

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância em Educação Especial

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL I

1º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Profa. Elisane Maria Rampelotto

Profa. Melânia de Melo Casarin

Profa. Soraia Napoleão Freitas

Coordenação

Acadêmica Simoni Timm Hermes

Produção do Material Didático

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenação

Acadêmico Danilo Ribas Barbiero

Acadêmica Evelise de Oliveira Bolzan

Acadêmico Maurício Vicente Motta Tratsch

Acadêmica Mônica Zavacki Morais

Desenvolvimento das Normas de Redação

(Curso de Comunicação Social | Jornalismo)

Profa. Luciana Pellin Mielniczuk

Coordenação

Acadêmica Danúbia Matos

Acadêmico Iuri Lammel Marques

Revisão Pedagógica

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Eunice Maria Mussoi

Profa. Márcia Lise Lunardi

Prof. José Luiz Padilha Damilano

Profa. Maria Medianeira Padoin

Revisão Ortográfica

(Curso de Letras | Português)

Prof. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Coordenação

Acadêmica Angelise Fagundes da Silva

Acadêmica Marta Azzolin

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de Transferência Tecnológica | UFSM)

Desenvolvimento das Ilustrações

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. André Krusser Dalmazzo

Coordenação

Acadêmica Gabriela Lorenzini

Acadêmico Guilherme Escosteguy

Acadêmica Lillian Landvoigt da Rosa

Acadêmica Vanessa Pinheiro Reyes

Fotografia da Capa

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Paulo Eugenio Kuhlmann

Coordenação

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Volnei Antonio Matté

Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello

Acadêmica Bruna Lora

Acadêmico Filipe Borin da Silva

Fotolitos

Fotoligraf

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

R177f	Rampelotto, Elisane Maria Fundamentos da educação especial I : 1º semestre / [elaboração do conteúdo Elisane Maria Rampeloto, Melânia de Melo Casarin, Soraia Napoleão Freitas ; revisão pedagógica Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.].- 1. ed.- Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2005. 64 p. : il. ; 30 cm. 1. Educação 2. Ensino 3. Educação especial 4. História 5. Pessoas com necessidades educacionais especiais 6. Legislação 7. Material didático I. Casarin, Melânia de Melo II. Freitas, Soraia Napoleão III. Siluk, Ana Cláudia Pavão IV. Título. CDU 376.1/5(072)
-------	---

Ministério da Educação

Tarso Genro

Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota

Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis

Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima

Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior

Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora de Planejamento Acadêmico e Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas

Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger

Diretor do CPD

Prof. Jorge Luiz da Cunha

Diretor do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova

Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial:

Prof. José Luiz Padilha Damilano

Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini

Coordenadora de Tutorias e dos Pólos

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora da Produção do Material

Coordenação da Equipe Multidisciplinar:

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto

Coordenador

Sumário

OBJETIVOS DA DISCIPLINA	05
--------------------------------	----

UNIDADE A

EVOLUÇÃO HISTÓRICA: PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	07
--	----

1. Evolução histórica da Educação Especial: da Antiguidade aos nossos dias	09
2. A Educação Especial no Brasil	13
3. Paradigmas da Educação Especial	15

UNIDADE B

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
---	----

1. Políticas Públicas	23
2. Documentos de caráter mundial	25
3. Legislação Brasileira	28

UNIDADE C

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	35
--	----

1. Necessidades educacionais especiais: conceitos e terminologia	37
2. Particularidades da pessoa com necessidades educacionais especiais	38

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas	46
Sugestões de Leituras Complementares	48
Sugestões de Filmes	48

Apresentação da Disciplina

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL I

1º Semestre

Nesta disciplina, temos como objetivos proporcionar ao aluno: conhecimentos teórico-práticos sobre a educação especial no mundo e no Brasil, a compreensão das necessidades educacionais especiais na escola e a contextualização das políticas públicas.

Dessa maneira, na primeira unidade, abordaremos as relações das pessoas com deficiência da Antiguidade até a Idade Contemporânea estudando a Educação Especial no Brasil e seus paradigmas. Na segunda unidade, analisaremos a implementação das políticas públicas em Educação Especial. Na terceira unidade, conheceremos alguns aspectos sobre altas habilidades, deficiência visual, deficiência física, transtorno de déficit de atenção / hiperatividade, surdocegueira, condutas típicas e/ou síndromes: autismo e síndrome de Down.

Na avaliação dessas unidades, consideraremos a realização das atividades propostas no diário de bordo, a participação em fóruns e a prova presencial no final do semestre.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de setenta e cinco (75) horas/aula.

UNIDADE

A

EVOLUÇÃO HISTÓRICA: PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Objetivos da Unidade:

Após o estudo do conteúdo e a realização das atividades propostas, esperamos que você alcance os seguintes objetivos:

- Perceba as relações da sociedade com a pessoa com deficiência desde a antigüidade até os nossos dias.
- Conheça os paradigmas que orientaram as práticas em Educação Especial.

Introdução

Diante da proposta de compreender os conhecimentos que fundamentam a Educação Especial, nessa unidade, analisaremos as relações estabelecidas entre as pessoas com deficiência e a sociedade. Para fins didáticos, optamos por dividir a análise em momentos históricos, apontando alguns fatos considerados importantes na passagem de uma época para outra. Assim, temos: a idade antiga, a idade média, a idade moderna e a idade contemporânea.

Prendemos, ainda, abordar algumas situações de pessoas com necessidades educacionais especiais. Certamente você se lembrará de algumas experiências vividas em seu

município como, por exemplo, a criação de uma instituição para o atendimento dessas pessoas. Dessa forma, conheceremos as primeiras instituições que apresentaram propostas de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, apresentaremos no final dessa unidade os paradigmas que historicamente orientaram a Educação Especial. Assim, poderemos construir alguns conceitos como segregação, integração e inclusão. Em relação ao paradigma inclusivo, apresentaremos as inter-relações necessárias entre a escola, a comunidade e o aluno.

1 Evolução histórica da Educação Especial: da Antigüidade aos nossos dias

1.1

A Antigüidade e a deficiência

Podemos observar que, na Antigüidade, existiam práticas voltadas à eliminação de pessoas com alguma deficiência. Nessa época, a sociedade estava organizada em duas camadas sociais: a nobreza e o populacho. No primeiro grupo estavam aqueles que detinham o poder econômico, enquanto que no segundo estavam pessoas consideradas subumanas e, geralmente, escravizadas. Com o intuito de se tornarem pessoas com alguma função na sociedade, esse último grupo deveria ser reconhecido pelos nobres (MEC/SEESP, 2000). Mas, como reconhecer aquele que rompe com os padrões da normalidade?

Na sociedade grega, especificamente em Atenas, conhecida por priorizar a educação integral, a qual procurava formar um homem útil ao Estado, o próprio pai tinha o encargo de matar o filho ou abandoná-lo em algum local quando ele não servisse a esse propósito (CORRÊA, 2004). Em Esparta, caracterizada pela formação de homens para a guerra, o encargo de verificar cada criança logo após o nascimento era de um conselho formado por anciãos e, entre as práticas adotadas, também encontrava-se o infanticídio:

A prática do infanticídio era comum nas sociedades espartanas onde eram também eliminados os inválidos e os velhos. Nessas sociedades, onde a guerra exigia corpos perfeitos e a ginástica e a estética eram valorizadas, o defeito devia ser extinguido. Se, ao nascer, uma criança apresentasse algum tipo de deficiência, praticava-se uma eugenia radical. É conveniente ressaltar que a eliminação física era uma prática que, no contexto da época, se estendia a toda infância. A idéia dos pais como proprietários dos filhos permitia que decidissem sobre a vida de seus filhos, eliminando não apenas os que não respondiam à norma, mas também, em algumas ocasiões, as filhas e os gêmeos (LUNARDI, 2003, p.66).

Na sociedade romana, aqueles que nasciam com alguma deficiência podiam ser mortos ou, então, eram abandonados nas margens do rio Tibre onde escravos e outras pessoas pobres lhes recolhiam para, posteriormente, colocá-los a pedirem esmolas, para servirem como bobos ou para trabalhar nos circos romanos (CORRÊA, 2004).



Antigüidade: Compreende os momentos que vão desde a utilização da escrita até a Queda do Império Romano do Ocidente, em 476.

Infanticídio: Assassinato de crianças recém-nascidas.

Eugenia: Ciência que estuda as condições de reprodução e melhoramento da espécie humana.


Atividade - A.1

Leia a reportagem a seguir:

FANTASMAS DO PASSADO Envolvido no extermínio de crianças com problemas físicos e mentais alega demência em tribunal

Áustria tenta julgar médico nazista



Henrich Gross, acusado de assassinar crianças consideradas "despreparadas para viver", é fotografado antes de ser levado a júri

"Tudo o que eu quero é que ele diga que lamenta"

do enviado especial a Viena

Waltraud Haupl não espera uma condenação pesada para Heinrich Gross, o médico que ficou responsável, há 58 anos, pela sua irmã Anne Marie, no hospital Spiegelgrund, em Viena.

"Nenhum de nós quer levá-lo à prisão. É tarde demais para isso. Basta que ele diga que lamenta o que aconteceu. É preciso jogar luz sobre o passado", disse Waltraud, que concedeu a seguinte a entrevista: **Folha:**

Folha - O que ocorreu com sua irmã?

Waltraud Haupl - A ideologia nazista pregava que algumas pessoas não tinham direito de viver porque não eram fortes e produtivas e custavam caro para o Esta-

do. Por isso, Hitler orientou os médicos a provocar a morte de crianças que apresentassem incapacidade física ou mental. Minha irmã estava entre essas crianças.

Folha - Como sua irmã foi parar em Spiegelgrund?

Haupl - Ela teve uma infecção e um médico recomendou sua hospitalização. Na ficha, o médico escreveu que ela era uma criança normal, sem deficiência física ou mental. Ao ser hospitalizada, em Spiegelgrund, o doutor Gross colocou em seu diagnóstico que ela era idiota. Ela entrou no hospital com 12,75 quilos. Quando morreu, um ano e meio depois, estava com 9,6 quilos. Certamente Anne Marie foi envenenada. Seu cérebro foi guardado.

FOLHA - Por que o cérebro foi guardado?

Haupl - O doutor Gross costumava dizer que tinha a maior coleção de cérebros. Depois da guerra, ele fez experiências científicas nos cérebros das crianças. Ele escreveu livros sobre o assunto e recebeu as mais altas condecorações do Estado austríaco por seus experimentos.

Folha - As "eutanasias" em Spiegelgrund eram conhecidas desde o fim da guerra. Há três anos, surgiram documentos incriminando Heinrich Gross. Por que só agora a sra. descobriu que sua irmã foi uma das vítimas da "eutanasia"?

Haupl - Quando minha mãe recebeu o telegrama comunicando a morte de Anne Maria, ela foi conversar com uma vizinha. Elas sussurraram para que eu não ouvisse, mas escutei a palavra expe-

rimimento. Meus pais sabiam o que ocorreu, mas essa geração não gostava de falar com os filhos sobre esses assuntos. A reportagem que vi, há três anos, trouxe esse fato à minha memória e foi a partir daí que resolvi investigar.

Folha - Esse assunto ficou muito tempo esquecido na Áustria, o que ajudou pessoas como Heinrich Gross a refazer suas carreiras. Por que a sra. resolveu falar agora?

Haupl - Quando descobri a verdade pensei: vou guardar isso para mim. É muito doloroso. Todos me dizem para me calar. Mas depois cheguei à conclusão de que era preciso contar a história de Anne Marie e lançar luz sobre o passado. Tudo o que quero é que o doutor Gross diga, publicamente, que lamenta o que ocorreu.

RICARDO GRINBAUM
enviado especial a Viena

A professora aposentada Waltraud Haupl estava assistindo televisão em sua casa, em Viena, quando deparou com uma cena macabra. Um repórter da TV austríaca mostrava vidros com cérebros de crianças conservados em formol. Waltraud não tinha ideia do que se tratava até ouvir o nome do hospital Spiegelgrund, onde sua irmã Anne Marie morreu, em 1942, aos três anos de idade.

A partir da reportagem, a professora resolveu investigar a morte da irmã e esbarrou numa história que muitos austríacos preferem não comentar: Anne Marie, assim como 700 outras crianças, foi morta em Spiegelgrund, como parte da política nazista de exterminar crianças com problemas físicos e mentais ou para fazer testes científicos. Um dos cérebros guardados pelos médicos e exibido na TV era de Anne Marie.

