

Apresentação

A presente edição da Revista de Educação da APEOESP contém subsídios para os professores da rede pública estadual, associados do nosso sindicato, que se inscreverão nos próximos concursos públicos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e que participarão das provas instituídas pelo governo.

Organizada pela Secretaria de Formação, esta publicação contém as resenhas dos livros que compõem a bibliografia dos concursos, realizadas por profissionais altamente qualificados, de forma a contribuir para que os professores possam obter o melhor desempenho nas provas.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de registrar nossa posição contrária às avaliações excludentes que vem sendo promovidas pela Secretaria Estadual da Educação que, além de tudo, desrespeita os professores ao divulgar extensa bibliografia a poucos dias da prova, inclusive contendo vários títulos esgotados. Esperamos, no entanto, que todos os professores possam extrair desta da Revista de Educação o máximo proveito, obtendo alto rendimento nas provas dos concursos e avaliações.

Nossa luta por mais concursos prossegue, com a periodicidade necessária diante de uma drástica redução no número de professores temporários, agregando mais qualidade ao ensino e profissionalizando, cada vez mais, o magistério estadual. A periodicidade dos concursos a cada quatro anos – com ritmo mais acelerado nos próximos dois anos – foi uma conquista nossa e vamos exigir que seja efetivada.

A diretoria

Índice Educação Especial

Deficiências/Inclusão - Geral

1. BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. Um Olhar sobre a Diferença. Campinas: Papyrus, 1998.
2. CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
3. MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é ? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
4. MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
5. MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
6. SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
7. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Deficiência Auditiva

8. GOES, M. C. R. de. Linguagem, Surdez e Educação. Campinas: Autores Associados, 1996.
9. GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.
10. SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

Deficiência Física

11. BASIL, Carmen. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 3. p. 252-271.

Deficiência Mental

12. AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução de Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
13. OMS - Organização Mundial da Saúde. CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP, 2003.

Deficiência Visual

14. AMORIN, Célia Maria Araújo de; ALVES, Maria Glicélia. A criança cega vai à escola: preparando para alfabetização. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.
15. LIMA, Eliana Cunha; NASSIF, Maria Christina Martins; FELLIPE, Maria Cristina Godoy Cryuz. Convivendo com a baixavisão: da criança à pessoa idosa. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

Deficiências/Inclusão - Geral

1. BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. *Um Olhar sobre a Diferença*. Campinas: Papirus, 1998.

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestranda em Filosofia e História da Educação pela FE/Unicamp. Membro do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR.

Apresentação

O livro é composto de cinco capítulos escritos, cada um deles, por autores diferentes baseados em práticas e pesquisas desenvolvidas na área de educação especial. Apesar das formas variadas através das quais os autores tratam do tema do livro, há um ponto em comum: relacionam as condições sociais e históricas e a educação das pessoas com necessidades especiais.

1. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes.

Este capítulo é de autoria de Lucídio Bianchetti e busca, por meio da análise histórica, responder a seguinte questão: “de que tipo de corpo, cada classe social dominante, nos diferentes momentos históricos, precisou? Que tipo de corpo valorizou e estabeleceu como modelo ou como padrão?” (p.23)

Quatro são os pressupostos que alicerçam as análises do autor: 1. Os seres humanos, ao longo de sua história, vêm tratando o corpo irracionalmente; 2. A irracionalidade não é fortuita, ou seja, ela é padronizada de acordo com critérios historicamente estabelecidos; 3. A análise de como os homens vêm suprindo suas necessidades básicas é a chave para a compreensão da história da humanidade; 4. Para compreender o lugar que ocupa a diferença e a necessidade de educação para os diferentes, é necessário inseri-los no processo de produção da existência humana.

Tendo essas ideias como ponto de partida, Bianchetti analisa, desde o mundo primitivo até o capitalismo (atual), qual a apreensão que a humanidade

faz dos indivíduos que não se enquadram nos padrões definidos no contexto de cada momento histórico.

Nas sociedades primitivas a produção da vida material básica (alimentos, moradia) era totalmente dependente da natureza: os homens e mulheres comiam o que existia e se abrigavam em cavernas. Sendo a natureza marcada por ciclos definidos, os seres humanos eram nômades, mudando constantemente de lugar. Isso significa que, àqueles que não dispunham de condições físicas para sobreviver a essas condições e, além disso, não podiam contribuir para a subsistência do grupo, eram excluídos. Essa exclusão, contudo, não gerava sentimentos de culpa no grupo visto que disso dependia sua própria sobrevivência. Não havia, portanto, nenhuma teorização acerca dos diferentes e, conseqüentemente, do modo como deveriam ser educados.

Na sociedade escravista dois são os paradigmas com concepções distintas do homem ideal: o espartano e o ateniense. O primeiro valorizava o guerreiro e, conseqüentemente, o homem ideal era aquele que possuía um corpo perfeito, forte, belo. Valoriza-se, assim, a dança, a ginástica, a estética. As crianças espartanas que, desde pequeninas, apresentavam alguma possibilidade de não se desenvolverem de acordo com esse padrão estético, eram eliminadas. Os atenienses, ao contrário, por viverem, sobretudo, na polis (cidade) cuja organização social se dava em função daqueles que executavam as tarefas manuais (escravos) e dos que dispunham de ócio para participar da vida da polis, concebiam o homem ideal como aquele que pensava, filosofava, argumentava. Assim, na concepção ateniense, o corpo era menosprezado em detrimento da mente.

Na idade média, caracterizada pelo modo de produção feudal, a concepção ateniense é incorporada pelo cristianismo que traduz, contudo, a dicotomia entre corpo e mente (de Atenas) em corpo e alma. As diferenças no corpo eram, para a teologia cristã, materialização do pecado. Assim, aqueles que nasciam com diferenças físicas ou mentais possuíam direito à vida, mas eram estigmatizados. O corpo, ao mesmo tempo era visto como templo de Deus e espaço de manifestação do diabo. A diferença física era tida como castigo aos pecados cometidos seja pelo próprio diferente ou pelos seus pais.

Outra forma de explicar a existência de pessoas diferentes era de que elas vinham para proporcionar aos homens o exercício da caridade, ou seja, alguns eram escolhidos para servir de meio para salvação de outros.

A substituição do feudalismo pelo modo de produção capitalista traz profundas mudanças na organização da vida humana e, também, da apreensão que a sociedade faz da diferença.

O capitalismo afirma o autor, tende a se expandir e sobrepujar todas as outras formas de sociedade. A burguesia torna-se, com sua concepção de homem, de mundo, de educação, paulatinamente, hegemônica, influenciando todas as esferas da vida social, política, cultural e econômica.

A expansão dos mercados, a organização da produção, a inserção de tecnologias no processo produtivo, a ciência, enfim, todas as manifestações humanas passaram a se dirigir para o objetivo último do capitalismo: acumular capital. Para explicar e justificar os pilares de sustentação da nova sociedade, uma ideologia foi sendo formulada – o liberalismo. Do teocentrismo passa-se ao antropocentrismo. Do pensamento dedutivo salta-se para o experimentalismo e o indutivismo. A gama de instrumentos que se passou a utilizar pôs em evidência a capacidade humana de superar as limitações físicas e mentais. Os instrumentos se constituíram nos mediadores entre os homens e a natureza. O próprio corpo humano, gradativamente, foi sendo percebido como uma máquina. Contudo, alerta o autor:

Portanto, o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina em funcionamento. Dessa visão vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina. (p.36)

Do trabalho artesanal passou-se à manufatura e desta para a maquinaria. Esse processo é marcado pela divisão social do trabalho e, conseqüentemente, pela crescente especialização. Do domínio e controle de todo o processo de trabalho chegou-se à realização de uma ínfima tarefa a ser executada por cada indivíduo. Da necessidade do homem inteiro no processo

artesanal, por exemplo, com a especialização, como afirmava Henry Ford, passa a ser exigido somente uma parte do corpo humano para a realização de uma determinada tarefa. A “mutilação” não se restringia às partes do corpo, mas também a dicotomização entre corpo (executores de tarefa) e mente (planejadores e avaliadores). Atualmente, a flexibilização e a integração são as palavras-chaves na reorganização do processo produtivo. Parece, a primeira vista, que há possibilidade, nesse novo paradigma, de integrar todos os homens e suas diferenças mas, pergunta-se Bianchetti: que lugar, efetivamente, ocupa cada indivíduo no processo produtivo? É esse lugar que, no capitalismo, define qual a educação que cada classe ou grupo social irá receber.

