

A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA AS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: POR QUE NORMATIZAR?

Maria Lúcia Moreira Gomes^{*}

Márcia Regina Chrysóstomo^{**}

Resumo: O trabalho em questão pretende ser uma reflexão sobre o contexto escolar no que diz respeito ao atendimento das pessoas com necessidades específicas cujas leis nem sempre são cumpridas e algumas vezes cumpridas de forma paliativa. Com a nova proposta do Plano Nacional de Educação, com previsão de ser cumprido até o final da década iniciada em 2015, vimos mais uma vez em pauta a educação especial que, em suas estratégias de ação, pouco mudam o contexto já posto. Uma das ações no caminho do “atendimento educacional especializado” como preconiza o PNE, o Instituto Federal Fluminense dá início à execução do plano de Adequação ou Flexibilização Curricular estendendo-o para a Terminalidade Específica de forma a atender, em toda sua inteireza, os alunos que, devido a suas limitações, não conseguem alcançar a certificação requerida.

Introdução

É inegável que ao longo de uma trajetória de quase três décadas, no que diz respeito à educação, muito se tem feito e as pessoas com necessidades especiais têm transitado, ao longo desse mesmo período, por uma série de terminologias que mudam ao sabor dos governos e legislações, que em nada afeta o panorama já instituído.

A educação diferenciada para alunos com deficiência ou com necessidades específicas inicia-se no século XIX com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamim Constant, tendo como motivação maior a educação feita por um jovem cego à filha de um médico da família imperial.

Em 1857 foi fundada, ainda tendo D. Pedro II como imperador, o Instituto Imperial dos surdos-mudos. Em 1957 a Escola passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de

^{*} Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Fluminense, Mestre em Cognição e Linguagem pela UENF, especialista em Língua Portuguesa, Educação a Distância e Psicopedagogia Institucional; Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: mgomes@iff.edu.br

^{**} Assistente Social do Instituto Federal Fluminense, mestre em Políticas Sociais pela UENF, Especialista em Serviço Social Contemporâneo pela UFF.

Surdos (INES). O período imperial, 1874, também foi marcado pelo olhar diferenciado para os deficientes mentais com a criação do Hospital Psiquiátrico da Bahia, hoje Hospital Juliano Moreira.

Por acreditar que a doença mental pudesse implicar problemas de saúde e resultar em criminalidade, em 1930, várias foram as Instituições que se voltaram para o cuidado dos que sofriam de transtornos mentais.

Esses marcos históricos definem dois momentos relevantes para a história das pessoas especiais: o momento imperial quando as pessoas com deficiências eram segregadas em instituições públicas e, no segundo momento, devido à necessidade de escolarização da sociedade, estas pessoas se viram obrigadas a estudarem em espaços diferenciados das outras pessoas pressupostamente normais. Estes somente seriam aceitos na sociedade se pudessem agir com o maior grau de normalidade possível.

Este é o momento da Psicologia, como ciência voltada para a educação, e consequentemente, do surgimento das instituições educacionais privadas e de salas ou classes especiais, onde estudavam os “excepcionais”, termo cunhado pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Neste documento, o texto é contraditório, pois ao mesmo tempo que previa que a “educação dos excepcionais devia, **no que for possível, (grifo meu)** enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na sociedade”, ou seja, integrava-os no sistema público e ressaltava que a iniciativa privada poderia contribuir com a educação dos excepcionais, recebendo para isso incentivos como bolsas, empréstimos e subvenções.

Com a lei 5.692 de 1971, é definido “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais, mas não se promove um sistema de ensino próprio para que a lei se cumpra e acaba por fortalecer as classes e escolas especiais.

Ato contínuo, o MEC cria, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CNEESP, que impulsiona ações voltadas para pessoas com deficiência e superdotação, com uma vertente integracionista, mas ainda respaldada por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado, permanecendo “políticas especiais” voltadas para a educação de alunos com deficiência.

Em 1988, com a Lei Magna, é instituído como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV), a “educação como direito de todos” (Art. 205), estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206) e

garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (Art.208).