"Minha irmã era uma criança adorável e foi hospitalizada com uma infecção. Ela foi diagnosticada como idiota e, um ano depois, estava morta", disse Waltraud.

"No pavilhão 15 de Spiegelgrund, onde estava internada, eles injetavam vacinas em doses exageradas e deixavam as crianças sem comida e sem roupa, no frio, para matá-las. Em alguns casos, usavam os cérebros em experiências científicas."

A história de Waltraud é mais um dos casos reunidos pela Resistência Austríaca, formada por ex-combatentes e historiadores, para levar a julgamento um dos médicos mais famosos e ricos do país, Heinrich Gross, de 84 anos. Gross era um dos responsáveis pelo "pavilhão da morte", onde as crianças eram assassinadas por serem consideradas "despreparadas para viver".

Num caso simbólico das dificuldades da Áustria em enfrentar os fantasmas do passado, 55 anos

depois, ainda é difícil levar a julgamento suspeitos de crimes de guerra. Gross chegou a sentar no banco dos réus há dez dias, mas apelou para o mesmo recurso do ex-ditador chileno Augusto Pinochet. No tribunal, disse não estar entendendo o que o juiz dizia. Um médico sustentou que ele sofre de demência pela velhice.

O juiz adiou o julgamento por seis meses, mas a reação na sociedade austríaca tem sido tão grande que o caso pode ser reaberto em breve. Na semana passada, um psiquiatra norte-americano foi a Viena analisar o laudo médico sobre Gross. "Há evidência de que ele está tentando escapar fingindo estar doente", disse Peter Stansy, do Albert Einstein College of Medicine, de Nova York.

Novos documentos contra Gross foram apresentados pela Resistência Austríaca pedindo a reabertura do caso. Uma corrente de debates e protestos tomou conta do país, num momento especialmente delicado. A chamada "eutanasia" nazista reforça a divisão que ocorreu na sociedade austríaca com a ascensão ao poder do Partido da Liberdade, do extremista de direita, Joerg Haider.

O episódio do doutor Gross, como é conhecido, lança o foco do debate sobre outras instituições austríacas. Os social-democratas, que estiveram no poder por 30 anos, iniciaram uma investigação para saber como Gross e outros nazistas fizeram carreira no partido. A Justiça também está sendo questionada porque Gross foi, durante anos, um dos principais peritos médicos do país.

"Desde o fim da guerra sabia-se do envolvimento de Gross com a "eutanasia" de crianças. Muita gente preferia abafar o caso, mas precisamos levá-lo a julgamento para deixar uma herança melhor para nossos filhos", diz Peter Hezel, diretor de uma associação médica que pede o julgamento de Gross.

Figura A.1: "Áustria tenta julgar médico nazista" - Folha de São Paulo, Domingo, 2 de abril de 2003, p.23.

1. Quais as experiências vivenciadas por você com uma pessoa com necessidades educacionais especiais?
2. Em sua família existe alguma pessoa com necessidades educacionais especiais? Como se efetivam as entre vocês?
3. Qual a sua posição frente às ações divulgadas nessa reportagem?
4. Com relação à reportagem, quais as ações que a sua comunidade estabelece com as pessoas com necessidades educacionais especiais?

Após reflexão sobre o tema, participe do fórum de discussão.

1.2

A Idade Média e a deficiência

Durante a Idade Média, com o advento do feudalismo como novo meio de produção, outro grupo social se constituiu na sociedade: o clero. Com isso, a Igreja passou a influenciar e, conseqüentemente, controlar os diversos setores da sociedade.

Devido a esse fato, destinou-se às pessoas com deficiência uma relação intrínseca com o pecado. Ou seja, em uma sociedade onde as pessoas eram

Idade Média: Abrange um longo período da história que vai desde a queda do Império Romano do Ocidente, em 476, até a tomada de Constantinopla, em 1453.

observadas como "imagem e semelhança de Deus" aquelas que apresentavam alguma deficiência eram associadas ao demônio e, conseqüentemente, eram vítimas do descaso e da marginalização.

Nas palavras de Mazzotta (1996, p. 16),



A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como 'imagem e semelhança de Deus', ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo 'parecidos com Deus', os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.



Você pode encontrar algumas referências sobre o feudalismo no site www.conhecimentosgerais.com.br/historia-geral/feudalismo.html

1.3

A Modernidade e a deficiência

Durante a modernidade, percebemos a destituição do sistema feudal e, conseqüentemente, o surgimento do sistema mercantil em que se fortaleceram as relações entre a burguesia e o Estado. Nesse processo, a Igreja passou a perder o controle em diversos setores, principalmente no econômico, e as influências dos ideais humanistas moveram os olhares, antes destinados a teologia, para os valores antropocêntricos.

Motivados por esses ideários, algumas pessoas começaram a contribuir para o rompimento com as concepções que ligavam a deficiência ao misticismo. Assim, essa concepção passou a se relacionar com o aspecto médico-pedagógico. Buscaram-se as causas das deficiências, incorporando a essas pesquisas um caráter científico. Nessa perspectiva, procurou-se normalizar as pessoas com deficiência.

Dentre essas pessoas, podemos destacar: em 1620, Jean-Paul Bonet, autor da primeira obra

impressa "Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar"; em 1770, Charles M. L'Épée, fundador da primeira instituição especializada para o ensino de surdos e criador do método dos sinais; em 1784, Valentin Haüy, fundador do Institute Nationale des Jeunes Avenugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos); em 1819, Charles Barbier criador do código militar de comunicação noturna: processo de escrita, codificada por pontos salientes representantes dos trinta e seis sons básicos da língua francesa; em 1829, Louis Braille, adaptador do código militar de Barbier para o sistema braille; no início do século XIX, Jean Marc-Gaspard Itard, aluno de Philippe Pinel, que se dedicou à educação de Victor do Aveyron, o garoto selvagem, diagnosticando que o menino permanecia como um 'selvagem' devido à privação da convivência social e postulando um tratamento para sua recuperação e educação. Destaque também para Maria Montessori que desenvolveu um programa de treinamento para crianças com déficit cognitivo (MAZZOTTA, 1996).

Modernidade:

Abrange as situações vivenciadas no período entre a queda do Império Romano do Oriente e a Revolução Francesa, em 1789.

Antropocêntrico:

Relativo ao homem, o centro do Universo, no humanismo.

1.4**A Contemporaneidade e a deficiência****Idade contemporânea:**

Referente ao período que vai desde a Revolução Francesa, no final do século XVIII, até os nossos dias.

Na idade contemporânea, marcada pela Revolução Francesa, pela Revolução Industrial, pelas guerras mundiais, pelas guerras no território nacional, entre outros, a pessoa com deficiência precisava se tornar produtiva para a sociedade. Assim como, na modernidade, ela necessitava ser normalizada ou receber treinamentos para executar algumas atividades no mercado de trabalho.

Dessa maneira, observamos a efervescência dos discursos sobre a integração e, posteriormente, sobre a inclusão. Em primeiro lugar, apareceram as propostas baseadas no modelo médico /

psicológico. Após, acompanhamos a construção de propostas preocupadas com os aspectos pedagógicos / metodológicos e, principalmente, em promover condições para a formação integral das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Algumas dessas propostas poderão ser identificadas a partir da próxima subunidade na qual destacaremos algumas situações vivenciadas no Brasil. Ainda, poderão ser encontradas na unidade "Políticas Públicas e Legislação" em que analisaremos alguns documentos de caráter mundial e nacional destinados à Educação Especial.

2 A Educação Especial no Brasil

2.1

Colônia, Império e República: o Brasil e a deficiência

"A Educação Especializada começou no Brasil Colônia com o "deficiente físico" no século XVII. Naquela época, eram considerados "deficientes físicos" aqueles que possuísem qualquer tipo de "deficiência" (JANNUZZI, 1985), sendo a surdez uma delas.

Na Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, a sociedade "se protegia juridicamente do adulto deficiente" (JANNUZZI, 1985, p.21). No artigo 8º, item 1º, lê-se: "suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral" (BRASIL, 1824, p. 6). Não é de admirar, portanto, que poucos são os registros do que havia em termos de educação nesses dois primeiros séculos, visto que o deficiente (também o outro surdo) era privado da cidadania.

Foi somente na segunda metade do século XIX, com intenção de normalizar as diferenças, que iniciaram as ações na área de Educação Especial. Tais ações surgiram com o Imperial Instituto de Meninos Cegos (denominado atualmente de Instituto Benjamin Constant - IBC/RJ) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (denominado atualmente de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES/RJ)" (RAMPELOTTO, 2004, p.28-29).

2.2

As ações pioneiras em Educação Especial

Considerando esses institutos descritos acima como pioneiros, podemos destacar que o Instituto Benjamin Constant foi fundado através do Decreto Imperial nº 1.428 devido, principalmente, aos estudos e propostas de José Álvares de Azevedo,

um cego brasileiro que havia trabalhado com êxito em prol de Adélia Sigaud, filha de um médico da família imperial. Assim, nesse instituto, observamos, entre outras ações, em 1942, a edição em braile da Revista Brasileira para Cegos e em 1947, a realização do primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos (MAZZOTTA, 1996).

Já o Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado através da Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, teve como principal responsável Ernest Huet, francês com surdez congênita, que veio ao Brasil com o objetivo de fundar uma casa de abrigo e ensino para surdos. Dentre as atividades desenvolvidas nesse instituto, podemos destacar na década de 50, a realização do primeiro Curso de Formação de Professores para Recuperação de Deficientes da Audição e da Linguagem Falada. Esse instituto foi por muito tempo considerado a fonte da formação em Educação Especial no Brasil e, a linguagem sinalizada, atualmente denominada de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que teve sua gênese e seu desenvolvimento ligado ao projeto pedagógico do instituto a partir da década de 80 (INES, 1997).

2.3

Outras iniciativas em Educação Especial

Além dos institutos mencionados acima, outras iniciativas colaboraram no estabelecimento de algumas políticas públicas na Educação Especial. Dessas iniciativas, Mazzotta (1996) destaca algumas que se efeturaram no Brasil, isoladamente, em nível particular ou oficial: em 1835, apresentação do Projeto de Lei para criação do cargo de professor de Primeiras Letras para o ensino de cegos e surdos-mudos; em 1926, o Instituto Pestalozzi de Canoas; em 1928, o Instituto de Cegos Padre



Visite o site www.ibcnet.org.br e encontre mais informações sobre o Instituto Benjamin Constant.



Você pode encontrar mais informações sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos acessando o site www.ines.org.br

Chico; em 1929, o Instituto Santa Terezinha para pessoas com deficiência auditiva; a partir de 1931, o atendimento às pessoas com deficiência física na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo; em 1935, o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais com a colaboração da professora Helena Antipoff; em 1943, o Lar-Escola São Francisco; em 1946, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil; em 1950, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD); em 1948, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro; em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo e também o I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, atualmente denominado Escola Municipal Helen Keller; em 1954, o Instituto Educacional São Paulo para crianças com deficiência auditiva e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro.

Também destacam-se algumas iniciativas oficiais em âmbito nacional, tais como: em 1957, a primeira Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro; em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão; em 1960, a

Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais; em 1961, a Lei 4.024 com um capítulo destinado à Educação de excepcionais; em 1971, a Lei 5.692, apresentando a possibilidade do ensino regular; em 1972, o Grupo-Tarefa de Educação Especial; em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), posteriormente, transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) que, em 1990, foi extinta devido à criação da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Nesse mesmo ano, a inclusão do Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) e, em 1992, o reaparecimento da Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Essas ações mencionadas, as primeiras fundações, as campanhas em âmbito nacional e a consolidação de algumas equipes de trabalho, caracterizam alguns passos da Educação Especial no Brasil. Algumas dessas, e outras iniciativas que efetivam políticas públicas em Educação Especial serão trabalhadas no decorrer da próxima unidade.

3 Paradigmas da Educação Especial

3.1

Paradigma segregativo

3.1.1

Fase assistencialista



Durante muitos anos, como foi visto na subunidade referente às relações entre as pessoas com deficiência e a sociedade, a deficiência remetia os indivíduos a ocupar espaços não ocupados pela normalidade. Ou seja, eles ficavam à mercê de qualquer forma de convívio social.

Assim, conforme destaca Lunardi (2003, p.71),

a ação caritativa da igreja aparece com mais força através da criação dos primeiros asilos ou instituições de beneficência, as quais se limitavam a prestar um nível elementar de assistência e de proteção. É nesse contexto que as práticas de infanticídio vão cedendo lugar a outras formas de exclusão: abandono, ocultamento das crianças deficientes por parte dos pais, isolamento, rechaço e segregação social.