Desde Comênio, na sua didática magna, já se vislumbrava a expressão da especialização no processo educativo. A ideia geral de Comênio era “ensinar tudo a todos”. No entanto, mesmo com esse pressuposto filosófico, sua proposta já previa a gradação da educação em função, segundo ele, dos “talentos” de cada um. Assim, a escola materna e a primária deveriam ser frequentadas por todas as crianças; a escola de latim seria somente para alguns alunos e, por último, a academia, destinada a uns poucos que se mostrassem mais capazes. Destutt de Tracy, no início do século XIX propôs a organização de dois sistemas de ensino: um para a classe operária responsável pelo trabalho manual e outro para a classe erudita que assumiam trabalhos mais intelectuais ou viviam de renda. As propostas de organização da educação são, para estes, resultado da constituição da sociedade.

Na sociedade capitalista, apesar do discurso ser de igualdade e liberdade, predomina a desigualdade de condições nas quais vivem as pessoas, o que gera fatores de exclusão ao invés de inclusão. A pedagogia da essência na qual os homens são considerados iguais entra em crise e os pressupostos da pedagogia da existência começam a ser formulados sobre a ideia de especificidades.

Passam assim, a serem plantados os pressupostos da Escola Nova, e todas as outras formas e metodologias que se voltam à atuação com o heterogêneo, com as especificidades,

garantindo, também, atenção àqueles indivíduos diferentes ou que não se enquadram nos padrões considerados normais. (p.43)

A mudança do feudalismo para o capitalismo trouxe, também, a mudança de olhar a questão dos diferentes: da ótica teológica para a médica. Nesse processo, grosso modo, dois são os grupos que formulam ideias acerca das diferenças: os organicistas, representados, entre outros, por Esquirol, Pinel, Fodéré e Morel, que compreendem que não há muito o que se fazer pelos que não se adequam aos padrões de normalidade e, portanto, a solução seria segregá-los e outro grupo, composto por vários nomes dentre eles, destaca-se, Jean Itard, E. Seguin e Maria Montessori, que defendem a possibilidade real de educação dos diferentes buscando integrá-los à sociedade.

Após essa trajetória analítica, Bianchetti apresenta os limites e as possibilidades que se apresentam à educação dos diferentes, atualmente: 1. Limites: os considerados diferentes ainda são segregados, procura-se incluir os chamados de deficientes nos postos de trabalho convencionais, não é lucrativo usar as novas tecnologias para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, a valorização do corpo como objeto padronizado provoca a exclusão de uma grande parcela da população e, por fim, a saúde é, na atualidade, mercantilizada, sendo necessários portanto, a existência de doenças e de pessoas que precisem de cuidados especiais; 2. Possibilidades: a persistência da luta para a integração social das pessoas diferentes, as novas tecnologias, pode concretizar o que Bacon disse de que “os instrumentos igualam os homens”, a gradativa desativação de um sistema paralelo de ensino para os considerados deficientes e, por último, a superação do uso de conceitos estigmatizados para designar os diferentes.

2. Educação e Trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais.

Este capítulo foi escrito por Paulo Ricardo Ross. Toda a análise desenvolvida pelo autor pauta-se no pressuposto de que, na sociedade regida

pelo modo de produção capitalista, as formas dominantes de participação social são: a educação, o trabalho e a política. A riqueza é produzida por meio do trabalho que, cada vez mais, com a inserção de novas tecnologias no processo produtivo, vem a exigir novos e mais complexos conhecimentos por parte dos trabalhadores. Essas novas exigências geram, por sua vez, a necessidade de educação que atenda à demanda de qualificação profissional. No entanto, verifica Ross, a educação das pessoas com necessidades especiais se baseia em técnicas e valores já superados que não permitem a integração efetiva dos especiais no processo produtivo. Assim, conclui o autor, “a sociedade já reconhece que algum tipo de educação é necessário a esses sujeitos, mas parece que este direito – o de aprender e se fazer cidadão – lhes está reservado somente em doses homeopáticas” (p.55).

O autor, assim como Bianchetti no capítulo anterior, traça a trajetória histórica da inserção/exclusão a que são submetidos todos os que não se enquadram no padrão de normalidade de cada momento histórico, desde as sociedades primitivas até os nossos dias.

No século XX, as experiências e institucionalização da educação dos diferentes geram um sistema paralelo de ensino fundamentado em autores como: Pestalozzi, Froebel, Itard, Seguin, Borneville, Binet, Maria Montessori e Decroly, cujo pressuposto básico é de que a inteligência, capacidades e habilidades dos indivíduos são determinadas pelos tipos de experiências proporcionadas pelo meio em que vivem. Esse paradigma provoca o questionamento da adequação dos testes de inteligência e dos rótulos atribuídos às pessoas que apresentam alguma diferença em relação aos padrões considerados normais. Os estudos e experiências educativas desenvolvidas, então, passam a usar o diagnóstico das diferenças e necessidades como ponto de partida para a elaboração de estratégias de intervenção que busquem melhorar o nível de desenvolvimento dos indivíduos.

Para Ross, o trabalho moderno oferece, com o uso e criação de novas tecnologias, possibilidades reais de desenvolvimento intelectual e físico das pessoas com necessidades especiais. No entanto, há um fator limitador, atualmente, que não pode ser deixado de lado: a diminuição na oferta de

empregos e a onerosidade gerada pelas adaptações que devem ocorrer no ambiente de trabalho para se adequar às habilidades e necessidades das pessoas diferentes. A democracia tem como princípio jurídico a igualdade dos homens, contudo, os “iguais” são educados e trabalham em condições desiguais o que gera a desigualdade social e não a igualdade. Assim, evidencia-se que são as condições historicamente dadas que determinam o lugar e o papel dos indivíduos com ou sem necessidades especiais. Aos considerados “imperfeitos”, contudo, a situação de exclusão a que são submetidos é maior.

O trabalho é inerente ao ser humano. Através do trabalho o homem produz e reproduz as condições de sua existência, transformando a natureza e a si mesmo. O homem se humaniza através do trabalho. O processo de humanização, que ocorre por meio das relações sociais, pressupõe a superação das próprias limitações e o desenvolvimento das capacidades individuais. Esse processo se dá por meio da educação.

Ross, a seguir, apresenta, em linhas gerais, as correntes pedagógicas e formas de apreensão das diferenças: 1. A pedagogia terapêutica busca desenvolver a autonomia nos cuidados pessoais e na apreensão dos objetos imediatos da vida cotidiana; 2. A vertente humanista enfatiza os aspectos do desenvolvimento psicológico individual, limitando a ação na aceitação da diferença como inerente ao ser humano; 3. A orientação tecnicista, através do uso de instrumentos das mais variadas ordens, buscou encontrar, de melhor forma possível, os indivíduos especiais nos parâmetros da normalidade;

Contraopondo-se a essas concepções pedagógicas, o autor defende que a educação planejada e sistematizada é condição para o desenvolvimento de todas as pessoas, inclusive as com capacidades especiais. Nas palavras dele:

Para o homem lidar com um defeito físico ou uma condição biológica distinta, é imprescindível que o trabalho educativo, dotado de disciplina e método, desenvolva outras funções e habilidades que possibilitem a esse homem realizar atividades na mesma condição e qualidade exigidas socialmente dos demais indivíduos. (p.79/80)

A formação, para Ross, não se limita a aspectos subjetivos, psicológicos e individuais. A educação é delimitada pelas condições sociais, políticas e econômicas vividas pelos homens em cada momento histórico. Assim, em uma sociedade desigual, lutar pela igualdade de condições é fator primordial para a formação de todos os seres humanos, inclusive os diferentes.