A lei 7.853, de 1989, entre outras definições, prevê a matrícula compulsória para “pessoas portadoras de deficiências capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”, sem que institua os meios pelos quais as escolas poderiam cumprir esta lei, levando-as a definir padrões de capacidade ou incapacidade para as demandas que se apresentassem. Por si só a lei contribui para a segregação do público que terá direito à matrícula compulsória.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1994, dá um passo atrás no que poderia ser um avanço no que diz respeito às políticas públicas de acesso às pessoas com deficiência, e determina que o ingresso de alunos considerados com deficiência só pode ser garantido se estes possuírem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

Ainda no ano de 1994, firma-se como marco histórico, na política de educação especial, a Declaração de Salamanca – sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que amplia o conceito de necessidades educacionais, passando a incluir, além das crianças com deficiência aquelas que apresentassem dificuldades permanentes ou temporárias na escola, com um olhar abrangente não apenas para deficiências, mas também pelas questões sociais que implicam um baixo rendimento de alunos na escola. O princípio fundamental da escola, diz o texto, “é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”, atendendo às diversas necessidades e possibilitando estilos e ritmos apropriados, bem como ajustamento de currículos que pudessem resultar num ensino de qualidade. A declaração prevê ainda que as escolas inclusivas devem proporcionar a seus alunos especiais “qualquer apoio extra de que possam precisar” em prol de uma educação efetiva.

Em 1996, a nova LDB (Lei 9.394) soma todas as legislações anteriores e preconiza que os sistemas de ensino assegurem “aos alunos, currículo, métodos recursos, organização específicos para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica” e incorpora os princípios da Declaração de Salamanca, alterando, assim, por tabela, toda legislação brasileira que aponta para modificações sociais necessárias para o estabelecimento de uma escola inclusiva.

É evidente que a partir daí uma série de legislações voltadas não só para educação como também para qualquer tipo de discriminação para pessoas com deficiência como Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, etc. começou a surgir. Destaca-se

aqui, dentre outras, a Lei 10.436/2002 que reconhece LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial no país juntamente com o Português. Em 2005 o Decreto 5.626 define que a formação de docentes para o ensino de LIBRAS deve ser realizado em nível superior, em curso de Graduação de licenciatura Plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

1 A quem interessam as leis

Ao discorrer sobre o longo caminho feito pela educação especial no Brasil, ainda em construção, vimos que grande foi o alcance das leis ao longo do tempo. No entanto, ainda muito se tem a conquistar e ajustar.

O foco que pretendemos seguir neste primeiro momento é o da escola enquanto instituição de Educação sobre quem recaem todas as leis e imposições nem sempre bem recebidas, sob a alegação primeira de que seus docentes não estão preparados para a acolhida no meio escolar dos alunos com necessidades específicas.

Sem dúvida que a escola tem razão em suas alegações, já que, sendo responsabilidade do Estado estas escolas, elas deveriam ser supridas de recursos humanos e materiais necessários para o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Não é isso que se vê nestas escolas e daí para concluir que a educação inclusiva, tratada largamente nas leis citadas, está longe de se efetivar, é um passo.

As escolas da rede federal de ensino, fugindo a este contexto, são dotadas, em sua maioria, de recursos e salas de atendimento como preconiza a lei. Se nem todas o são, falta, com certeza, uma boa dose de vontade político-administrativa para que isso aconteça.

As escolas de que falo, no entanto, não atendem a uma determinação primordial da lei: a preparação dos professores para a efetivação dessa acolhida e atendimento adequado aos alunos com necessidades especiais. Alegação essa justa e comprovada.

O fato de ter na instituição de ensino uma sala que sirva de apoio às necessidades do aluno e do professor não significa que o processo ocorra de forma satisfatória. Além de não existir uma receptividade do público docente, percebe-se que estes temem o lidar diariamente com uma realidade para o qual não foram preparados.