Além desse espaço assistencialista, há também os hospitais. Neles temos "as ações de caráter filantrópico e benevolente frente aos sujeitos 'incapacitados' por diferentes condições sociais (pobreza, deficiência, doença, etc)" (LUNARDI, 2003, p.72). Esses espaços foram as bases de muitas ações decorrentes na história da Educação Especial e, posteriormente, foram sendo

substituídos por iniciativas de caráter médico terapêutico.

3.1.2

Fase da Educação Especial de caráter médico terapêutico

Nessa fase, podemos encontrar os estudos realizados por alguns médicos-educadores que fundamentaram as primeiras obras relativas às pessoas com deficiência. Também observamos a implantação de instituições especializadas de caráter médico-terapêutico. Essas obras e instituições tinham a tarefa "da correção, da compensação, da utilização das funções que permanecem e da suavização da área prejudicada através do procedimento "curativo, educativo e terapêutico" (BLEIDICK apud BEYER, 1998, p.10-11).

Nesse sentido, embora tenhamos citado na subunidade sobre a modernidade e a deficiência, destacaremos as propostas de alguns médicos considerados importantes para a compreensão dessa fase: Jean Itard, Edward Seguin e Maria Montessori.

Em meados do século XIX, Jean Marc Itard iniciou sua proposta de atendimento educacional para deficientes mentais. Conforme expressa Bianchetti (1998, p.45-46):

... o ponto de partida vai ser a descoberta e a tentativa de integração à sociedade francesa do início do século XIX, de Vitor, mais conhecido como 'Selvagem de Aveyron'. Enquanto pra Pinel, por exemplo na perspectiva médico-organicista-fatalista, Vitor não passava de um idiota, para Itard, na perspectiva pedagógica, ele podia ser educado. E Itard vai dedicar muito tempo de sua vida a essa tarefa, assumida por ele como uma missão, sendo que seu relato dos avanços e fracassos no processo de educação de Vitor constitui uma das mais belas páginas da história de educação especial, como pode se constatar entre outros, em Lajonquiére (1992) e Pessotti (1984).

Paradigma: Conjunto de pensamentos e valores adotados como modelo, padrão em determinado momento.



Jean Itard (1774-1838)

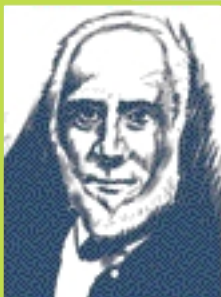
Considerado um dos pioneiros na utilização de métodos para a educação de pessoas com deficiência.

Rechaço: Resistência, oposição apresentada em relação a algo.



Para você conhecer mais sobre a educação de Vitor, o Selvagem de Aveyron, leia: BANKS-LEITE, Luci. GALVÃO, Izabel (orgs.) **A educação de um selvagem:** as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

Hostis: Contrário, adverso, agressivo.



Edward Seguin (1812-1880)

Baseado no trabalho desenvolvido por Itard, fundou o primeiro internato público da França para crianças com déficit cognitivo.



Maria Montessori (1870-1956)

Médica italiana que lançou uma proposta educacional às crianças com deficiência.

Assim, em 1846, seu aluno Edward Seguin criou o primeiro internato público da França para crianças com "retardo mental" e editou os seguintes livros: "Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots" e "Idiocy and its Treatment by the Physiological Method". Por isso, Pessotti (1984, p.127) afirma que "Itard pode ser considerado o precursor, mas Seguin certamente se tornou o criador da teoria psicogenética à medida que propôs um método aplicável para pessoas com deficiência mental".

Edward Seguin (1812-1880), baseado no trabalho desenvolvido por Itard, fundou o primeiro internato público da França para crianças com déficit cognitivo.

A médica Maria Montessori, em 1884, pautou-se pelos ensinamentos de Seguin e, posteriormente, de Itard, criando um programa de treinamento para crianças com "retardo mental" nos internatos de Roma. Ela prezava a auto-educação da criança e utilizava materiais didáticos como bolas, encaixes, objetos coloridos e letras em relevo, a fim de desenvolver um trabalho educacional com essas crianças (MAZZOTTA, 1996). Em seus escritos, encontramos algumas inferências tanto para crianças consideradas "normais" quanto para aquelas com deficiência mental:

1. As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente.
2. A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada.
3. As crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos.
4. As crianças amam a ordem.
5. As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exijam.
6. As crianças amam o silêncio.
7. As crianças preferem trabalhar a brincar.
8. As crianças amam a repetição.
9. As crianças têm senso de dignidade pessoal; assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos.
10. As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio (MAZZOTTA, 1996, pp.22-23).

Devemos pensar que este interesse pelas crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não impediu a sua exclusão da sociedade, à medida que eram impedidas de viver e de frequentar os programas de educação públicos. Muitas vezes, essas crianças e jovens cresciam em ambientes educacionais hostis, distantes de suas famílias.

As transformações sociais do pós-guerra contribuíram para significativas mudanças, fazendo a humanidade voltar-se para uma fase de esperança e renascimento humanista. Isso colaborou para instituir novos valores acerca de deficiência, construindo-se novos olhares a respeito da educação de alunos deficientes. Podemos mencionar também que neste período houve a criação das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais.

3.2

Paradigma integrativo

Diante da proposta de educação que segregava os alunos com necessidades educacionais especiais, inúmeros fatores contribuíram para o desenvolvimento da escola integrativa. Entre esses fatores, podemos destacar os documentos de caráter mundial e nacional que serão abordados na próxima unidade. Nesses documentos, emergia o ideário citado por Fernandes (apud SILVA, 1998, p.56) em que "a segregação nos planos educativo e social é anti-natural e indesejável".

Com isso, podemos citar alguns exemplos da mudança do paradigma segregativo para o integrativo: na Dinamarca, em 1950, estudaram uma proposta de integração para crianças com deficiência mental e, nos anos 70, basearam-se no princípio da normalização. Essa estratégia voltou-se para o âmbito da família, da educação, da formação profissional, do trabalho e da segurança social. A partir desse momento, a integração começou a ser uma prática nos países da Europa do Norte e, nos Estados Unidos, a partir

de 1975, com a publicação da *Public Law*, uma alternativa para que as crianças com necessidades educacionais especiais freqüentassem escolas especiais (SILVA, 1998). Em 1978, num contexto que previa a necessidade de revisar os conceitos atribuídos à Educação Especial, criou-se o conceito *special educational needs* (necessidades educacionais especiais) (BEYER, 2003).

Nesse paradigma, compreendeu-se que a pessoa com deficiência precisava normalizar-se para participar da vida em sociedade. Assim, Silva (1998) destaca que o paradigma integrativo centrou-se em duas dimensões: a intervenção centrada no aluno e a intervenção centrada na escola.

Intervenção centrada no aluno

Em meados do século XIX, iniciaram-se as primeiras experiências de educação de alunos com deficiência, em classes regulares. Embora esses alunos permanecessem nas classes regulares, não havia mudanças efetivas em termos de currículo. Ou seja, nessas experiências, realizava-se um diagnóstico e, em decorrência desse, as crianças eram agrupadas em categorias. De acordo com as categorias, aplicavam-se exercícios e/ou atividades nas quais esperavam-se as respostas consideradas mais adequadas para determinado grupo (SILVA, 1998).

Juntamente com as classes regulares podíamos encontrar as classes de apoio. De acordo com Silva (1998, p.57),

O apoio prestado em salas específicas de apoio, era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na classe regular, considerando-se agentes fundamentais para esta intervenção dos professores especialistas e outros técnicos como os psicólogos e os terapeutas.

Intervenção centrada na Escola

A partir da década de 80, especialmente com os trabalhos realizados no "Ano Internacional do Deficiente", instituído a partir de 1981, iniciaram-se algumas propostas que objetivavam a normalização da pessoa com deficiência para garantir a sua participação na sociedade. Contudo,

essa proposta baseava-se em mudanças no processo de ensino e aprendizagem, diferente da anterior que se destinava ao indivíduo.

Assim, nas palavras de Silva (1998, p. 57-58),

O esforço de mudança passa a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem. Pede-se à escola que responda à individualidade de cada criança e às necessidades educativas especiais de cada um. Privilegia-se o papel do professor do ensino regular, enquadrando-se o professor especialista num conjunto mais vasto de recursos educativos.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que, no paradigma integrativo, o aluno deve participar da classe regular. Dessa maneira, necessitamos apenas recorrer aos recursos como a sala de apoio, a classe especial ou a escola especial quando as outras possibilidades da classe regular estiverem esgotadas. Conforme Silva (1998, p. 58), nas classes regulares, "esta integração deverá ainda equacionar uma preparação adequada para uma vida pós-escolar autônoma, quer na vida familiar, quer nas actividades de lazer, na utilização dos recursos da comunidade, quer ainda na vida profissional".

Para tal, enfatizamos nessa intervenção a atuação do professor especialista. Esse necessita propiciar ações globais relacionadas, intrinsecamente, com a adaptação, a integração escolar e social, e, principalmente, ao satisfatório desempenho escolar que engloba todas as estratégias voltadas ao processo ensino e aprendizagem (SILVA, 1998).

Nesse sentido, para propiciar a normalização dos alunos, deveriam ser adequados os métodos de ensino, os meios pedagógicos, o currículo, os recursos humanos e material, a infra-estrutura da escola. Além disso, destacava-se a necessidade de intervenção precoce, ou seja, de propiciar atendimento o mais cedo possível para o diagnóstico da deficiência apresentada.

Nas palavras de Silva (1998, p. 58),



Acesse o site www.fraterbrasil.org.br/Artigo1.htm e conheça a evolução das terminologias sobre deficiência no texto "Como chamar os que têm deficiência?", de Romeu Kazumi Sassaki.

Para estes alunos deve garantir-se uma intervenção tão precoce quanto possível, que envolva a participação das famílias e os atenda na sua própria individualidade e com as características do seu próprio meio, segundo uma perspectiva ecológica.

Atualmente, apesar de reconhecermos os avanços decorrentes do paradigma segregativo ao paradigma integrativo, evidenciamos também suas falhas, que Rodrigues (2001, p. 18), contextualizando a educação integradora em Portugal comenta:

Este modelo contém, no entanto, algumas contradições que se foram tornando mais evidentes ao longo da sua implantação. Criaram-se notoriamente dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades educativas

"normais" e os alunos com necessidades educativas "especiais". Ora, este entendimento dicotômico da diferença criava situações de desigualdade ostensiva: os alunos que tinham, uma deficiência identificada (mesmo que com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de comportamento, insucesso escolar, oriundos de minorias étnicas, etc.) não encontravam apoio, permanecendo esquecidos e muitas vezes marginalizados.

Diante dessa análise, podemos evidenciar que talvez a principal lacuna deixada pela proposta integrativa fosse a de procurar homogeneizar - física, funcional e socialmente - as diferenças dos seus alunos. Assim, acabou sendo novamente excludente ao invés de propiciar uma educação para todos.



3.3

Escola inclusiva: paradigma atual

A partir da década de 90, o paradigma inclusivo se materializou nas discussões sobre Educação Especial. Isso se deu através de algumas iniciativas mundiais tais como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, entre outros documentos que serão apresentados na próxima unidade.

Nessa caminhada, o paradigma inclusivo também adentrou as discussões no Brasil. Baumel (1998, p. 34) considera que seus primórdios estão no

2º Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiências no Contexto Educacional, onde a Representante da UNESCO para a América Latina e Caribe - Cynthia Homad - debateu a questão, trazendo a claro o antecedente importante sobre as orientações da escola inclusiva que partiram de representantes do governo de 88 países e de 25 organizações internacionais, na Assembléia de Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Nessa reunião, os representantes reafirmaram o "compromisso com a educação para todos, face à urgência do encaminhamento das intervenções junto à população que apresente necessidades especiais no sistema de educação geral".

Posteriormente, outros documentos, que serão abordados na próxima unidade, foram sendo aprovados. Nesses documentos era prevista a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Nas palavras de Edler (apud SILVA, 1998, p.59), a inclusão representa: "um movimento

<inovador> em Educação Especial, direcionado às escolas regulares para que aceitem e incluam todas as crianças em suas turmas, sem nenhuma discriminação." Ainda, para alguns estudiosos, essa inclusão prevê o atendimento dos alunos com deficiência, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais severas, em classe regular com apoio dos serviços de educação especial.