3. Expatriação Social e a Segregação Institucional da Diferença: reflexões.

A autora, Maria Elisabete Archer Tomasini, inicia este capítulo afirmando que o ser humano nasce inserido em uma sociedade organizada e regulada por normas que, de modo geral, toleram algumas diferenças desde que não tragam nenhuma ameaça à ordem estabelecida. Àqueles que se afastam dos padrões de normalidade definidos por uma determinada ordem social ou que podem representar algum problema à estrutura social são submetidos a medidas corretivas. Para os indivíduos desviantes, a sociedade reserva a expatriação, termo utilizado por Foucault. Essa expatriação não necessariamente ocorre por meio de instituições criadas para segregar os sujeitos diferentes, ela se dá no cotidiano, através de um processo de discriminação e estigmatização, reduzindo a identidade social dos sujeitos tidos como diferentes a uma característica considerada negativa. A exclusão social se manifesta em todas as esferas da vida social: família, grupo social, escola e trabalho. Dessa segregação, duas são as situações mais corriqueiras para as pessoas consideradas diferentes:

Uma em que é considerado como aquele que não cumpre de maneira adequada e eficiente as exigências e regras de convivência em sociedade; outra em que não tem direito ao livre exercício de suas diferenças. (p.119)

Uma prática comum na sociedade é, após identificada a diferença, separar o indivíduo do convívio social com a justificativa de que é melhor para o seu desenvolvimento físico, emocional e social. A autora, contudo, alerta para o fato de que uma parcela razoável das pessoas consideradas portadoras de necessidades especiais poderia, tranquilamente, frequentar as mesmas instituições daqueles considerados normais sem prejudicar, em nada, seu

processo de desenvolvimento. Os discursos que sustentam a criação e práticas de institucionalização dos diferentes são, sobretudo, de origem médica. Com base nas ideias médicas são criados os hospícios, manicômios e hospitais psiquiátricos. Após algum tempo, as escolas são incumbidas de, através de exames, classificar os normais e anormais. Dessa prática emerge um discurso psicopedagógico que, juntando-se ao discurso médico, justificam as ações de segregação e educação especial aos portadores de necessidades especiais. Essas instituições de educação especial teriam o papel de, através da educação, integrar os sujeitos à sociedade. Contudo, afirma a autora, “sob a justificativa de necessidades educacionais especiais, legitima-se a exclusão.” (p.122)

A inserção do indivíduo em instituições de educação especial se pauta em um diagnóstico prévio cuja referência é o padrão de normalidade legitimado pela sociedade. O diagnóstico, ao mesmo tempo em que cumpre uma função de identificar o portador de diferenças, é usado como justificativa para um trabalho educativo limitador junto ao indivíduo diagnosticado.

Fundamentando-se em Ross (1996), autor do capítulo anterior, Tomasini considera que a proliferação de instituições de educação especial, na atualidade, justifica-se por manter cada vez mais pessoas com problemas cada vez menores em postos de trabalho simplificados. Eis porque a educação especial busca desenvolver nos indivíduos portadores de necessidades especiais, sobretudo, capacidade para trabalhos manuais em detrimento dos trabalhos intelectuais. Já que o trabalho consiste no processo de humanização dos homens e que, a inserção nesse processo ocorre por meio da educação, quanto mais limitados forem a educação e o trabalho a que são submetidos esses sujeitos, menor será o grau efetivo de participação social.

Em função desses princípios expostos no texto, a autora é favorável a desinstitucionalização da educação dos indivíduos diferentes, pois

“Tratar da cidadania dos indivíduos com diferenças significa ter no horizonte a ampliação de seus espaços de participação cultural, política e econômica, significa mobilizar suas possibilidades intelectuais, e isso me parece difícil de se concretizar nos ambientes

segregados das instituições. Embora considerando a seriedade e as boas intenções de seus profissionais, a existência do espaço institucional especial é contraditoriamente uma espécie de negação da cidadania desses indivíduos. O sujeito constrói-se nas relações sociais e de produção mais amplas e não à margem delas. (p.127/128)”

4. Um olhar sobre a criança: interações e experiências dos adultos com a criança não visual.

Ida Mara Freire, autora deste capítulo, analisa na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito de todos, incluindo os portadores de deficiências, à educação e a outros direitos sociais. No entanto, é possível constatar por meio de dados estatísticos que há um déficit no atendimento às crianças, especialmente às deficientes visuais. Este fato demonstra, segundo a autora, que, apesar de proclamado nos textos das leis a igualdade de direitos para todos os cidadãos, a criança ocupa um lugar inferior na hierarquia social. Esse menosprezo à criança é fruto da representação que se tem dela como um ser inacabado e inadequado que marcará o desenvolvimento de sua identidade. As representações sociais manifestam-se nos adultos que convivem com essas crianças, como foi evidenciado pelo estudo desenvolvido pela autora, e influenciam as atitudes que os familiares e educadores têm em relação às crianças não visuais.

A construção da identidade ocorre por meio da inserção do indivíduo, ao nascer, no mundo já culturalmente constituído, através da mediação dos outros. A criança não visual, referência no estudo do qual trata o presente artigo, é protagonista de seu próprio desenvolvimento, tanto quanto as crianças tidas como “normais”. A autora, desse modo, discute, ao longo do texto, vários episódios envolvendo quatro crianças (uma não visual) concluindo que há necessidade de se reconfigurar a educação dos diferentes a fim de resgatar sua identidade social.

A criança não visual nasce limitada no uso de um dos sentidos. Esse fato, contudo, não faz com que ela deixe de ser criança e, muito menos,

humana. Desse modo, ela precisa vivenciar experiências organizadas e orientadas pelos adultos, igualmente as que são desenvolvidas com todas as demais crianças. Quanto mais se diferencia sua educação em função de uma limitação física, mais se acentua a diferença desse sujeito não visual em relação às pessoas tidas como “normais”.

Alerta a autora que a diferença, ao ser entendida como uma desvantagem pelos membros de uma sociedade transforma-se em deficiência, cujo portador é considerado incapaz e inadequado para viver, integralmente, a condição humana exigida numa determinada ordem social estabelecida.

Deve-se levar em conta, para a organização do processo de ensino-aprendizagem, as especificidades dos não visuais e não apenas tentar adequar o seu desenvolvimento segundo os parâmetros dos videntes. Para tanto, os educadores necessitam adquirir mais e melhores conhecimentos acerca dos seres humanos tanto do ponto de vista biológico quanto social e psicológico. Entender que a criança não nasce “pronta”, mas vai gradativamente, formando-se ao longo da vida, é essencial para pais e professores atuarem como educadores. A autora, ainda, ressalta a importância de se compreender que o desenvolvimento humano não se dá somente através da mediação dos órgãos dos sentidos, pois estes já são resultado da mediação de toda experiência social vivida pela humanidade.

A primeira atitude daquele que pretende ser educador de crianças não visuais é procurar conhecer, de fato, os educandos concretos a fim de traçar os objetivos e meios adequados buscando “...que a criança se eduque e se humanize não como objeto de um sistema, mas como sujeito que intervém e transforma o próprio sistema (Ross, p.57 *apud* Bianchetti e Freire, p.161).”