A administração escolar, por sua vez, envolvida está com as tecnologias de ponta, com o número de alunos que compõe o quantitativo escolar, com as modernas acomodações e, dessa forma, delega essas atribuições a quem não muda o panorama instituído e recebe o

enfrentamento com o quadro docente. Preparar o docente de forma compulsória seria a solução, já que os professores, interessados em seus mestrados e doutoramentos não ignoram a importância de uma formação continuada que o prepare cotidianamente para o contexto educacional, aprimorando seu conhecimento e, mais do que isso, adequando-se às imposições de uma sociedade que se alterna diariamente em suas necessidades e desejos .

Se nada disso bastasse, existe algo de que não se pode prescindir: o cumprimento das legislações a que a escola onde atua é imposta.

O professor necessita ir ao encontro do que define a lei, especificamente aqui citado o Decreto 3.956/2001 que reafirma

que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Complementando ainda, lembramos aqui o texto da Declaração de Salamanca que é abarcado pela Lei 9.394/96 -LDB, o qual afirma em seu contexto que a “a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos às especificidades da escola.” E a escola é a instituição com sua estrutura física e patrimonial; a escola é o funcionário que atende estes alunos; a escola é o atendimento em salas com materiais específicos de apoio ao ensino diferenciado; a escola é o professor, preparado e capacitado para receber e instruir este aluno.

A Declaração de Salamanca, mais do que qualquer outro documento que se seguiu a este foi o mais completo e incisivo em seu texto ao ampliar o termo “necessidades especiais”, como vemos a seguir:

No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização... Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças.

Nesses termos não se pode ter dúvidas se este ou aquele aluno pode ser integrado no contexto de necessidades especiais. O texto é amplo, claro e indubitavelmente indiscriminatório. O documento passa a incluir dificuldades temporárias ou permanentes na escola, o que nos dá uma gama de possibilidades de flexibilizar currículo e metodologias de

forma que aluno se integre ao meio escolar e tenha direito e acesso a uma aprendizagem efetiva.

2 O Plano Nacional de Desenvolvimento e o contexto escolar

Corroborando este contexto de adequação às necessidades dos alunos e professores, visando atender às diversas legislações, num prazo máximo de uma década, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência a partir de 2015, estabelece em sua Meta 4

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

Mais uma vez, sentimos falta do termo necessidades especiais, de uma forma mais ampla, deixando assim, a cada escola, o atendimento, especial ou não, de aluno com necessidades específicas conforme prevê o texto de Salamanca.

Ao mesmo tempo que estabelece planos para o aluno em suas diversas vertentes, as metas do PNE não deixam de contemplar o profissional do magistério, aqui destacado o profissional docente. Em sua Meta de nº 16, o PNE prevê

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Vemos que este contexto está diretamente atrelado ao que alegamos acima, quando reivindicamos, de forma incisiva, uma capacitação continuada e qualitativa para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, já que estes estão pulverizados nos diversos níveis e modalidades escolares.

Em outra proposta de Meta, a de nº 17, pretende-se a valorização “dos(das) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”. Esta Meta não prescinde daquilo que vivenciamos ao longo do tempo no cenário da educação brasileira: uma verdadeira debandada de profissionais

do magistério, que, com todas as razões que evidenciam suas mazelas na prática, não veem outra saída que não seja procurar novos rumos, abrindo mão muitas vezes do que a vocação lhe intima.

As dificuldades são várias encontradas pelos professores para lidar com os diversos problemas que pairam sobre a escola, tais como indisciplina e violência; a falta de sentido da escolarização para os alunos; a inserção desmedida e se capacitação de novas tecnologias de ensino. Todas essas mazelas conjugadas à precarização do trabalho docente e aos baixos salários resultam no abandono da carreira e, pior do que isso, na permanência, por falta de opção ou por acomodação, que implica uma escola sem atrativos para os alunos e sem compromisso profissional com a qualidade. Uma carreira onde a educação continuada é vista com ironia e pouco caso. Para o pouco que se recebe, pouco se oferece.