Em linhas gerais, existem alguns pontos cruciais quando pensamos na escola inclusiva:

- Toda pessoa tem direito fundamental à educação, possibilitando-lhe o atingimento e a manutenção de um nível adequado de processo.
- O ser humano possui características e interesses singulares, próprios de sua condição total.
- Os sistemas e projetos educacionais devem considerar a diversidade das características dos seres humanos na situação de escolarização.
- Há nos sistemas educacionais, os programas regulares para intervir com pedagogias tanto para as crianças chamadas normais, como também para as deficientes. (BAUMEL, 1998, pp.34-35)

Assim, a proposta de educação inclusiva possibilita uma educação que aceita, respeita e promove as diferenças, acreditando na possibilidade de aprendizagem independente das dificuldades que possam surgir durante este processo, das condições físicas, emocionais, sociais, lingüísticas, ritmos de aprendizagem, entre outras. Nesse sentido, a escola inclusiva torna-se um convite permanente à reflexão quanto a questão pedagógica, intervenções desenvolvidas junto à escola, exigindo uma revisão das concepções do ensino, da aprendizagem e até da avaliação, onde, geralmente, emergem os mecanismos de exclusão (BAUMEL, 1998).

Diante dessas considerações, Baumel (1998) propõe alguns princípios da escola inclusiva, tais como:

1. Valorização da diversidade: implica repensar os rótulos depositados nos alunos.
2. Participação na escola: significa propor espaços a fim de que os alunos e suas experiências possam ser reconhecidas.
3. Qualidade no processo ensino/aprendizagem: reporta ao oferecimento de propostas

metodológicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

Compreendendo esses princípios, podemos afirmar que eles estão diretamente ligados a outros aspectos destacados pela autora. Desses aspectos, destacaremos a prática pedagógica e as perspectivas comunitárias uma vez que as políticas, planos e ações educacionais serão desenvolvidas na próxima unidade.

Prática Pedagógica

Nesse aspecto da prática pedagógica, observamos a construção do currículo escolar, ou seja, a participação dos professores, da equipe administrativa, da comunidade. De acordo com Wang (apud BAUMEL, 1998, p.38)

Para se atingir o objetivo da equidade nos resultados da educação é necessária uma mudança fundamental nas nossas definições de equidade educativa. É fundamental reconsiderarmos a forma como olhamos para as diferenças entre os alunos, o modo como consideramos os objetivos da educação básica e média e o processo da organização das escolas.
(...) a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos. O ponto de partida deveria consistir na identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer as práticas que facilitam esse acesso.

Organização escolar

Observamos, no aspecto da organização escolar que a gestão está relacionada com a concepção e ação prática adotada pelos administradores da escola. Sendo assim, quando falamos em escolas inclusivas devemos nos reportar ao coletivo, à democratização da escola como um todo. A autonomia apresentada na construção do projeto pedagógico deve ser tomada como a identidade de cada instituição. (BAUMEL, 1998)

Currículo escolar

Após apresentarmos considerações básicas quanto às medidas pedagógicas para a jornada de inclusão e o efetivo exercício de uma escola inclusiva, cabe mencionarmos o quanto a



Você pode encontrar importantes exemplos sobre a escola inclusiva acessando os "Saberes e práticas da inclusão - Introdução" no site <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/introducao.pdf>



Se você se interessar em saber algumas medidas tomadas para favorecer o desenvolvimento de escolas inclusivas acesse o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/escola1.pdf> e leia o caderno "A Escola - 3".

heterogeneidade constitui a realidade cotidiana desta modalidade de educação. Por que discutir este ponto? Porque somos conhecedores de que a educação inclusiva é preconizada como a forma recomendável de atendimento educacional para os alunos que apresentam deficiência, altas habilidades e condutas típicas de síndromes.

Diante desse desafio que é a inclusão, entendemos que há um ponto central na estrutura da prática pedagógica: o currículo. Nesse caso torna-se pertinente questionarmos: O que entendemos por currículo?

Segundo Coll (1996, p.45), o currículo, como "o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequados e úteis para os professores".

Nesse sentido, o currículo se configura como um currículo aberto, elemento propiciador de participação das demais camadas que compõem a escola, e instrumento de manifestação das diversas realidades sócio culturais que irão, efetivamente, dar conta da grandeza da diversidade humana. Assim, possibilita o desenvolvimento das competências essenciais à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais num ambiente que promova a superação de posteriores dificuldades e/ou problemas.

A escola inclusiva: os professores

Compreendemos que desde a Educação Infantil até o Ensino Superior a meta principal da escola inclusiva tem sido satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança. Nesse sentido, incentivar a criança a aprender e desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade pessoal requer dos professores maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Esse aspecto vem enfatizado, principalmente, para o professor que atua com alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que haverá a necessidade constante de adaptar-se às novas situações que surgirão no

interior da sala de aula.

Também, diante desse paradigma inclusivo, torna-se necessário valorizarmos o papel assumido pelo docente de apoio. Ele, conforme afirma Jesus & Martins (2001, p.15)

possui formação especializada, nomeadamente no domínio da educação especial, devendo prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na identificação de necessidades educativas especiais e no planeamento e implementação dos apoios educativos adequados, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem, na diversificação de estratégias pedagógicas e na flexibilização curricular.

Perspectivas comunitárias

Compreendemos que, diante do paradigma inclusivo, além da participação de órgãos governamentais, sentimos a necessidade de estreitar laços com as famílias das pessoas com necessidades especiais, bem como com as organizações não-governamentais. Assim, propomos a participação e a cooperação das famílias, a mobilização das comunidades, das organizações não-governamentais, no sentido de atingir as metas e os objetivos propostos, além de convencer e envolver a sociedade.

Diante dessa proposta, temos a Declaração de Salamanca, que em seu Artigo 61 versa sobre o papel da família no movimento pela inclusão:

Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (onde poderiam assistir a demonstrações técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extra-curriculares) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos.



Você pode compreender algumas relações entre currículo e as pessoas com necessidades educacionais especiais. Para isso, acesse o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf> sobre adaptação curricular de grande porte e o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf> sobre adaptação curricular de pequeno porte.



Atividade Final

Após a leitura dessa unidade e da realização da atividade A1, elabore um texto relacionando deficiência / sociedade / paradigma e disponibilize sua reflexão no diário de bordo.

UNIDADE

B

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Objetivos da Unidade:

Após o estudo do conteúdo e a realização das atividades propostas, esperamos que você alcance os seguintes objetivos:

- Destaque acontecimentos internacionais que orientaram as conquistas em relação às pessoas com necessidades especiais;
- Conheça sobre as políticas públicas e os marcos legais da legislação brasileira pertinentes à Educação Especial.

Introdução

Nessa unidade, compreenderemos as ações que se efetivaram na Educação Especial, ou seja, a implementação de políticas públicas. Com isso, você poderá perceber que, para além dos espaços escolares, o paradigma inclusivo proporcionou debates e, esses, a produção de documentos, a fim de garantir os direitos às pessoas com necessidades educacionais especiais. Mas, para o entendimento dessas políticas públicas, estaremos, constantemente, buscando algumas relações com a perspectiva histórica trabalhada na unidade anterior.

Os documentos de âmbito internacional referentes à Educação Especial serão: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de

Jomtien, a Declaração de Salamanca e a Convenção da Guatemala. Podemos considerar que eles contribuíram efetivamente para o desenvolvimento de políticas públicas no Brasil.

Na legislação pertinente à Educação Especial no Brasil, abordaremos algumas iniciativas nacionais, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e documentos estaduais e municipais.

1 Políticas públicas

No decorrer da unidade anterior, principalmente nos aspectos referentes à Educação Especial no Brasil, destacamos algumas ações importantes. Comentamos sobre a implementação de políticas públicas. Talvez, você já esteja se perguntando: O que são políticas públicas? Qual o sentido de estudá-las na minha formação acadêmica?

Por isso, consideramos oportuno destacar um dos desafios da educação no espaço/tempo em que estamos vivendo: "garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos" (MEC/SEES, 2001, p.15). Isso nos remete a pensar na inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Como estudamos, essa inclusão nas escolas percorreu uma trajetória na qual observamos a luta de indivíduos, grupos ou do governo. Essa trajetória, esse processo em que procuramos implementar o paradigma inclusivo, especialmente com ações e com documentos em âmbito nacional / governamental, caracteriza o que denominamos de políticas públicas.

Com relação à importância de conhecer essas políticas públicas durante a sua formação acadêmica podemos argumentar: o processo ensino e aprendizagem com alunos que possuem necessidades educacionais especiais implica compreender os mecanismos que ultrapassam os limites escolares, mas que interferem na oferta e na garantia de participação dessas pessoas nos espaços escolares.

Assim, através do princípio da "Educação para Todos", compreendemos que o ensino deve ser organizado de forma a contemplar as necessidades educacionais de todos os alunos matriculados na rede regular de ensino. Como toda mudança, esse paradigma inclusivo também contemplou críticas oriundas daqueles que trabalham na educação. Contudo, grandes passos já foram dados, já que todos somos cidadãos e devemos lutar pelos

nostros direitos. Uma forma de obter esses direitos vem através da implementação de políticas públicas (MEC/SEESP, 2001).

Antes de analisarmos os documentos de implementação dessas políticas públicas em Educação Especial torna-se necessário apresentarmos os princípios e os objetivos referentes a essa área que foram abordados pelo MEC/SEESP (2001).

Os princípios

Como o tema da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais é algo muito complexo, foram estabelecidos alguns princípios: "a preservação da dignidade humana; a busca da identidade; o exercício da cidadania" (MEC/SEESP, 2001, p.16).

De acordo com a evolução histórica trabalhada na unidade anterior, as pessoas com necessidades educacionais especiais passaram por momentos de extinção, segregação e não produção. Na atualidade, temos consciência de que essas práticas infringem os direitos humanos que nós, como cidadãos, temos. E, a dignidade humana reitera que os direitos a igualdade de oportunidade devem ser respeitados.

Juntamente com a dignidade contruímos a identidade, construção essa que não é estável, fixa e pronta. Assim, ao mesmo tempo em que efetivamos culturalmente a construção de nossa identidade, convivemos com as diferenças humanas, as quais são indispensáveis para nossa convivência social.

Um bom exemplo para respeitar as diferenças, bem como a identidade de cada pessoa, é o convívio escolar. Na sala de aula, há trocas de relações, nas quais é possível observarmos se há respeito e ausência de preconceito para com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse ambiente, e em conformidade com a proposta da educação inclusiva, devemos

estabelecer relações de aceitação, respeito e acesso ao direito de exercer a cidadania. Diante disso, as relações entre as pessoas devem estar alicerçadas por atitudes de respeito mútuo e democracia, pois, assim, cada um ocupará um determinado espaço na sociedade sem haver discriminações.

Objetivos e Metas da Educação Especial

A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001, em que são apresentadas as modalidades de ensino, incluindo a Educação Especial, definiu-se a meta de, em até dez anos, implantar atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais na educação infantil e no ensino fundamental.

Assim, a Educação Infantil teve especial atenção no Plano Nacional de Educação, onde a estimulação precoce é reconhecida como mecanismo eficaz para atender às necessidades educacionais especiais. No entanto, nem todas as pessoas com necessidades educacionais especiais podem ser incluídas, como, por exemplo, as que possuem deficiências severas. Isso se dá porque esse tipo de necessidade despende atenção especial, e muitas escolas não estão preparadas para atender a essas pessoas. Assim, o Plano Nacional prevê a criação de centros especializados, em até quatro anos, para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais severas.

O Estado também deve oferecer escolas

adaptadas e recursos pedagógicos, bem como profissionais qualificados para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, é necessário capacitar professores para trabalhar com esses alunos. Além dos professores, outros profissionais deveriam receber formação nessa área como, por exemplo, médicos, enfermeiros, especiais, geralmente, necessitam do atendimento desses profissionais. (MEC/SEESP, 2001)

Outro aspecto salientado pelo Plano Nacional de Educação é a preocupação de incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais não apenas fisicamente em uma sala de aula, mas que elas tenham acesso a métodos e recursos humanos capacitados para atendê-las. Esse acesso pode-se dar para os cegos com livros em Braille, para os surdos com um intérprete de Língua de Sinais, para as pessoas com paralisia cerebral com mobiliário adaptado, entre outros.