5. Educação sexual da pessoa caracterizada como deficiente mental: construção da autonomia.

Este capítulo foi escrito por Lucena Dall’Alba que busca discutir, historicamente, as concepções que fundamentam a educação acerca da sexualidade humana, de modo geral, e da destinada aos deficientes mentais, especificamente.

As relações sexuais, segundo o autor, são relações sociais determinadas pelos valores morais e interesses políticos que emergem em cada momento histórico. Em outras palavras, a concepção de sexualidade é construída social e historicamente. Segundo Nunes (1987), cinco são as etapas de evolução histórica da concepção de sexualidade as quais Dall’Alba relaciona com a concepção de família em cada momento histórico: na Antiguidade, de uma visão sacra da sexualidade passa-se para uma cisão entre as relações sexuais para o prazer, e as destinadas à reprodução; na Idade Média, com a cristianização, há uma separação entre corpo e espírito sendo que as coisas do corpo eram tidas como pecaminosas e as do espírito benéficas havendo, portanto, repressão às manifestações da sexualidade; na sociedade capitalista há um redirecionamento das energias humanas para o trabalho permanecendo a dualidade entre corpo e mente sendo que as relações sexuais deveriam ser destinadas à procriação; a sexualidade, na sociedade consumista, aparece como mercadoria e, portanto, destituída de manifestações afetivas.

Como evidencia, ainda, ao longo do texto que a estrutura organizacional da família está diretamente relacionada à concepção de sexualidade hegemônica em cada momento histórico. Passou-se de uma família cujas relações eram públicas, comunitárias, para um modo de vida privado. A sexualidade passou, nesse processo de “privatização” da família, a ser um mecanismo de controle e direcionamento dos comportamentos humanos a fim de conformar as pessoas de acordo com os princípios da sociedade moderna. Essa educação sexual das crianças e jovens passou a fazer parte das funções a serem exercidas pela família e pela escola na formação das novas gerações.

A seguir, o autor analisa as várias concepções que orientam, atualmente, os programas de educação sexual nas escolas. Apesar de apresentarem algumas diferenças, todas têm em comum as seguintes necessidades: programas de educação nas escolas; acesso dos educadores aos conhecimentos produzidos na área da sexualidade humana; tratar da sexualidade atrelada aos relacionamentos humanos.

Após essa trajetória analítica abarcando a polêmica questão da educação sexual nas pessoas tidas como “normais” o autor afirma que, para as que se caracterizam como deficientes mentais, três são os tabus que marcam as concepções e ações acerca da educação sexual desses indivíduos: “a sexualidade, a deficiência mental e a sexualidade na pessoa caracterizada como deficiente mental” (p.191). A sexualidade dessas pessoas é marcada pelo estigma que carregam de deficientes impactando, significativamente, na construção de suas identidades e de sua vida sexual. O autor ressalta, baseando-se em pesquisas diversas que, para os pais, seus filhos apresentam atitudes infantilizadas em relação ao desenvolvimento sexual e, para os educadores, de modo geral, as crianças deficientes mentais apresentam comportamentos sexuais exacerbados. Ambos não são capazes de enxergar que as crianças deficientes possuem sentimentos, interesses e necessidades sexuais tanto quanto as crianças tidas como “normais”.

Conclui o autor que faltam, aos educadores, conhecimentos acerca das determinações histórico-sociais, tanto da sexualidade humana quanto da noção de deficiente. Necessário se faz, portanto, diante dos fatos apresentados pelas pesquisas desenvolvidas pelo autor, melhorar quantitativa e qualitativamente a formação dos adultos acerca dessas questões.

2. CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestranda em Filosofia e História da Educação pela FE/Unicamp. Membro do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR

Introdução

Neste livro, a autora expõe vários textos escritos por ela mesma acerca da temática da educação inclusiva. Estes textos foram escritos em momentos diferentes, mas colaboram, segundo ela, para esclarecimentos sobre a questão em foco.

Para Rosita, é importante colocar os pingos nos “is”, pois a diversidade de ideias e práticas acerca da educação inclusiva gera uma confusão de significados e sentidos que, conseqüentemente, acabam por provocar dúvidas e resistências por parte dos educadores na implantação de processos inclusivos.

1. Correntes teóricas e sua influência no processo educacional.

Neste capítulo, Rosita fará uma análise das correntes teóricas e o impacto de cada uma delas na educação, sobretudo à educação inclusiva, entendendo que, assim, é possível visualizar o que permaneceu e o que mudou na “humanização do Homem” ao longo de sua história.

Em poucas palavras, a autora identifica a origem da educação à origem da história do próprio homem. Afirma que na antiguidade primitiva a educação era, essencialmente, prática, voltada às necessidades cotidianas e era transmitida de geração para geração por meio da oralidade e de exemplos práticos. Na antiga Grécia, era proclamada a formação integral do homem denominada de Paideia. No entanto, como alerta Rosita, havia uma educação mais prática destinada aos escravos e aos guerreiros e outra do “espírito” (intelectual) para os homens livres, ou seja, que não precisavam prover seu sustento material. Na idade Média, com a influência massiva do cristianismo, destaca-se a educação do espírito voltada, sobretudo, aos nobres e cleros. Com o renascimento, ressurgem os valores Greco-romanos para a educação destinados, mais, aos estudos da natureza (astronomia, matemática, artes, medicina, biologia, etc.). Os conceitos de universalidade e individualidade emergem como fundamentos da educação moderna.

A universalidade, contudo, apresenta caráter elitista e segregacionista já que, segundo Gadotti (1995), citado pela autora, aos trabalhadores deveria ser destinada uma educação para o trabalho e, aos dirigentes, voltada à arte de governar. Além da diferenciação em função da classe social acrescentem-se as diferenças individuais como parâmetros para estabelecer a quantidade e qualidade da educação destinada a cada pessoa. Nesse contexto é inerente na sociedade, o processo de exclusão educacional a que são submetidos tantos alunos, especialmente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

De uma visão positivista da educação, na qual cada um deveria ocupar seu devido lugar em função de suas aptidões pessoais e da classe social a que pertencesse, passa-se, por

meio da crítica pedagógica, para o escolanovismo, movimento que tem como lema o “aprender fazendo”, deslocando, para o aluno, a centralidade do processo educativo.

Da crítica do positivismo e da escola nova surge um movimento socialista na e para a educação, iniciando-se nas camadas populares. Destes, os ideais pedagógicos de Paulo Freire são referendados pela autora como referência de uma educação socialista.

Guardadas as diferenças teóricas entre as correntes emergentes no século XX, cabe salientar que elas apresentam um traço comum: a centralidade do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Contraopondo-se a natureza excludente da sociedade e da educação moderna, desabrocha um movimento de inclusão apoiado por vários segmentos da sociedade. Ainda em clima de discussão, sobretudo, em fóruns de discussão especiais, muitas dúvidas e incertezas acometem pais, educadores e comunidade que acabam por criar resistências na promoção de processos inclusivos. Cabe, portanto, incluir família, escola e comunidade nas discussões acerca da educação inclusiva a fim de elaborar e efetivar projetos inclusivos que atendam às diferenças. Para isso, a escola não pode ser vista e pensada apartada da sociedade. Deve ser antes de tudo, “espaço da alegria” (p.32) no qual os interesses e necessidades de todos e de cada um são considerados e valorizados.

2. A contribuição da história da filosofia da ciência para a proposta de educação inclusiva.

Analisando a história da filosofia da ciência, brevemente, a autora identifica que há um processo em curso, que emergiu no século XX, da exclusão para a inclusão.

Do ápice do positivismo, essencialmente excludente, no qual cada um deveria ser educado em função do lugar social ocupado e das aptidões pessoais, passa-se à crítica em meados dos anos 50 chegando até mesmo a “negação da necessidade de haver método para se fazer ciência” (p.33). Esse movimento crítico evolui para a teoria quântica e o misticismo oriental que apontam para a necessidade de estudar e compreender o mundo e suas relações. Esse processo, segundo Rosita, caminha para a evolução “...da dimensão do ‘eu’ para a do ‘nós’ e, desta, para a de ‘todos nós’ numa extraordinária dinâmica em espiral...”(p.34).