Sabe-se que os avanços tecnológicos, atrelados à leis assistivas têm beneficiado o avanço cognitivo e profissional das pessoas com necessidades específicas, haja vista os exemplos testemunhados cotidianamente em diversos contextos da sociedade como esportivo, profissional e pessoal, além da ajuda da ciência com as descobertas que ou atenuam ou cessam a deficiência. Indo além desse contexto, percebe-se o mundo social desses alunos, expandido com o uso rápido e eficiente das tecnologias como computadores e celulares e sua integração às redes sociais. Esta realidade vai de encontro às alegações de que suas deficiências “dificultam a aprendizagem”, principalmente quando estas são de nível físico.

Por sua vez, os pais se colocam numa atitude exageradamente protecionista, exigindo da escola o que ela não pode nem deve fazer. Uma das reivindicações desses pais é a promoção automática de seus filhos, sob a alegação da própria deficiência. Enquanto isso, estes apanham ônibus sozinhos, vão a baladas, a viagens técnicas escolares, namoram, usam com destreza absurda as tecnologias, ou seja, vivem uma vida de jovem normal.

Caso seja dado a eles mais esse precedente, ficaria sem razão de ser a luta pela igualdade de oportunidades e direitos cujas bandeiras eles erguem na sociedade corroborando a ideia da incapacidade para aprendizagem, para o trabalho e para a vida em sociedade.

Acredita-se que os recursos devem ser ofertados pela instituição escolar, como prevê a lei, mas o caminho deve ser trilhado pelo próprio aluno, como limitações específicas e de forma individualizada, para que ele possa sentir-se capaz como aluno e como cidadão. Facilitar a aprendizagem, oferecendo respostas prontas, ignorando ou indulgenciando suas ausências ou aprovando-o quando o contexto de rendimento e de alcance de objetivos não permite, só confirma a discriminação tão contestada.

Existe um equívoco que ainda precisa ser reconhecido para ser mudado por toda a sociedade, incluída a própria instituição escolar: julgar o deficiente, em suas mais diversas limitações, como um ser incapaz, “diferente” da normalidade esperada, portanto, ignorado; julgar a pessoa deficiente como digna de pena e, portanto, suscetível a toda ajuda possível, impedindo-o de ser um cidadão cujo enfrentamento diante de suas limitações precisa ser realizado e vencido. As duas visões aqui destacadas reforçam o preconceito que se quer banido.

A visão de incapacidade e de um sujeito de falta resulta em não exigir da pessoa deficiente uma postura de responsabilidade, o que pode contribuir para a auto-avaliação das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e não de deveres.

Tem-se, então, de um lado, o professor despreparado para ver o estudante com necessidades especiais como um ser dotado de todas as capacidades, com uma limitação que não o alija do contexto de aprendizagem, tornando-o passível de uma aprendizagem no limite de sua deficiência.

De outro lado o aluno, que requer atenção e direitos em excesso, quando assim lhe convém a situação em que se encontra. Não é cabível aqui a generalização dos fatos, mas é imperioso tornar visível este panorama.

A deficiência em si não é encarada como problema, mas torna-se assim quando institui a desigualdade, de tal forma que o outro não passa a ser visto como um ser da mesma espécie, mas como uma coisa “diferente” (BURSZTYN, 2007).

3 Adequação curricular para os alunos com necessidades específicas: por que fazer

O Instituto Federal Fluminense (IFF), embora dotado de políticas de assistência que garantem o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais, equipados de vários recursos e de tecnologias assistivas, por meio do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPNEE), percebeu que ainda há grandes desafios a serem enfrentados e muitos obstáculos a serem transpostos e, no momento, o foco será a flexibilização curricular e a terminalidade específica para alunos com necessidades específicas, já tão requeridas no contexto de perdas e reprovações que compõem este cenário.

O núcleo atende em seu contexto, cerca de 43 alunos com necessidades especiais, com um amplo quadro de deficiências e transtornos que dificultam a efetiva aprendizagem desse público-alvo.

Esses alunos frequentam massivamente este espaço, usando-o não só para sanar suas dificuldades junto aos bolsistas e monitores que, respectivamente, auxiliam em suas dificuldades básicas de adequação ao conteúdo e sanam suas dúvidas relativas às disciplinas nas quais encontram mais dificuldades de compreensão, este também se constitui um espaço de convivência entre eles, onde conversam, contam casos, utilizam o seu micrófono, estudam, se socializam, se ajudam mutuamente e mais do que isso, não se veem como com deficiência e incapazes.