Diante do exposto, o Plano Nacional de Educação não pretende apenas prever um programa educacional, mas também um programa social. Um dos principais objetivos é a melhoria da qualidade do ensino, mas, para tanto, devemos investir na formação profissional, numa formação continuada, com condições favoráveis para que os profissionais que trabalham nessa área tenham disponíveis recursos para desenvolver um trabalho significativo com essas pessoas.

2 Documentos de caráter mundial

2.1

Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e proclamada em Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de janeiro de 1948. Essa declaração teve como objetivo "que cada indivíduo e cada órgão da sociedade (...), se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades", e adotou "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".

Dessa maneira, esse documento reconhece em seu Artigo I que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos." Ainda destaca no Artigo II que "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". Contemplando o ideário de igualdade, destaca no Artigo VII que "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".

Referendando a importância da educação no Artigo XXVI, encontramos que ela "será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais". No Artigo XXVII consta que "Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade".

Através desses artigos, podemos observar a seguridade proposta pela Declaração, na qual as pessoas com deficiência têm o direito de conviver e participar plenamente nos diversos setores na sociedade.

Você Sabia?

Anterior à Declaração Universal dos Direitos Humanos tivemos a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, na França, considerada a primeira declaração dessa natureza de que se tem informação.

Incitamento: Aquilo que estimula, incentiva a realização de algumas ações.

Jurisdição: Poder de uma autoridade para determinar o cumprimento de leis e a conseqüente punição para os infratores, em determinado tempo/ espaço.





Você pode encontrar o texto completo da Declaração de Jomtien no site www.unicef.org/brazil/jomtien.htm.

2.2

Declaração de Jomtien

Em março de 1990, aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nessa conferência, constataram grandes dificuldades relacionadas à garantia do direito à educação. Entre seus objetivos, podemos destacar o oferecimento da educação para todos até o ano de 2000.

Entre as recomendações dessa conferência encontramos: "relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". Nesse sentido, ao assinar essa Declaração, o Brasil assumiu o compromisso de acabar com os altos índices de analfabetismo, universalizar o ensino fundamental do país e combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. A partir desse compromisso, o governo brasileiro tem elaborado instrumentos que orientam para a ação educacional e dispositivos legais para ajudar na construção de sistemas educacionais inclusivos, em âmbito municipal, estadual e federal.

2.3

Declaração de Salamanca

De 7 a 10 de junho de 1994, mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais reuniram-se na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha. Essa conferência, organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO,

representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial, como também a participação da SEESP na definição da Política de Educação Infantil e na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. A Educação Especial recupera seu status e, principalmente, passa a constituir-se como uma interface entre os diferentes níveis e modalidades de ensino (LUNARDI, 2001, p.45).

Durante essa conferência, aprovou-se a

Declaração de Salamanca cujo conteúdo discorre acerca de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais, como também estabelece uma linha de ação. Essa declaração pode ser considerada um documento inspirado no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir "escolas para todos".

Nessa declaração, encontramos o seguinte:

- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporciona uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (BRASÍLIA, 1997, p.10)

2.4

Convenção da Guatemala

Em 26 de maio de 1999, na cidade de Guatemala, foi aprovado a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Nessa convenção, definiu-se, primeiramente, a abrangência do termo deficiência como "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória (...)" (Artigo I). Dessa maneira, a compreensão de discriminação para com as pessoas com necessidades especiais ficou relacionada com "diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência" (Artigo I).

Nessa convenção deliberaram-se alguns



Você pode conhecer a Declaração de Salamanca acessando o site www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf

encaminhamentos com vistas a conquistar a plena integração da pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade. Entre esses encaminhamentos, percebemos a importância da educação, pois foi enfatizado, prioritariamente, o desenvolvimento de trabalhos nas seguintes áreas:

- a) prevenção de todas as formas de deficiências 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;
- c) sensibilização da população, por meios de campanhas de educação, destinadas a eliminar

preconceitos, estereótipos e outras atitudes [...] (Artigo III)

Em 8 de outubro de 2001, o Brasil comprometeu-se e promulgou os encaminhamentos tomados na Convenção da Guatemala. Isso se deu através do Decreto nº 3.956, no qual se estabeleceu que "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" (Artigo I).



Conheça o texto completo da "Convenção da Guatemala" acessando o site www.mec.gov.br/seesp/pdf/guatemala.pdf

Preconceitos: Conceito ou opinião formados antes de conhecer os fatos. Geralmente, vem vinculado com uma conotação negativa.

Estereótipos: É o fato de atribuir a alguém características que acabam se popularizando, tomando-se chavões.

3 Legislação Brasileira

3.1

Iniciativas nacionais em Educação Especial

Como referido na unidade anterior, desde a década de 60, o governo federal assumiu, em nível nacional, o atendimento educacional ao sujeito deficiente. Assim, criou campanhas destinadas a esse fim, que duraram até 1972, quando foram extintas pelo próprio governo.

Logo após a extinção das campanhas, em 1973, a Educação Especial adotou como prioridade o "I Plano Setorial de Educação e Cultura", em que o presidente Médice criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e implementou os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPS). A finalidade desses núcleos era preparar os adolescentes com deficiência mental "treináveis e educáveis" para o trabalho.

No "II Plano Setorial de Educação e Cultura", na gestão do governo Geisel (1976/1980), continuaram e foram reforçadas as prioridades para a educação das pessoas com necessidades especiais.

O incentivo à profissionalização da pessoa com deficiência aconteceu no "III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto" no mandato do presidente João Figueiredo (1980/1986).

Durante o governo de José Sarney (1986/1990), foi criada, no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Nesse governo, foi extinto o CENESP e instituída a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que dispunha sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, bem como instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas.

No governo de Fernando Collor de Mello, que iniciou em 1990, ocorreu uma reestruturação geral

na máquina governamental, e a SEESP foi extinta. A Educação Especial passou, então, para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Com o afastamento do Presidente Collor, em 1992, a SEESP retornou como órgão específico do governo.

Para a SEESP, o ano de 1993 foi marcado como um retorno à Educação Especial. O MEC retomou e tornou a assumir compromissos de programas e ações, salientando uma discussão em nível nacional sobre a organização e elaboração da Política Nacional de Educação Especial.

Além dessas ações, consideramos relevante trabalhar com algumas legislações que se efetivaram no Brasil, tais como: a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Com isso, desenvolveremos algumas atividades referentes a elas e as outras legislações que se efetivaram em nível estadual e municipal.

3.2

Constituição Federal

Em 5 de outubro de 1988, foi publicada no diário Oficial da União a Constituição da República Federativa do Brasil. Nessa constituição, podemos observar alguns avanços significativos no que se refere à Educação Especial.

Em seu artigo 24, temos que "Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar corretamente sobre: XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência". Essa proteção e integração podem ser realizadas através do "atendimento educacional especializado aos

portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Artigo 208, inciso III). Esses programas de atendimento devem, ainda, proporcionar a integração social "mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos" (Artigo 227, inciso II).

Além desses aspectos educacionais, a Constituição procurou atender algumas necessidades relativas ao transporte, reabilitação física e profissional, direitos trabalhistas, seguridade social, saúde e barreiras arquitetônicas.

3.3

Estatuto da Criança e do Adolescente

No dia 13 de julho de 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069. Através dessa lei, retomamos alguns princípios da Constituição Federal e, novamente, destacamos a importância de assegurar à criança e ao adolescente a educação e outros direitos.

No Artigo 53, observamos o direito à educação da criança e do adolescente "visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho". Nesse sentido, torna-se dever do Estado dispor do "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Além do direito à educação, assegura-se à pessoa com deficiência o atendimento especializado no Sistema Único de Saúde e o trabalho protegido.

3.4

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, fixa as diretrizes e bases da educação brasileira com o objetivo de realizar um processo de mudança em todos os níveis da educação. Essa lei apresenta no capítulo V algumas considerações sobre a Educação Especial.

Nesse sentido, busca a compreensão da Educação Especial como uma "modalidade da educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino" (MEC, 1996, art.58) para alunos com necessidades educacionais especiais. Para tal, assegura a esses alunos a organização de currículos e propostas metodológicas específicas, e a formação de professores em nível médio ou superior para atendimento especializado. Esses são considerados elementos essenciais para que os alunos perpassem os níveis da Educação Básica e do Ensino Superior.

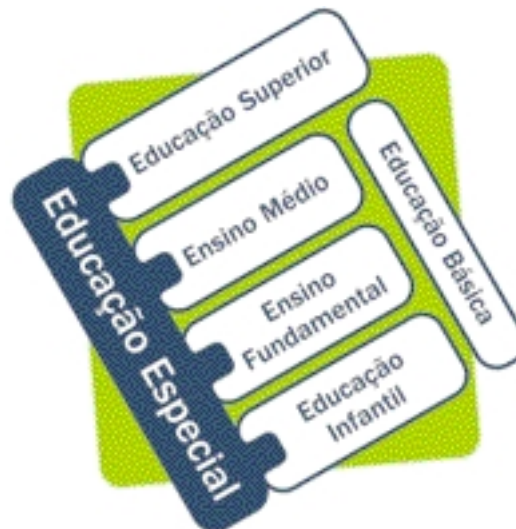


Figura B.1: Serviços de Educação Especial. Oferecido como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino.

Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica apud Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público, 2001, p.38.

3.5

Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

Plurianual: Referente àquilo que se processa em vários anos, geralmente mais que três.

O Decreto n.º 3.298, editado pela Presidência da República em dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em seu Capítulo III, esse decreto assinala uma das diretrizes, que é a de estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência. Entre os objetivos propostos no Capítulo IV, o destaque é para "o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade". Ainda no mesmo capítulo, no inciso IV, o destaque é para a "formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência" (Brasil, 1999).

Em seu Capítulo V, o decreto estabelece como, um dos instrumentos da Política, o estímulo à formação de recursos humanos para adequado e eficiente atendimento do deficiente. Instituiu, também, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. O acesso à educação é abordado na seção II como uma medida que atribui tratamento de preferência à viabilização da matrícula compulsória dos portadores de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino.

Em relação à capacitação profissional, o decreto faz referência à formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a Educação Especial. O decreto prevê também o acesso à saúde, à habilitação e reabilitação profissional, o acesso ao trabalho, à eliminação de barreiras arquitetônicas e o preenchimento compulsório de vagas em empresas com mais de cem empregados com um percentual predeterminado e progressivo dentre o conjunto de orientações normativas que visam a estabelecer o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.

3.6

Plano Nacional de Educação

Na Constituição Federal, no artigo 214 define-se que "a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público (...)". Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o dever da União está em "elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios" (Artigo 9, inciso I).

Assim, podemos observar que na elaboração do Plano Nacional de Educação propõe-se a democratização da gestão do ensino público, o acesso e a permanência dos alunos nesse ensino, a melhoria da qualidade de ensino e a elevação do nível de escolaridade através da efetivação das políticas educacionais (BRASÍLIA, 2000).

Em relação à Educação Especial, esse plano apresenta alguns dados estatísticos e, conseqüentemente, diagnostica a "inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades" (Brasília, 2000) do atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais. Assim, são destacadas algumas ações necessárias para reverter essa situação, tais como: a formação dos profissionais que atuam na rede regular ou nas escolas especiais, a produção de materiais pedagógicos correspondentes às necessidades apresentadas pelos alunos, as adaptações na infraestrutura das escolas, as adaptações curriculares, a implantação das modalidades de ensino nos Estados, a informação/conscientização daqueles envolvidos no processo de aprendizagem, a fim de construir espaço inclusivos na sociedade, entre outros.

3.7

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Através da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, foi instituído no Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No seu Artigo 3º, apresenta-se a Educação Especial como uma

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 e 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. (BRASIL, 2001)

Dessa maneira, essas diretrizes definem no seu Artigo 5º, que educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que 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. (BRASIL, 2001)

Essas diretrizes apresentam, também, algumas ações necessárias para propiciar um atendimento educacional de qualidade em Educação Especial. Consideramos oportuno ressaltar, entre essas ações, a formação dos professores .

Assim, em conformidade com o parágrafo 1º do artigo 18, a formação de professores capacitados para atuar com alunos que

apresentam necessidades educacionais especiais em classes comuns institui que:

§ 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 em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

No parágrafo seguinte dessa Resolução, a lei diz:

§ 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 atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo ao professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 2002)

Nesse sentido, a atuação desses professores deverá ser em serviços de Educação Especial, na Educação Básica, desenvolvendo ou apoiando diretamente o trabalho docente em classes especiais, ou em classes de uma escola especial e no serviço de apoio pedagógico especializado (regência das salas de recursos, dos serviços itinerantes e de outras atividades pedagógicas especializadas).