Assim como no campo da ciência, também no da educação percebe-se processo semelhante culminando hoje, nos primórdios do século XXI, no movimento pela educação inclusiva. A educação inclusiva, para a autora, significa não oferecer educação igual a todos

mas, antes e acima de tudo, oferecer a cada um de acordo com seus interesses e necessidades, a educação que lhe é adequada. Para ela,

A palavra da ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem. (p.35)

Para caminhar em direção a uma escola efetivamente inclusiva, Rosita apresenta quatro fatores que devem ser modificados a fim de se alcançar uma educação inclusiva. São eles:

- *As condições sociais e econômicas de nosso país e que têm acarretado a desvalorização do magistério fazendo com que, muitas vezes, as escolas funcionem como espaços de abrigar e de cuidar os alunos em vez de serem espaços para a construção do conhecimento e de exercício da cidadania;*
- *As condições materiais em que trabalham nossos professores;*
- *Sua formação inicial e continuada;*
- *As condições requeridas para que a aprendizagem se efetue em, “clima” prazeroso e criativo. (p.37)*

3. A autorização da diferença de pessoas com deficiência.

Neste capítulo, a autora discute os discursos atribuídos às pessoas com deficiência na contemporaneidade. De modo geral, os sentidos identificados são fruto de uma visão médica ou matemática nas quais se estabelece um padrão a partir do qual as pessoas estão ou não inseridas num determinado conjunto, da normalidade ou da anormalidade. Esses modelos são essencialmente excludentes, pois aqueles que não se encaixam nos atributos da “normalidade” são excluídos. Além disso, ao estabelecer um padrão de normalidade, toda e qualquer atitude de inclusão, nesses modelos, se dá por meio da negação das diferenças e do reforço dos comportamentos considerados dentro dos padrões de normalidade.

Contra-pondo-se a essas visões que rotulam as pessoas em dois grupos contrários e excludentes, Rosita defende que é necessário estabelecer relações de alteridade sem tentar classificar ou categorizar as pessoas em função de padrões preestabelecidos a partir de uma lógica binária (ser ou não ser, normal ou anormal). Para tanto, a autora, valendo-se de uma análise desenvolvida por um rabino – Bonder – acerca da classificação dos frutos, propõe que

se adote, nos estudos e nas práticas, uma visão tetralética na qual outras possibilidades são aceitas além de somente duas posições opostas.

4. A exclusão como processo social.

O processo de exclusão, na sociedade capitalista, se dá por meio da inclusão marginal, ou seja, exclui-se para depois reincluir em condições adversas. Os fatores de exclusão são de duas ordens: biopsicossiais e sociais; os primeiros dizem respeito às deficiências físicas, intelectuais, psicológicas, e o segundo refere-se às desigualdades sociais que geram diferenças entre os indivíduos. Essa classificação tem como parâmetros valores, comportamentos, cultura, entre outros, definidos como “normais”, como já foi explicado no capítulo anterior. Os processos de exclusão se manifestam em práticas de hostilidade, rejeição, segregação, humilhação, ocasionando, por sua vez, a organização desses excluídos em grupos, através de movimentos sociais, que buscam lutar pelos seus direitos de cidadãos.

Diante da relação pessoal entre os sujeitos, práticas de inclusão se manifestam. Estas, contudo, são mais de ordem mecânica, ou seja, natural, que orgânica, consciente e deliberada. Cabe, na atualidade, alavancar propostas de efetiva inserção sendo necessário, para isso, trabalhar num duplo sentido: com os próprios excluídos e com os demais integrantes da sociedade para que desenvolvam atitudes de acolhimento. Essas ações de inserção envolvem desde aspectos físicos do ambiente como os simbólicos. Salaria a autora que as representações simbólicas que se têm dos deficientes são as mais difíceis de serem transpostas porque são instituintes, ou seja, o discurso que se tem da realidade constitui a própria realidade, pois representa o sentido que se atribui às coisas, pessoas, acontecimentos, gerando um imaginário individual e coletivo sobre o mundo, inclusive sobre os deficientes, que orientam as relações e práticas dos e entre os sujeitos. “O imaginário, mais do que cópia do real, é uma forma de ligar as coisas ao eu, ou de plasmar visões de mundo, modelando condutas e estilos de vida” (p.53).

O processo de exclusão dos deficientes/diferentes na sociedade atual vem se dando, muitas vezes, pela sua inserção nos sistemas regulares de ensino sem, contudo, promover as condições necessárias tanto para os deficientes como para os demais membros da escola para que a inserção educacional seja efetiva. A exclusão, nas escolas, se manifesta no fracasso escolar de várias ordens: defasagem idade-série, crianças fora da escola, evasão escolar,

mecanismos de aceleração para compensar os fracassos, más condições de trabalho dos profissionais da educação, formação inicial e continuada deficitária, dentre tantos outros.

Como se evidencia, há vários mecanismos, na escola, que podem afetar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que não dependem, única e exclusivamente, dos atores principais desse processo, ou seja, dos professores e dos alunos. Aos professores cabe o rótulo de incompetentes e aos alunos de deficientes. Assim, ressalta Rosita, cabe conhecer e compreender os contextos nos quais ocorre a aprendizagem a fim de evitarmos, simplesmente, rotular os sujeitos sem levar em consideração as condições nas quais ocorreram os problemas de aprendizagem. Alerta a autora que:

...transformar questões sociais em biológicas tem sido chamado de biologização, entender que as dificuldades de aprendizagem de inúmeros alunos traduzem um seu “defeito”, chama-se patologização e a busca de soluções, fora do eixo de discussão de natureza político-pedagógico, é denominada medicalização do processo ensino-aprendizagem (Collares e Moysés, 1996 apud Carvalho, 2004: 59).

Diante dessa trajetória analítica, Rosita esclarece sua posição frente à inclusão: é a favor desde que sejam geradas as condições necessárias para que, efetivamente, se dê a inserção dos deficientes nos processos de ensino-aprendizagem respeitando suas diferenças e lhes proporcionando condições de desenvolvimento. É contrária, portanto, a qualquer projeto e prática dita inclusiva, mas que, de fato, provoca uma exclusão camuflada de inclusão.

Nesse sentido, reforça a autora a necessidade de não só mudar os discursos referentes à educação inclusiva, mas, além disso, intervir no próprio cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, nas relações entre escola, família, comunidade, na formação inicial e continuada dos professores, nas suas condições de trabalho, etc.

5. Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão.

Rosita considera que uma mensagem é passível de várias interpretações caso as premissas fundamentais não sejam objeto de uma reflexão crítica. Por esta razão, a proposta deste capítulo é, justamente, discutir alguns aspectos relevantes para uma educação inclusiva, organizados conforme itens a seguir:

1) Aspectos denotativos e conotativos de alguns termos frequentemente utilizados em nossas narrativas:

a) educação: consiste no processo de formação integral do motor, envolvendo aspectos físicos, motores, psicomotores, intelectuais, afetivos e político-sociais;

b) educação especial: apoiando-se na LDB (1996) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), entende-se por educação especial o provimento das condições necessárias especiais, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam desenvolver todas as suas potencialidades no processo de escolarização seja em escolas regulares ou não;

c) integração e inclusão: “No modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos.” (p.68);

d) igualdade e equidade: igualdade refere-se à uniformização e equidade significa dar a cada um segundo suas diferenças e necessidades;

e) necessidades especiais e necessidades educacionais especiais: a autora considera de suma importância discutir exaustivamente esses conceitos tomando-se o cuidado para não rotular indiscriminadamente as pessoas;

2) Quem são os excluídos?