Um dos pontos a ser tratado neste trabalho, com certo cuidado, está relacionado a dois itens: o professor e os alunos e seus pais, que são alvos de cuidados e esclarecimentos quanto ao limite que a deficiência de cada aluno pode alcançar, amparado pelas legislações vigentes.

Por um lado, temos o professor que resiste a adequar a metodologia de ensino aos alunos com necessidades especiais, preferindo excluí-lo do contexto da sala de aula, colocando-o numa situação de incapacidade para a aprendizagem. Isso se agrava em cursos técnicos integrados em que algumas disciplinas exigem uma percepção que os cegos, por exemplo, não conseguem alcançar; por outro lado, os próprios alunos com deficiência se acomodam, usando o NAPNEE como bengala para suas aparentes dificuldades, chegando a exacerbá-las em seu próprio benefício.

Diante de todas as dificuldades apontadas, há algo que vem sendo realizado legalmente por alguns instituições federais, que dizem respeito à adequação ou flexibilização curricular e terminalidade específica.

Esta era a alternativa que estava faltando para aqueles cujas especificidades de suas deficiências dificultavam a aprendizagem e a consequente aprovação. Para tanto, o IFF elaborou um documento que pudesse fazer face a essa demanda e do qual se vai aqui elencar alguns itens, alertando, porém para o fato de que é um processo que está por ser concluído e posto em prática ainda este ano de 2015.

A implementação dessa proposta de adequação curricular, apresenta em seu preâmbulo o texto que fundamenta a proposição

Apesar do panorama favorável, algumas determinações regimentais são necessárias para atender a necessidades de alunos que, pelas especificidades e peculiaridades de suas limitações, necessitam de adequações nos currículos de seus cursos para atenderem as restrições que as deficiências impõem. Dando continuidade a essas adaptações, faz-se necessário ainda pensar a avaliação, a certificação, e em especial, a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do seu curso, bem como a aceleração, para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados, em conformidade com o que a LDB 1996 já prevê para o ensino fundamental.

Numa escola regular onde a diversidade é a marca das salas de aula, é preciso repensar continuamente o planejamento. “O planejamento anual, semestral, trimestral, bimestral, mensal, semanal ou diário pode até se o mesmo para a turma, mas as especificidades precisam ser consideradas” (BUDEL & MEIER, 2012). É nessa premissa que a proposta de adequação curricular do IFFluminense se embasa para regulamentar não só o acesso, mas a permanência dos alunos com necessidades específicas. Para além da permanência urge dar-lhes o direito à terminalidade do curso pretendido, mesmo que esta seja uma certificação intermediária, pautada nos objetivos propostos para cada caso especial.

Conforme aborda o texto “as adaptações curriculares podem compreender conteúdos, métodos, técnicas, organização, recursos educativos, temporalidade e processos de avaliação”.

Em resumo, a proposta apresenta em seu teor algumas ações que seguem resumidamente elencadas:

- Reunião de Coordenação de Curso e do NAPNEE com os professores de alunos com necessidades educativas especiais para apresentação da proposta de flexibilização curricular;
- Planejamento de ensino realizado pelo docente após os trinta primeiros dias de contato com o aluno com acompanhamento pedagógico e específico. “Neste planejamento devem constar as ações pedagógicas adequadas às necessidades específicas, conforme orientações para cada tipo de necessidade específica, entre as quais: adequações curriculares com flexibilização de conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico e equipamentos, como utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos especiais) e formas de avaliação diferenciadas, quando for o caso. As adaptações curriculares podem compreender conteúdos, métodos, técnicas, organização, recursos educativos, temporalidade e processos de avaliação.”
- O planejamento seguirá um modelo exclusivo para tal, que poderá ser repensado ao longo do processo e, ao final da disciplina, deverá ser confrontado com o relatório do aluno “a ser entregue impreterivelmente até o último dia do período letivo a um representante do NAPNEE”.
- “O aluno não tiver alcançado os objetivos, apesar das adaptações realizadas, terá direito a uma adaptação temporal do currículo.”