3.8

Outras iniciativas

Além dos instrumentos legais descritos, consideramos oportuno mencionar outras medidas também essenciais para a compreensão das políticas públicas em Educação Especial. Para isso, propomos que você pesquise no site



Você pode encontrar o texto completo das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica acessando o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

www.mec.gov.br as leis, os decretos, as resoluções, os pareceres e as portarias não desenvolvidas nessa subunidade. Em seguida, escolha três desses instrumentos legais e produza um texto, buscando relações com reportagens, noticiários e experiências vividas. Essa atividade deverá ser disponibilizada no seu portfólio pessoal.

Na lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, apresentam-se algumas normas e critérios para

promover a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais. Leia a reportagem "Acesso para os deficientes continua difícil" e, em seguida, procure comparar a situação apresentada na reportagem com algumas experiências observadas por você com respeito à acessibilidade das pessoas com necessidades especiais na sua cidade. Se necessitar, acesse o site www.mec.gov.br/seesp/pdf/lei10098.pdf

Acesso para os deficientes continua difícil

Arquiteta destaca que pouco tem sido feito para facilitar o acesso a prédios e logradouros públicos, determinado em lei

Elevar e banheiros mal dimensionados, ausência de corrimão em escadas, pisos escorregadios e irregulares, desníveis com degraus e escadas sem rampas paralelas são alguns dos problemas que os portadores de deficiências enfrentam diariamente. Pela lei 8.317, aprovada em junho de 1999, todas as edificações e logradouros de uso público teriam prazo até junho de 2001 para se tornarem acessíveis, mas pouco foi feito até agora. A constatação é da arquiteta Liane Etcheverry, que representa a Associação de Arquitetos de Interiores do Rio Grande do Sul (AAIRS) na Comissão Permanente de Acessibilidade (CPA), instituída em 1999 pela prefeitura da capital.

A profissional destaca que as sedes dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, prédios da administração pública direta e indireta, estabelecimentos de saúde, entidades, associações, bibliotecas, supermercados, centros de compras, instituições financeiras, terminais rodoviários, ferroviários e similares, cartórios e tabelanatos deveriam se adaptar à lei. "A acessibilidade é a possibilidade de utilização de todos os espaços físicos com segurança e autonomia por todas as pessoas, inclusive as portadoras de deficiências, além dos idosos e obesos", lembra a arquiteta. Ela lembra que já venceu o prazo para que uma segunda categoria de prédios se adaptem à lei, enquanto apenas pequena parcela da primeira etapa tenha se adequado. Pela lei, estádios, ginásios, cinemas, clubes, teatros, bares, res-

taurantes, hotéis, igrejas, e cemitérios, entre outros, deveriam dispor de condições de acessibilidade de até 30 de junho de 2002.

A Comissão Permanente de Acessibilidade, integrada por várias secretarias do município e entidades da sociedade civil, foi criada justamente para tratar desse tema. A arquiteta destacou que a aplicação da lei não tem sido tão rápida quanto necessária. "O que falta é melhor fiscalização e maior conscientização dos profissionais na elaboração dos projetos", afirmou. Ela aponta o terminal Parobé como exemplo do descaso. Ali, falta um piso diferencial (com textura) para orientar os cegos, no limite da plataforma. Nas estações do Trensurb, a situação é mais crítica. Para subir e descer as escadas, os deficientes físicos são carregados no colo, junto com suas cadeiras, por funcionários da empresa. Os cegos precisam ser levados até as saídas.

Outros problemas no caminho dos que têm necessidades especiais são os telefones públicos, caixas de correio e lixeiras mal localizados, que os cegos não têm como identificar (acabam batendo), e as bancas de revistas que atrapalham a passagem de pessoas que utilizam cadeira de rodas. De acordo com Liane, até o projeto da III Pe-



CPA pede melhor fiscalização quanto às condições dos locais públicos

rimetral já nasceu com problemas. "Além de lixeiras e telefones mal localizados, há postes de sinalização bem no meio do rebaixo para passagem de cadeiras de rodas", alertou a arquiteta.

Correio do Povo, Segunda-feira, 8 de julho de 2002, p.13

Figura B.2: "Acesso para os deficientes continua difícil"

Procure descobrir se em sua cidade existe alguma legislação em prol da pessoa com necessidades educacionais especiais. Se existir, faça

alguns comentários sobre ela. Caso contrário, sugira algumas propostas necessárias em sua comunidade.

 **Atividade Final**

Leia a reportagem abaixo:

MAUSTRATOS *Famílias do interior do Estado mantêm crianças portadoras de deficiência acorrentadas ou em jaulas*

Criança deficiente é enjaulada em SE



Humberto dos Santos (à esq.) preso em uma jaula na casa de sua tia, Maria de Lurdes Rodrigues, em Salgado, interior de Sergipe

CHRISTIANNE GONZÁLEZ
da Agência Folha, em Boquim (SE)

Pelo menos 12 crianças e adolescentes portadoras de deficiência mental de três cidades do interior de Sergipe vivem aprisionadas em jaulas por seus pais e parentes.

Com idades entre 7 e 18 anos, algumas crianças e adolescentes também são amarradas com cordas e correntes quando seus responsáveis saem para trabalhar.

"Se a gente soltar, ele foge", diz a trabalhadora rural aposentada Josefa Ernestina de Jesus, 70, que utiliza cordas para amarrar o neto M.C.O. em uma das colunas de sua casa, no povoado Colônia 13, em Lagarto (110 km de Aracaju, a capital do Estado).

Aos 11 anos, M.C.O. tem cerca de um metro de altura —estatura comum a uma criança de 5 anos— e apresenta sinais de desnutrição e de deficiências mental e auditiva.

Segundo Josefa de Jesus, M.C.O. se alimenta apenas de comida pastosa e líquidos. "Ele não consegue mastigar carnes e legumes."

Ela diz também que não há diagnóstico médico atestando a suposta deficiência mental da criança. "Os médicos só passam remédio para verme e anemia."

A aposentada divide uma casa de dois quartos com nove filhos, cunhados e netos, todos desempregados. "A gente só tem trabalho quando está na época da colheita de laranja."

Mensalmente, Josefa de Jesus recebe duas aposentadorias de R\$ 120 cada —uma própria e outra do neto. "O meu neto é aposentado por invalidez e é esse dinheirinho que ajuda a sustentar a casa."

Sem recursos
Na cidade de Boquim (98 km de Aracaju), a dona-de-casa Maria Santana de Jesus, 47, vive um drama semelhante.

Sem recursos para buscar atendimento médico adequado, ela também mantém aprisionado um neto portador de deficiência mental.

J.M.J.S., 12, vive há pelo menos



oito anos aprisionado em uma jaula de cerca de seis metros quadrados.

"Não existe hospital especializado para crianças deficientes mentais em Sergipe e eu não tenho condições de vigiar o menino durante 24 horas", diz Maria.

O presidente do Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias de Beneficiários e Carregadores de Frutos Cítricos do Estado de Sergipe, Carlos Alberto Santos Gato de Oliveira, afirma que o único hospital sergipano especializado nesse tipo de tratamento —o Aduato Botelho, em Aracaju— foi fechado há cerca de dois anos.

A Secretaria da Saúde alega que fechou o hospital porque o tratamento psiquiátrico com confinamento não surtia efeito para a recuperação dos pacientes.

Atualmente, o Estado mantém atendimento ambulatorial aos portadores de deficiência nos hospitais públicos.

Os casos mais graves são encaminhados para clínicas particulares conveniadas com SUS (Sistema Único de Saúde).

Segundo as famílias, as únicas instituições médicas de Aracaju que internam portadores de deficiência mental são o Hospital São Marcelo e a Casa de Saúde Santa Maria, ambas particulares.

"O problema é que essas instituições só aceitam doentes com mais de 18 anos", diz a funcionária pública Maria de Lurdes Rodrigues, 45.

Ela é tia de dois adolescentes portadores de deficiência mental, um de 18 anos e outro de 20 anos, em Salgado (120 km de Aracaju).

Figura B.3: "Criança deficiente é enjaulada em Sergipe"

Folha de São Paulo, Sexta-feira, 26 de dezembro de 1997, p. 1

Após a leitura, procure destacar em quais aspectos o conteúdo da reportagem fere os

documentos oficiais estudados. Em seguida, disponibilize no diário de bordo.

UNIDADE

C

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS I

Objetivos da Unidade:

Após o estudo do conteúdo e a realização das atividades propostas, esperamos que você alcance os seguintes objetivos:

- Identifique alguns aspectos dos alunos com altas habilidades, surdocegueira, cegueira, deficiência física, transtornos invasivos do desenvolvimento, transtornos do déficit de atenção por hiperatividade e síndromes.
- Analise criticamente as implicações e intervenções na escola inclusiva para a garantia de igualdade de oportunidades a esses alunos.

Introdução

Nessa unidade, enfocaremos as necessidades educacionais especiais diante do paradigma inclusivo, ou seja, da educação para todos na qual o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mediado, junto aos alunos, propõe que eles utilizem desse conhecimento, tanto para produção de novos conhecimentos, como para o exercício da cidadania. Para isso, você necessitará relacionar os conteúdos estudados nas unidades anteriores.

Assim, abordaremos as seguintes necessidades educacionais especiais: altas habilidades / superdotação, deficiência visual, deficiência física,

transtorno de déficit de atenção / hiperatividade, surdocegueira, condutas típicas / síndromes: autismo e síndrome de Down.

Nelas, destacaremos as causas, as características, as implicações e intervenções educacionais. Nesse último aspecto, veremos que os alunos com necessidades educacionais especiais possuem condições de construir aprendizagens significativas. Para isso, como educadores especiais, precisamos nos comprometer com as experiências de aprendizagem necessárias para o desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais e cognitivas.

1 Necessidades educacionais especiais: conceitos e terminologia

A educação de sujeitos com necessidades educacionais especiais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que alunos com altas habilidades, surdocegueira, cegueira, deficiência física, transtornos invasivos do desenvolvimento, transtornos do déficit de atenção por hiperatividade e síndromes usufruam os recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos. As necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o educando e a educação escolar.

Embora se saiba, não é demais lembrar, que grande parte das necessidades educacionais poderão ser atendidas apropriadamente sem o

concurso de ações e recursos especiais, na própria escola comum com os recursos regulares. Todavia, a presença de necessidades educacionais especiais, cujo atendimento esteja além das condições e possibilidades dos professores e dos demais recursos escolares comuns, demandará a provisão de auxílios e serviços educacionais propiciados por professores especialmente preparados para atendê-las.

Por outro lado, as necessidades educacionais especiais são, às vezes, acompanhadas de necessidades especiais de outras ordens e que requerem, também, a intervenção da escola no sentido de encaminhar, orientar ou viabilizar o atendimento necessário, ainda que do âmbito social, médico ou outro, de forma indireta, cooperativa e integrada à educação escolar.

2 Particularidades da pessoa com necessidades educacionais especiais

Uma criança com necessidades especiais não é respeitada se for abandonada à sua limitação, do mesmo modo que não é respeitada se negar a realidade da sua limitação. Esta situação pode ser constatada na área da deficiência e das altas habilidades, entre outras. Dentro dessa perspectiva, observe no quadro abaixo as características das pessoas com necessidades educacionais especiais baseadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

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 as atitudes.

(Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, Art. 5º, 2001).

2.1

Particularidades da Pessoa com História de Necessidades Educacionais Especiais:

A partir de agora, iremos refletir sobre as particularidades dos sujeitos com necessidades especiais. Lembre-se de que cada sujeito, apesar

de suas características individuais, tem uma história. Em vez de procurar, no aluno, a origem da deficiência, a ação pedagógica do professor deve ser permeada pelo tipo de resposta educativa, de recursos e apoios para que esse sujeito obtenha sucesso escolar. Assim, em vez de pressupormos que o aluno deva ajustar-se aos padrões de "normalidade" para aprender, a escola, e não mais só o professor, deve ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

2.1.1

Altas Habilidades/Superdotação

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definimos como pessoas com altas habilidades/superdotação aquelas "que apresentam grande facilidade de aprendizagem, que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes" (MEC/SEESP, 2004f).



Contudo, precisamos observar que, algumas vezes, essa grande facilidade para realizar algumas ações como, ler pode decorrer da estimulação precoce. Por isso, necessitamos verificar a intensidade, a frequência e a consistência das habilidades apresentadas no decorrer do desenvolvimento (MEC/SEESP, 1995).