De modo geral, todas as crianças que não frequentam a escola ou que não são assistidas de forma apropriada para seu desenvolvimento integral, são consideradas excluídas. Somem-se a isso, os dados estatísticos que demonstram a distância no atendimento entre a educação básica e o ensino médio e, mais grave ainda, a baixíssima oferta àqueles com necessidades especiais.

3) Fatores que contribuem para a exclusão escolar:

Alguns fatores são apresentados pela autora, salientando que não são os únicos, mas que estão sempre presentes: modelo social e econômico do país, políticas públicas e sociais, prática pedagógica, organização dos sistemas educacionais.

4) Por que tantas leis?

A esta constatação a autora considera que diz respeito ao fato de o Brasil fazer parte de organizações internacionais e, por esta razão, deve seguir algumas diretrizes comuns a todos os que participam desses organismos. Deve-se, contudo, estudar o modo como os países

latino-americanos estão implementando essas diretrizes, colaborando para a organização de nossa educação.

5) Políticas públicas e sociais para a educação de qualidade para todos e com todos:

O forte apelo mercadológico que permeia as políticas públicas dificulta a organização de uma sociedade e educação inclusivas. A predominância não deveria ser econômica e sim social.

6) Remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação:

Este é o lema principal da educação inclusiva: derrubar todas as barreiras internas e externas à educação para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos no processo de escolarização.

7) Produção sistemática de estudos e pesquisas com análise científica dos dados:

A autora apela, aqui, para a necessidade de produzir pesquisas com metodologia adequada, análise bibliográfica, coletando e analisando dados, de modo sistemático e rigoroso.

8) Resistências em relação à proposta de educação inclusiva:

As resistências para a efetivação de uma proposta de educação inclusiva são muitas entre vários segmentos da sociedade. Devem ser encaradas como barreiras a serem removidas. A superação das resistências implica compreender suas origens e trabalhar sobre elas.

6. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo.

Para Rosita, os documentos já produzidos acerca da educação, tais como a Constituição, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, dentre tantas outras, apresentam as ideias fundamentais para que se elaborem propostas de educação inclusiva.

A globalização da economia traz em seu bojo uma maior competitividade e desigualdades entre os países dificultando, ainda mais, a efetivação de projetos educacionais inclusivos. Desse modo, somente estar contido nos textos das leis e documentos oficiais os

princípios da inclusão, não garante sua concretização. Como afirma Rosita, “mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato” (p.79).

Há de se organizar os meios internos e externos à escola, para implementar propostas inclusivas, já que os princípios e fundamentos necessários para a elaboração de projetos de inclusão são os ideários democráticos tão bem elucidados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Fundamentado nesse ideal, um sistema de educação inclusivo deve efetivar:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação. (p.81)

7. Políticas públicas para a educação inclusiva.

Educação inclusiva vem sendo sinônimo para muitos como a transferência de alunos da educação especial para as escolas regulares. Essa ideia pressupõe o “desmonte da educação especial” sem, contudo, prover as escolas regulares das condições necessárias para assegurar que esses alunos estarão sendo bem atendidos.

A educação inclusiva, destaca a autora, não se restringe aos alunos com deficiências, ao contrário, ela deve atender as necessidades e diferenças de todas as pessoas indiscriminadamente. Os recursos, atendimentos, apoio, acompanhamento, enfim, todas as condições necessárias para que os alunos possam desenvolver todas as suas potencialidades, devem ser asseguradas.

Diante do quadro de exclusão e deficiência da educação, em 1981 a UNESCO elaborou um Projeto Principal no qual foram apontados como objetivos urgentes: erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas educacionais e universalização da educação. Foi sugerido o sistema de colaboração intra e entre os países para a concretização desses objetivos. Esse Projeto Principal e seus desdobramentos nos diferentes países do mundo foram sendo discutidos em encontros periódicos. Destes, o sétimo, ocorrido em 2001 em Cocha bamba, na Bolívia, teve como resultado a Declaração de Cochabamba sobre Políticas Educativas para o século XXI. A autora destaca algumas orientações contidas

nesse documento: necessidade de acelerar as mudanças nos sistemas educacionais para acompanhar as em curso na sociedade, a educação é primordial para o desenvolvimento humano, flexibilização da escola, autonomia pedagógica e de gestão das escolas, participação de outros atores nas instituições educativas, uso de novas tecnologias da informação e comunicação nos processos pedagógicos. Para Rosita, o desafio, no Brasil é:

A tarefa, nada fácil, por sua extensão e complexidade é fazer prevalecer, nas políticas públicas brasileiras, os objetivos e diretrizes que atendam às recomendações dos organismos internacionais aos quais estamos afiliados, garantindo a todos, o que a letra de nossas próprias leis assegura. (p.91)

A autora, para concluir, elenca alguns pontos negativos que permeiam as políticas sociais brasileira, incluindo aí a educação: falta de articulação entre os ministérios para a promoção efetiva dos direitos dos cidadãos (saúde, educação, trabalho), recursos financeiros, falta de valorização do magistério. Os pontos positivos são: instituição dos parâmetros curriculares nacionais, programa do livro didático, capacitação de professores por meio de TV, municipalização da merenda, reforma do Ensino Médio, reforma do ensino técnico, diretrizes curriculares para os cursos de graduação, sistema de avaliação.

8. Planejamento e administração escolar para a educação inclusiva.

Uma proposta de educação inclusiva deve ser entendida não só como um direito de todos, mas sobretudo, como um dever a ser assumido pelo Estado com a participação efetiva de toda a sociedade em todas as etapas para sua concretização desde o planejamento até as ações práticas.

Deve-se adotar um outro modelo de planejamento e administração no qual participam, efetivamente, representantes dos diferentes setores da educação. É necessário que os administradores disponham de “autoridade profissional” (p.101), ou seja, que tenham acúmulo de experiências e conhecimentos na área. Além disso, uma outra dimensão deve fazer parte do perfil da administração: a vontade, o ideal de atender o bem comum. O papel do administrador é possibilitar a articulação daqueles que planejam com os que executam e vice versa.

As escolas contam com autonomia para elaborar seus projetos político-pedagógicos, mas devem se pautar nas orientações dadas pelas Secretarias de Educação que, por sua vez,

adotam as diretrizes provenientes do MEC. Este, no cumprimento de seu papel, inspira-se nas diretrizes elaboradas pelos organismos internacionais.

Internamente, mudanças devem ser expressas, com base nos princípios da educação inclusiva, nas salas de aula, na prática pedagógica, nos recursos tecnológicos, entre outras estratégias a fim de ressignificar o trabalho pedagógico.

9. A função da escola na perspectiva da educação inclusiva.

A escola que se tem hoje é, pela sua própria natureza, excludente. Este fato é demonstrado pela autora através de dados estatísticos que revelam que 2/3 dos alunos ingressantes no ensino fundamental não chegam ao ensino médio.

Verificam-se, também, atualmente, projetos em andamento que objetivam a inclusão dos alunos deficientes nas escolas regulares.

Práticas inclusivas em uma escola com práticas de exclusão. E a escola não é inclusiva porque a sociedade não o é. Eis a realidade.

Uma educação inclusiva pressupõe, não só a inserção dos alunos independente das diferenças que apresentem, mas sobretudo, a permanência e a garantia de desenvolvimento de todas as potencialidades de cada um. Vê-se que a função da escola não é a de selecionar, segregar. A função da escola, numa sociedade e educação inclusiva, é o desenvolvimento do próprio ser humano respeitando as diferenças e necessidades de cada um.

10. Removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação na educação inclusiva.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, ampliou-se, significativamente, o significado do termo educação especial, incluindo nesse leque, alunos já inseridos nas escolas regulares não considerados, até então, deficientes. Alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam, no processo educativo, dificuldades de aprendizagem e, segundo Rosita, analisando as falas de alguns educadores, qualquer aluno pode ser considerado especial.