- “Os alunos que não puderem obter o certificado para terminalidade do curso pleiteado, devido a suas limitações, será conferido um certificado de formação intermediária, observando-se Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), emitido pelo MEC em junho de 2012, com edição revisada em abril de 2014 e Classificação Brasileira de Ocupações- CBO, bem como os objetivos atingidos pelo aluno, de forma individual, conforme normatizam a Portaria Interministerial nº 5 de/2004 e também no Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999 - Art. 28.

Faz-se necessário evidenciar que o Decreto último acima mencionado preconiza:

§ 2o As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

§ 3o Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação

Percebe-se, portanto que toda a proposta está pautada na lei que legitima as ações e que deixa amparados os alunos com necessidades educativas especiais. Budel & Meier (2012) confirmam essa proposição ao afirmar que

a escola pode ter um currículo para cada ano escolar, como base do que se espera para cada fase de ensino, para cada faixa etária, mas não podemos desconsiderar que alguns alunos podem (e vão) estar aquém do programa geral e que, para estes, o currículo deve ser reduzido, adaptado. Jamais empobrecido... mas adequado ao que o estudante precisa aprender naquele momento.

Considerações finais

O trabalho em pauta não pretende ser a apresentação de um trabalho já concluído ou exitoso em suas ações. Como dito anteriormente, é um passo à frente a favor da igualdade de oportunidades em toda a inteireza que requer uma aprendizagem significativa. Não se pode deixar por pouco o ensino e a aprendizagem sob a alegação da deficiência. No que diz respeito a isso, o céu é o limite para as pessoas com necessidades especiais e as necessidades educativas parecem constituir o pilar que sustenta toda essa trajetória de sucessos que vimos alardeada na mídia continuamente.

É preciso pôr fim à ideia de assistencialismo quando falamos de deficiência já que ao longo da história tem-se pensado e agido sobre o deficiente como um ser incompleto, frágil, com ausência de razão e juízo.

Um dos alcances da proposta apresentada para vigor a partir de então no âmbito do ensino do IFFluminense é a ampliação da adequação curricular para alunos com dificuldades de aprendizagem, enquadradas na Declaração de Salamanca como alunos com necessidades específicas. Seja qual for a dificuldade, a pessoa em questão deve ser considerada para fins de adequação curricular e terminalidade específica.

É preciso preencher as lacunas que estão sendo deixadas nas legislações e na sociedade como um todo. O foco da educação sobre as pessoas com necessidades especiais deve ser o que se pode alcançar, os limites onde ele pode chegar, sem que lhe seja cobrado algo impossível e que o deixaria frustrado e com a autoestima ainda mais rebaixada.

O Plano Nacional de Educação ainda é falho em suas terminologias e parece que a luta pela igualdade de oportunidades deverá continuar. Um dos passos para isso, dentro do IFF campus Centro e que pode ser polarizado para os demais campus, é a proposta apresentada que deverá ser regulamentada ainda este ano para que os casos especiais possam ser enquadrados e assim os estudantes nivelados em seus direitos.

Outro alcance que se pretende ainda dentro da proposta é que, por meio dela, se atinja a resistência dos professores com o contexto de deficiências, conduzindo-os para o cumprimento de seus deveres que incluem principalmente receber e atender a todos os alunos mesmo que a homogeneidade tão requerida e sonhada sucumba ante a realidade da desigualdade.

Referências

BARTHOLO, R. Alteridade e preconceito. In: TUNES & BARTHOLO (Orgs.). **Nos limites da ação, preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961**: Lei 4024/1961.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20-12-1996).

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2010. Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 2014

BURSZTYN, M. Modernidade e Exclusão. In: TUNES & BARTHOLO (Orgs.). **Nos limites da ação, preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

MOREIRA, C. **Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil**. Disponível em <<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>>. Acesso em: 16 fev. 2015

SILVA, O.M. **A epopeia ignorada**. São Paulo: CEDAS, 1987.