Considerando esses pressupostos, podemos destacar características geralmente apresentadas pelas pessoas com altas habilidades, tais como:

alto grau de curiosidade, boa memória, atenção concentrada, persistência, independência e autonomia, interesse por áreas e tópicos diversos, aprendizagem rápida, criatividade e imaginação, iniciativa, liderança, vocabulário avançado para sua idade cronológica, riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de idéias), habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas, facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos, habilidade para lidar com idéias abstratas, habilidade para perceber discrepâncias entre idéias e pontos de vista, interesse por livros e outras formas de conhecimento, alto nível de energia, preferência por situações/objetos novos, senso de humor, originalidade para resolver problemas (MEC/SEESP, 2004f, p.15).

Necessitamos compreender, também, que algumas dessas características podem, ou não, ser encontradas em pessoas com altas habilidades. Torna-se imprescindível, ainda, observarmos que quando essas características são apresentadas, isso não se dá, necessariamente, em simultaneidade e no mesmo nível. Por isso, encontramos crianças que podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras, dependendo das habilidades que apresentam.

Dessa forma, conhecendo as características dos alunos com altas habilidades, as escolas devem organizar currículos permeados por novas idéias, por atividades que envolvam investigação e descobertas. Isso porque apesar de apresentarem altas habilidades, algumas crianças manifestam falta de interesse e motivação para os estudos acadêmicos e para a rotina escolar, podendo apresentar dificuldades de ajustamento ao grupo de colegas, o que desencadeia problemas de aprendizagem e de adaptação escolar.

Além disso, necessitamos oferecer para esses alunos alguns programas tais como: ensino individualizado, estudos independentes, agrupamentos especiais, sala de recursos, aceleração ou entrada precoce em turmas mais avançadas, atividades de enriquecimento em classes regulares, propostas curriculares com aprofundamento dos conteúdos, entre outros (MEC/SEESP, 1995).

Dicas para o trabalho com alunos com altas habilidades / superdotação:

- evitar sentimentos de superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento etc.;
- pesquisar, persistir na tarefa e no engajamento desses alunos em atividades cooperativas;
- valer-se de materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos;
- procurar ambientes favoráveis de aprendizagem como: ateliê, laboratórios, bibliotecas etc.;
- utilizar materiais escritos de modo que estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais; inclusão de figuras, gráficos, imagens etc., e de elementos que despertam novas possibilidades.

2.1.2

Deficiência visual

Podemos definir deficiência visual como a perda total ou parcial da capacidade de enxergar, ou seja, como a escala que vai da cegueira até a visão subnormal. Na cegueira, observamos a ausência da visão, enquanto que na visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) podemos caracterizar pela "alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades visuais" (MEC/SEAD, 2000, p.06).



Encontre informações sobre a educação das pessoas com altas habilidades na publicação "Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades / superdotação" disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altas.pdf>

Ainda, entre os dois extremos da capacidade visual, estão situadas patologias como miopia, estrabismo, astigmatismo, ambliopia, hipermetropia, que não constituem necessariamente deficiência visual, mas que devem ser identificadas e tratadas o mais rapidamente possível. Isso se dá porque essas patologias podem interferir negativamente no processo de desenvolvimento e na aprendizagem da criança (MEC/SEAD, 2000).

Entre as causas atribuídas a deficiência visual, podemos destacar as infecções durante a gestação, como a rubéola e a toxoplasmose, a retinopatia da prematuridade (imaturidade da retina), causada pelo parto prematuro ou oxigênio excessivo em bebês prematuros, a catarata congênita, o glaucoma congênito, a atrofia óptica, as degenerações retinianas e as alterações visuais, as doenças sistêmicas como diabetes e hipertensão arterial, os deslocamentos da retina e os traumatismos oculares (MEC/SEAD, 2000).

Diante da proposta educacional, sabemos que os alunos com deficiência visual necessitam dos programas de estimulação essencial, efetivados, principalmente, dos zero aos três anos de idade. Esses, possibilitam a interação com o outro através do desenvolvimento de gestos, do aprimoramento das sensações táteis, da busca em solucionar os problemas encontrados, da formação de atitudes e da adaptação ao ambiente em que se encontram.

Nesse sentido, nas escolas regulares deverá ser oferecido aos alunos com deficiência visual além da formação em classes comuns, um apoio na sala de recursos. Também poderão ser desenvolvidas propostas em classes especiais ou em serviço itinerantes. Independente da modalidade oferecida, nas atividades com essas crianças, torna-se de fundamental importância desmistificar as associações realizadas entre deficiência visual e déficit cognitivo, decorrente das dificuldades ou atrasos na realização de algumas tarefas. Isso porque atualmente, "vários estudos revelam que a deficiência visual, por si só, não acarreta dificuldades cognitivas, emocionais e de

adaptação social" (MEC/SEESP, 2004e, p.11). A partir desse pensamento, o professor pode oferecer-lhe oportunidades para entrar em contato com novos objetos, pessoas e situações, facilitando seu processo de aprendizagem.

Mãos: os "olhos" dos deficientes visuais

Nas pessoas com deficiência visual, as informações e a construção do conhecimento se efetivam por dois canais principais: pela exploração tátil e pela linguagem, que envolve especialmente as mãos. Como as mãos são os "olhos" das pessoas com deficiência visual, seu uso como "instrumento de percepção deve ser intensamente estimulado, incentivado e aprimorado" (MEC/SEAD, 2000, p.24). Por isso, entendemos que os ambientes que oferecem atendimento educacional a essas pessoas devam propiciar momentos de interação com materiais didáticos específicos como, por exemplo, o sorobã, os livros em Braille, os mapas em relevo, as maquetes, entre outros.



2.1.3

Deficiência física

De acordo com o MEC/SEESP (2004c, p.11), a deficiência física compreende o "comprometimento do aparelho locomotor". Esse, abrange os sistemas osteoarticular, muscular e nervoso. Assim, cada indivíduo pode apresentar diferentes níveis de



Acesse o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altas.pdf> e leia a publicação "Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual".

Sorobã: instrumento para cálculo adaptado para alunos com deficiência visual com cinco contas por eixo e borracha compressor para deixar as contas fixas.

comprometimento, dependendo do sistema atingido e das causas das quais derivaram a deficiência.

Entre as causas que geram alguma deficiência física podemos mencionar: paralisia cerebral, lesão medular e más-formações congênitas. Cabe destacar, ainda, o papel que a violência assume: a violência urbana, que tem sido tão focalizada pela mídia, os acidentes no trânsito ou de trabalho. Outra causadora da deficiência física é a paralisia infantil (poliomielite) que se tornou uma das maiores causas dessa deficiência no Brasil. Atualmente, ela está erradicada devido às campanhas de vacinação e à tomada de consciência dos pais, que compreenderam a importância dessa vacina para as crianças.

Considerando essas causas, encontramos alguns tipos de deficiência física como: a hemiplegia em que a metade esquerda ou direita do corpo fica paralisada, em decorrência da lesão de células nervosas do cérebro que comandam o movimento dessa parte do corpo; a paraplegia em que ocorre a paralisia dos membros inferiores (pernas); e a tetraplegia, na qual observamos a paralisia dos membros superiores (braços) e dos inferiores (pernas). As pessoas amputadas também são incluídas no grupo das pessoas com deficiência física, tanto as que nasceram sem um membro quanto as que perderam em um acidente ou precisaram tirá-lo por motivo de saúde, como um problema circulatório ou de gangrena.

Existem outros tipos de deficiência física, como a esclerose múltipla (uma doença degenerativa que ataca o sistema nervoso, causando o enrijecimento dos membros e dificuldades de locomoção), espinha bífida (ocasionada pela má formação da coluna vertebral e da medula espinhal, durante a formação do feto), poliomielite, distrofia muscular (que abrange um grupo de disfunções musculares com alguns sintomas em comum, resultantes de falhas no desenvolvimento de fibras musculares) e outras.

Entre as preocupações decorrentes da deficiência física na escola está a acessibilidade.

Nesse contexto, existe a preocupação em promover e/ou facilitar a locomoção dessas pessoas nas ruas, calçadas e outros. Pode, também, haver a necessidade de fazer alguns ajustes que permitam ao aluno frequentar aulas laboratoriais, requerendo algumas adaptações do material e local de trabalho (altura do balcão, mesa, cadeiras, entre outros).

2.1.4

Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade

Podemos caracterizar transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH) através de três características básicas: a desatenção, a agitação (ou hiperatividade) e a impulsividade. Embora suas causas sejam desconhecidas, sabemos que essas características devam estar presentes pelo menos por seis meses e ocorrer antes dos sete anos (KAPLAN, SADOCK, GREBB, 1997).

Anteriormente, pensava-se que bem mais meninos do que meninas eram afetadas por TDAH, mas muitos especialistas acreditam, atualmente, que ambos os sexos apresentam o mesmo risco. Entretanto, como os meninos com esse transtorno tendem mais a exibir comportamento agressivo, eles são notados e encaminhados para avaliação e auxílio especial com maior frequência do que as meninas.

Na infância, as crianças podem se apresentar sensíveis a estímulos e perturbadas com alguns ruídos e alterações ambientais. Ou, também, podem ser aparentemente crianças dóceis e sem energia. Entre as características mais frequentes encontramos:

- 1) hiperatividade; 2) comprometimento percepto-motor; 3) instabilidade emocional; 4) déficit geral da coordenação; 5) distúrbios da atenção (fraco alcance da atenção, distractibilidade, perseveração, fracasso para o término de tarefas, desatenção, fraca concentração); 6) impulsividade (agir antes de pensar, mudanças abruptas na atividade, falta de organização); 7) transtorno da memória e do pensamento; 8) deficiências específicas do

Paralisia cerebral é uma síndrome causada por uma lesão permanente, mas não evolutiva no cérebro e que tem como conseqüências alterações no movimento e/ou postura. Não é sinônimo de deficiência mental.



Você pode encontrar algumas informações importantes sobre a educação da pessoa com deficiência física, especialmente com relação à paralisia cerebral, na publicação "Saberes e práticas da inclusão - Dificuldades de comunicação e sinalização, Deficiência física" acessando o site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dificuldade4.pdf>



Acesse o site <http://www.hiperatividade.com.br> e obtenha mais informações sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.

aprendizado; 9) distúrbios da fala e da audição; e 10) sinais e irregularidades neurológicas duvidosas ao eletroencefalograma (EEG). (KAPLAN, SADOCK & GREBB, 1997, p.991)

Dessa forma, na escola, torna-se necessário construir um ambiente de diálogo, a fim de que as manifestações dos professores e dos colegas não contribuam para a redução da auto-estima do aluno com hiperatividade. Além disso, as seguintes sugestões favorecem o acesso aos espaços escolares:

- encorajar o estabelecimento de relações com o ambiente físico e social;
- oportunizar e exercitar o desenvolvimento de suas competências;
- estimular a atenção do aluno para as atividades escolares;
- utilizar instruções e sinais claros, simples e contingentes com as atividades realizadas;
- oferecer modelos adequados e corretos de aprendizagem (evitar alternativas do tipo "aprendizagem por ensaio e erro);
- favorecer o bem-estar emocional.

2.1.5

Surdocegueira

Procurando contemplar uma definição para a pessoa com surdocegueira compreendemos que, nesse caso, a pessoa apresenta um quadro de deficiência audiovisual. Esse fato tomado como único no indivíduo faz com que ele apresente necessidades de condições diferentes daquelas propiciadas às pessoas surdas com problemas visuais ou às pessoas com deficiência visual que apresentam problemas auditivos.

Por isso, torna-se imprescindível mencionarmos algumas reflexões realizadas por Garcia (2002, p. 11) em que

o importante, porém, é não confundirmos ou simplificarmos deficiência múltipla, que sabemos se tratar de duas ou mais deficiências em um indivíduo com "soma" de deficiências, ou seja, o

surdocego legalmente é sim considerado um deficiente múltiplo porém funcionalmente deve ser entendido como um deficiente único, indivisível e a condição de que é portador, específica, com abordagens e metodologias próprias.

Nesse sentido, sabemos que a surdocegueira apresenta como causas pré-natais: síndrome de Down, síndrome de Usher, eritroblastose fetal, prematuridade, hidrocefalia ou microcefalia, rubéola congênita, herpes, sífilis, AIDS, toxoplasmose, álcool e drogas. Ou ainda, como causas natais, a asfixia, encefalites, traumas cranianos e, como causas pós-natais, a meningite, acidentes, entre outros (ARÃOZ, MAIA, 2001).