Há um ponto positivo considerado pela autora ao ampliar o sentido do termo “especial”: requer que o foco seja posto nos alunos, no sentido de os profissionais da

educação serem chamados a responder às necessidades de aprendizagem dos alunos. Para tanto, é necessário proporcionar formação continuada aos professores a fim de que conheçam os tipos e estilos de aprendizagem de seus alunos possibilitando a organização de práticas pedagógicas adequadas ao perfil de cada um.

Há aspectos negativos que devem ser evidenciados a fim de serem eliminados. A própria representação que os professores têm acerca de trabalhar com crianças com deficiências é um deles. Esse preconceito tende a ser estendido já que o conceito de especial foi ampliado. Normalmente uma parte significativa dos profissionais alega despreparo para elaborar e desenvolver processos de aprendizagem com alunos com necessidades especiais sem, contudo, questionar, quais e como as próprias práticas pedagógicas podem elevar os índices de fracasso escolar aumentando o número de alunos considerados “especiais”. Em geral, são atribuídas aos alunos as causas por seu fracasso.

Além dessas barreiras a serem transpostas, há as oriundas das desigualdades sociais e econômicas que geram outras desigualdades como educacionais e culturais.

A quem cabe derrubar as barreiras institucionais, profissionais, sociais, econômicas, políticas, enfim, todas as que bloqueiam a prática de uma educação inclusiva? Todos os membros da sociedade são responsáveis por esse trabalho árduo já que os “culpados” pelo fracasso escolar não são só os profissionais da educação, ao contrário, há vários outros fatores que influenciam no desenvolvimento do aluno que fogem ao controle dos professores.

Independente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação. (p.129)

11. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva.

Para Rosita, vive-se, hoje, um processo de transição para uma proposta de educação inclusiva da qual ele vem participando, bem como outros tantos profissionais da área, no assessoramento a sistemas governamentais ou não.

Dessas experiências de assessoria a autora levanta, analisa e compila dados para o desenvolvimento de suas pesquisas na temática em foco, entendendo, como Demo (1997) que

a pesquisa é um valioso princípio de prática educativa. Muitas das análises efetuadas pela autora nas suas pesquisas encontram-se discutidas nos capítulos deste livro.

Do ponto de vista do trabalho mesmo de assessoramento, girava em torno de palestras, visitas às escolas, observação, reuniões com profissionais da educação, estudos teóricos, análise da legislação. A participação, nesse processo, incluía gestores, professores do ensino regular e especial.

Ressalta Rosita que os estudos teóricos e a clareza conceitual é de suma importância no processo de elaboração e implementação de uma proposta de educação inclusiva, mas não depende só de fundamentação teórica, depende também e, sobretudo, de “competência política” (p.140)

Do mesmo modo, o conhecimento e compreensão dos textos legais acerca da educação não garantem, por si só, a efetivação da educação inclusiva, mesmo porque há algumas controvérsias oriundas do entendimento ou da omissão da lei como, por exemplo, a questão “a quem cabe a iniciativa e o financiamento das ações: se à educação especial ou ao ensino regular” (p.146).

12. Os pingos nos “is” da proposta de educação inclusiva.

Após colocar vários pingos nos “is” sobre educação inclusiva, a autora elegeu, neste último capítulo, mais alguns aspectos que devem ser postos em discussão para esclarecimentos.

Educação inclusiva e o ideal da educação de qualidade para todos: entende-se, erroneamente, que a Declaração Mundial de Educação para Todos, fruto da Conferência realizada, em 1990, em Jomtien, destina-se aos alunos do ensino regular e que a oriunda da Conferência de Salamanca, refere-se aos deficientes. Rosita esclarece que ambas dizem respeito à educação inclusiva que tem como foco todos os alunos, indiscriminadamente.

A inclusão educacional escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: refere-se não só à socialização, mas também ao processo de apropriação de conhecimentos. Para tanto, deve-se atentar para a exigência de considerar, na elaboração e implementação de propostas inclusivas, para as seguintes questões: a individualidade que requer estratégias que atendam as necessidades e interesses de cada um, o respeito e valorização das identidades, a

busca de equidade e, por fim, a remoção de todas e quaisquer barreiras que impeçam a aprendizagem e a participação de todos.

O projeto político-pedagógico da escola sob a ótica da inclusão: o projeto político-pedagógico da escola exige a clareza dos valores que orientam as ações da escola, os objetivos a serem alcançados, os meios a serem utilizados, enfim, é uma verdadeira “carteira de identidade” (p.158) de cada escola. Para a elaboração de um projeto de educação inclusiva, três dimensões devem se fazer presentes: cultural (aspectos filosóficos, princípios, valores), política (abarcando as relações na escola, com a família, a comunidade) e a prática (prática pedagógica).

Formação de educadores: mudanças devem ser efetuadas nos projetos de formação inicial com base na educação inclusiva. Importante, também, é a formação continuada que deve incluir cursos de aperfeiçoamento e espaços de discussão. O foco dos processos formativos deve recair sobre a intrínseca relação entre teoria e prática.

Adequações na prática pedagógica: a elaboração de uma outra proposta de educação requer, conseqüentemente, adequações curriculares que devem ser debatidas.

O processo de avaliação: no modelo clínico, a avaliação consiste no diagnóstico visando o tratamento adequado. Do ponto de vista de uma educação inclusiva, objetiva repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais a fim de se buscar o sucesso de todos na aprendizagem e participação.

Estudos e pesquisas como ações indispensáveis aos processos educativos: A pesquisa deve ser tomada como princípio formativo que possibilita compreender as práticas e ressignificá-las.

3. MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

Ricardo Pereira

Jornalista, Mestre e Doutorando em Educação pela FE/Unicamp

1. Inclusão Escolar: O que é?

Crise de Paradigmas

Segundo Mantoan, estamos vivenciando uma crise de paradigmas. Mas o que seriam estes paradigmas e que crise seria esta de que fala nossa autora. Os paradigmas podem ser definidos como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são compartilhados por um determinado grupo num dado momento histórico e que direcionam o nosso comportamento, até entrarem em crise, isto é, até não nos satisfazerem mais porque não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. Portanto, uma crise de paradigma é uma crise da concepção, da visão de mundo que explicam a realidade a nossa volta e sob o qual agimos.

Onde entra a inclusão escolar nesta história toda? Ocorre que a escola experimenta a mesma crise uma vez que o paradigma educacional que a organiza encontra-se também em xeque. A inclusão implica numa mudança desse atual paradigma educacional. A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças dos processos pelos quais forma e instrui seus alunos. Muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. Ocorre que a democratização do acesso à escola permitiu a entrada de novos grupos sociais em suas salas de aula, mas fechou as portas para os novos conhecimentos que esses grupos trazem consigo a partir da experiência de vida de cada um deles. Dessa forma, a escola exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não amplia a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos. Em consequência, os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças.

A reviravolta que a inclusão escolar exige da escola só faz sentido se as categorizações e oposições excludentes forem abolidas de seu cenário: iguais X diferentes, normais X deficientes, ensino regular X ensino especial.

Integração ou Inclusão?

Mantoan propõe aqui uma diferenciação entre integração e inclusão – que embora tenham significados semelhantes, são utilizados para definir formas de inserção distintas e se amparam em fundamentos teórico metodológicos conflitantes. ‘Integração’ refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Trata-se, portanto, de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

A integração escolar pode ser melhor compreendida como o ‘especial na educação’, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, provocando um inchaço desta modalidade, em virtude do deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. A inclusão escolar, por outro lado, questiona o próprio conceito de integração, pois são incompatíveis, uma vez que esta prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, isto é, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Por conta disso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com alguma deficiência ou os que apresentam dificuldades no aprendizado, mas envolve todos os demais alunos. A perspectiva inclusiva, portanto, elimina a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular.