Assim, analisando o momento em que a pessoa adquiriu a surdocegueira, podemos classificá-la em dois grupos: a surdocegueira pré-lingüística e a surdocegueira pós-lingüística. No primeiro grupo, "enquadram-se aqueles que são congenitamente surdoscegos ou aqueles que adquiriram a surdocegueira antes da estruturação da linguagem" (GARCIA, 2002, p.22). No segundo, encontram-se aqueles que adquiriram a deficiência após a aquisição da linguagem.

Como destacado anteriormente, a pessoa com surdocegueira necessita de condições especiais para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Com isso, nas escolas, há a necessidade de desenvolver programas baseados numa abordagem multisensorial. Isso, porque a pessoa com surdocegueira "poderá ter dificuldades em aprender através da audição e da visão, beneficiará de uma intervenção baseada no desenvolvimento de outros sentidos" (CUSHMAN apud GARCIA, 2002, p.18).

Considerando essa abordagem multisensorial, a metodologia desenvolvida por Van Dijk compreende alguns fundamentos essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com surdocegueira. Dessa forma, ele destaca as seguintes atividades: a nutrição que consiste no estabelecimento das primeiras relações com a criança com surdocegueira; a ressonância na qual o corpo do adulto e o corpo da criança se

movimentam através da iniciativa da criança; o movimento co-ativo em que se procura continuar com a proposta da ressonância, promovendo o distanciamento entre os envolvidos; a referência não-representativa em que se propõe que a criança busque conhecer o próprio corpo e ao outro utilizando, conseqüentemente, um objeto de referência; a imitação na qual a criança reproduz as ações do adulto e procura ampliar suas imagens mentais; os gestos naturais e, posteriormente, a utilização de sinais padronizados (MEC/SEESP, 2004d).

Entre as possibilidades encontradas para propiciar a interação com pessoas com surdocegueira podemos destacar: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) utilizada pelo surdo e, nesse caso, adaptada à pessoa com surdocegueira; o Braille, um sistema no qual alguns pontos em relevo formam as letras do alfabeto; a Tadoma em que se utiliza a mão sobre a boca, a face e o pescoço para identificar a vibração da voz; o alfabeto manual que consiste em fazer o alfabeto de LIBRAS na mão da pessoa com surdocegueira; o alfabeto moon no qual apresentam-se as letras através de relevo; as letras de forma que são escritas as letras do alfabeto na palma ou nas costas da mão; os desenhos; o sistema pictográfico que possibilita a comunicação através de figuras de ações ou objetos; os objetos de referência que são aqueles utilizados diariamente em alguns momentos; e a participação de um intérprete.

2.1.6

Condutas Típicas/Síndromes

Podemos compreender as condutas típicas como manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. Essas manifestações ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento

educacional especializado.

A partir desse momento, abordaremos as condutas típicas mais comuns encontradas na escola:

Autismo

De acordo com Bosa (apud BAUTISTA, BOSA, 2002), as definições sobre o autismo sofreram algumas alterações. Primeiramente, acreditávamos ser essa uma doença com quadros definidos e, atualmente, a temos como uma síndrome comportamental - palavras que congregam a possibilidade de diferentes causas e manifestações.

Assim, embora suas causas ainda não estejam identificadas, podemos destacar que o autismo se caracteriza através de uma expressão utilizada por Lorna Wing e Judith Gould, em 1979: tríade, ou seja, desvios na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. Essa tríade pode ser exemplificada, de acordo com uma pesquisadora francesa, se pensarmos em uma pessoa num país desconhecido, com mãos imobilizadas e com impossibilidade de compreender os outros e se fazer compreender (MELLO, 2001).

Dessa forma, algumas de suas manifestações são:

- deficiência grave no relacionamento interpessoal;
- estereotípias motoras variando desde os movimentos do corpo até comportamento ritualístico e repetitivo;
- ausência da fala que, quando presente pode não ter fins comunicativos;
- produção de ecos de palavras ou frases;
- resistências às mudanças no meio ambiente e na rotina;
- ecolalia;
- falta de interesse;
- falta de noção de perigo;
- auto e heteroagressão;
- fascinação por objetos giratórios;
- dificuldade de se tratar na primeira pessoa. (MEC/SEESP, 2002, p. 19)

Considerando essas manifestações, destacamos a importância da intervenção educacional precoce, a fim de possibilitar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais nessas crianças. Para tal, encontramos alguns tipos usuais de intervenção: o TEACCH (Tratamento e educação



Encontre mais informações sobre a surdocegueira acessando o site <http://www.grupobrasil.org.br/>



para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação), que se baseia na organização do ambiente físico e em sistemas de trabalho facilitadores; o ABA (Análise aplicada do comportamento), que propõe o ensino de habilidades às crianças através de estímulos, respostas e reforços; o PECS (Sistema de comunicação através da troca de figuras) onde se procura mostrar às crianças que através da comunicação (figuras ou fala) podem conseguir aquilo que desejam. Também podemos destacar a medicação na qual devemos lembrar de tomarmos conhecimento sobre os reais riscos e benefícios para as crianças (MELLO, 2001).

Além dessas intervenções, temos a possibilidade apresentada pelo paradigma inclusivo. Contudo, devemos levar em consideração as reflexões propostas por Mello (2001, p. 34): "se você precisa ir à China, que alternativa lhe parece a melhor, arrumar a mala, tomar o avião e ir, ou preparar-se aprendendo os costumes e o idioma do povo da cidade para onde você vai, durante um ano?"

Também podemos destacar algumas técnicas desenvolvidas para propiciar o desenvolvimento das crianças autistas, que, muitas vezes, vêm sendo

criticadas, tais como: a FC (Comunicação facilitada) onde são utilizados os teclados de computador ou de máquina de escrever para que as crianças possam expressar seus pensamentos; o computador que, embora recente, apresenta alguns trabalhos para aprendizagem da leitura e da escrita; a AIT (Integração auditiva), que busca resultados através da utilização de música; a SI (Integração sensorial), semelhante à integração auditiva, mas que se utiliza de brincadeiras; os Movimentos Sherborne (Relation Play) em que através do movimento corporal e da identificação espacial objetiva-se o auto-conhecimento da criança (MELLO, 2001).

Síndrome de Down

Em 1866, John Langdon Haydon Down, médico inglês, descreveu alguns aspectos relacionados a síndrome. Apenas em 1959, através do professor Jerome Lejeune, os aspectos genéticos foram identificados. A partir desse momento, denominamos essa síndrome de "Síndrome de Down".

Atualmente, sabemos identificar através do exame de cromossomos ou cariótipo que o

excesso de material genético proveniente do cromossomo 21 provoca a Síndrome de Down. Assim, podemos encontrar alguns tipos dessa síndrome tais como: a trissomia simples que possui três cópias do cromossomo 21 ao invés de duas; o mosaïcismo que apresenta células com 46 e outras com 47 cromossomos; e a translocação quando o cromossomo 21 se une a cromossomos de outro grupo. Entre esses diferentes tipos de Síndrome de Down, encontramos na maioria dos casos a trissomia simples (aproximadamente 95%), e, posteriormente, o mosaïcismo (cerca de 2%) e a translocação (cerca de 3%).

Referente às características da pessoa com Síndrome de Down podemos mencionar:

1. "crânio achatado, mais largo do que comprido;
2. narinas anormalmente arrebitadas, por falta de desenvolvimento dos ossos nasais;
3. intervalo anormal entre os dedos dos pés (maior espaço, principalmente entre os primeiros segmentos dos dedos);
4. quinto dedo da mão desproporcionalmente curto;
5. quinto dedo da mão recurvado para dentro;
6. quinto dedo da mão com apenas uma articulação, em vez de duas normais;
7. mãos curtas e dobre o quadrado;
8. prega epicântica nos cantos inferiores dos olhos;
9. grande língua fissurada;
10. prega única no sentido transversal da mão (prega siamesa);
11. ouvido anormalmente simplificado;
12. lóbulo auricular aderente, e
13. coração anormal" (GIBSON, POLOSY e ZARFAS in GAYA, 1999)

Considerando as características apresentadas, na escola, torna-se necessário primeiramente "questionar onde estão as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo que se encontra privado de atividades significativas e de mecanismos semióticos" (BARROS, 1997, p.48). Assim, posteriormente, poderemos construir e desenvolver atividades que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças com Síndrome de Down. Nessas atividades, devemos resgatar a importância do desenvolvimento motor.



Atividade Final

No final dessa unidade, propomos que você visite algumas escolas, a fim de conhecer os diferentes tipos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Em seguida, produza um texto escolhendo algumas das deficiências encontradas e relacionando-as com o que foi estudado. Disponibilize sua produção num fórum de discussão.

Referências

Referências Bibliográficas

ARÁOZ, Susana Maria Mana de. MAIA, Shirley Rodrigues. A surdocegueira - "saindo do escuro". **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria: Departamento de Educação Especial/CE/UFSM. 2001

BAPTISTA, Cláudio Roberto, BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROS, Luciana Ribeiro. Tranquem as portas: ele é down! Um ensaio sobre a desintegração. In: **Revista Integração**, nº19, pp. 47-49, 1997.

BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: **Integrar/ Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BEYER, Hugo Otto. Paradigmas em educação especial. In: **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

_____. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria: Departamento de Educação Especial/CE/UFSM. 2003. N.2.

BIANCHETTI, Lucídio. FREIRE, Ida Mara (Orgs). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente** - Lei Federal 8.069/1990. Santa Maria: Pallotti, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000.

BRASIL/CORDE. **Declaração de Salamanca, e linha**

de ação sobre necessidades educativas especiais. Tradução de Edilson Alkmim da Cunha. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. MEC/SEAD. **Cadernos da TV Escola: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEAD, 2000.

BRASIL. MEC/SEF/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC/SEESP. **Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público**. Brasília; 2001.

_____. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos**. Brasília, 1995.

_____. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília, 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental - necessidades especiais em sala de aula**, 1998. Série atualidades pedagógicas 2.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília, 2004 a.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. Brasília, 2004 b.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:**

dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília, 2004 c.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:**

dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. Brasília, 2004 d.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:**

dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília, 2004 e.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** altas

habilidades / superdotação. Brasília, 2004 f.

_____. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial:**

área de deficiência visual. Brasília, 1995.

_____. **Tendências e desafios da Educação Especial.**

1994. Série: Atualidades Pedagógicas 1.

_____. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e

a permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial.**

Rio de Janeiro: WVA, 1998.

COLL, César. **Psicologia e currículo,** uma

aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial.**

Módulos 1 a 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004. v. 1.

GARCIA, Alex. **Surdocego: onde estás?** Santa Maria:

UFSM/PPGE, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2003. Monografia (Especialização em Educação Especial)

GAYA, Adroaldo Cesar. MANDARINO, Cláudio M.

Adequação do teste de equilíbrio para crianças e jovens portadores da Síndrome de Down. In: **Revista Integração**, nº 21, pp.23-28, 1999.

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Espaço: edição comemorativa 140 anos.

Colaboração de Solange Rocha. Belo Horizonte: Lítera, 1997.

JESUS, Saul Neves de. MARTINS, Maria Helena.

Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria: Departamento de Educação Especial/CE/UFSM. 2001, V. 2.

KAPLAN, Harolo I. SADOCK, Benjamin J. GREBB, Jack A.

Compêndio de Psiquiatria: ciências do comportamento e Psiquiatria clínica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda** nos discursos da Educação Especial.

Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado em Educação)

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial**

no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo:** guia prático.

CORDE/AMA, 2001.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Mesmidade ouvinte &**

alteridade surda: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Tese (Doutorado em Educação)

RODRIGUES, David (Org.). **Educação e diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Portugal: Porto, 2001.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino. In: **Integrar/ Incluir:** desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

Sugestões de leituras complementares

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** . n.5, p. 7-25, 1999.

GIMENEZ, Rafael (Coord.). **Necessidades Educativas Especiais.** Tradução de Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro, 1997.

GLAT, R. Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial. In: **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 89-94, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al . **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

Sugestões de filmes

Surdez

- No silêncio do amor
- Lágrimas do Silêncio
- Gestos de Amor
- Filhos do Silêncio
- Jonas
- Tortura Perigosa
- Mr. Holland - Meu adorável professor

Condutas típicas

- Rain man
- Oitavo dia

Deficiência visual

- A primeira vista
- Perfume de mulher

Altas habilidades

- Uma mente brilhante
- Mentes que brilham
- Jimmy neutron