2. Inclusão Escolar: Por Quê?

Para Mantoan, a inclusão total e irrestrita é uma ótima oportunidade que temos de reverter a situação da maior parte de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado dentro delas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele deixou de aprender, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam culpabilizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, etc.

A questão da identidade X diferença

Mantoan inicia este capítulo com questões a respeito das propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão, chamando atenção para a forma como estas identificam e tratam as diferenças, isto é, será que reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar?

Observa a autora que, muitas vezes, estas propostas entendem as deficiências como 'fixadas' no indivíduo, como se fossem marcas indelévels, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois acredita-se que nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas. Com base nesta ideia é que criam-se espaços educacionais protegidos à parte, restringidos à determinadas pessoas, ou seja, àqueles que denominamos Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE).

Em contrapartida, Mantoan propõe tomarmos a diferença como parâmetro ao invés destes modelos que adotam a igualdade como referência. Quando não fixamos mais a igualdade como norma, fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a 'normalização'. Diz Mantoan que este processo (a normalização), pelo qual a educação especial tem sido proclamada, propõe de forma sutil, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade 'normal' como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. É preciso lembrar que nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente.

A questão legal

Quando garante a todos o direito à educação e à escola, a Constituição Federal não faz distinções e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Isso significa que para que todos possam atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que a educação não pode se realizar em ambientes segregados.

No Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto –, artigo 205, a Constituição prescreve em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “ [...] *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”. Como em nossa Constituição consta que a educação visa o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma diferenciação que estaria limitando em si mesmo o direito à igualdade dessas pessoas.

Em síntese: para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que vislumbrem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações.

A questão das mudanças

Uma coisa, porém, é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia a dia das escolas espalhadas por este país. A inclusão, diz Mantoan, pegou as escolas de calças curtas. É o nível de escolaridade que mais parece ter sido atingido por essa nova questão é o ensino fundamental. A escola se vê ameaçada por tudo o que ela mesma criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e de suas paredes – novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas e de avaliar a aprendizagem.

Sabemos quais são os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os subterfúgios teóricos que distorcem de caso pensado o conceito de inclusão, condicionando-o à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências da escola, precisam ser eliminados com urgência. A inclusão se legitima porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos.

3. Inclusão Escolar: Como Fazer?

Não adianta, porém, admitir o acesso de todos à escola, sem garantir a continuidade da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Não há inclusão quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. O princípio democrático da educação para todos só se justifica nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não somente em alguns deles (os com ou sem deficiência).

Para Mantoan, é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. Para mudar a escola é preciso, entretanto, enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais são, no entender de Mantoan: 1) Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; 2) Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercidos nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; 3) garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; 4) Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. Essas tarefas são comentadas nos capítulos seguintes.

Recriar o modelo educativo

Recriar esse modelo educativo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; fazer das disciplinas meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

Nas práticas pedagógicas, predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Resumindo: as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas

autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a serem pessoas. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar.

Reorganizar as escolas: aspectos pedagógicos e administrativos

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprendizado. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de boa qualidade, o professor levará em consideração esses limites, e explorará adequadamente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de se agir com coerência e realismo ao admitirmos que as escolas não existem para formar apenas alguns membros das novas gerações, os mais capacitados e privilegiados.

A organização administrativa e os papéis desempenhados pelos membros da organização escolar são outros alvos a serem alcançados. Ao serem alterados os rumos da administração escolar, a atuação do diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático que os encerra em seus gabinetes e readquire um papel pedagógico, pois amplia a presença destes nas salas de aula e nos demais ambientes educativos das escolas.

Ensinar a turma toda: sem exceções e exclusões

Para Mantoan, o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. Ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras coisas, de se deixar de lado o caráter transmissivo do ensino praticado hoje e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se opõe a toda a qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

O ponto de partida para se ensinar a turma toda sem diferenciar o ensino para este aluno ou aquele grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno e não pelo professor no ato de ensinar.

E a atuação do professor?

Mantoan reconhece que inovações educacionais como a inclusão, também mexem com a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

Preparar-se para ser um professor inclusivo?

Se, de um lado, é necessário continuar investindo na formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem. Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação que Mantoan nos apresenta parte do 'saber fazer' dos profissionais que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional.

O foco da formação seria o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos. Analisa-se, então, como o ensino está sendo ministrado e a construção do conhecimento pelos alunos. Se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com deficiência ou não, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo dado a toda a turma, pois ele passa a ser um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico, porque o fato de a maioria dos alunos estar indo bem, não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de cada aluno.

Considerações finais

A escola prepara o futuro e se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bastante diferentes de nós,

que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão.

4. MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

Maria Angélica Cardoso

Pedagoga, especialista em Formação Docente pela UNIDERP, mestre em Educação pela UFMS, doutoranda em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP

1 Atendimento Educacional aos Portadores de Deficiência

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiências teve início em meados do século XX. Até o século XVIII, as noções de deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo. A falta de conhecimentos em muito contribuiu para que as pessoas portadoras fossem marginalizadas. Por outro lado, o consenso social, fundamentado na ideia de que a condição de “deficiente” era imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas destas pessoas. Os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes a se concretizarem em medidas educacionais ocorreram na Europa, se expandindo para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

Quanto à Educação de Deficientes, constata-se que a primeira obra – *Redação das Letras e Arte de Ensinar aos Mudos a Falar* (1620) – foi de Jean-Paul Bonet, na França. A primeira instituição especializada foi para a educação de “surdos-mudos”, fundada em 1770, pelo abade Charles M. Eppée, que inventou o método de sinais; sua obra escrita mais importante foi publicada em 1776: *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos*. O inglês Thomas Braiddwood e o alemão Samuel Heinecke, inspirados em Eppée, fundaram institutos de educação para “surdos-mudos” em seus respectivos países. Heinecke inventou o método chamado oral para ensinar os “surdos-mudos” a ler e falar mediante movimentos labiais, hoje denominados leitura labial ou orofacial.

No atendimento aos deficientes da visão destaca-se o papel de Valentin Haüy, que fundou, em 1784, o Instituto Nacional de Jovens Cegos, em Paris, já usando letras em relevo para o ensino de cegos. Em 1819, o oficial francês Charles Barbier apresentou uma sugestão ao Instituto: um processo de escrita próprio para transmissão de mensagens no campo de batalhas, à noite. Em 1829, Louis Braille, estudante do Instituto, fez a adaptação do código militar para as necessidades dos cegos, inicialmente denominada de sonografia, atualmente braile. A primeira escola para cegos subsidiada pelo Estado foi fundada em 1837.

A educação dos portadores de deficiência física teve início em 1832, em Munique, Alemanha. Também nessa época teve início o atendimento educacional aos “deficientes mentais”. O médico Jean Marc Itard mostrou a educabilidade de um idiota chamado “selvagem de Aveyron”. O trabalho de Itard mostra a eficácia da instrução individual, da programação sistemática de experiências de aprendizagem e da motivação e recompensa. Edward Seguin, aluno de Itard, desenvolveu uma técnica neurofisiológica, acreditando que o sistema nervoso deficiente dos retardos poderia ser reeducado pelo treinamento motor e sensorial. Para tanto desenvolveu amplos materiais didáticos para que os professores seguissem seus processos de treinamento sistemático. Johann J. Guggenbühl tornou-se famoso por seu trabalho com retardados mentais severos, baseado na combinação de tratamento médico e educacional, focalizando exercícios de treinamento sensorial. Outra importante educadora foi Maria Montessori, médica italiana que aprimorou os processos de Itard e Seguin. Montessori enfatizou a autoeducação pelo uso de materiais didáticos como blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos, letras em relevo e definiu dez regras básicas para educação de crianças, quais sejam: 1) as crianças precisam ser tratadas de modo diferente dos adultos; 2) a aprendizagem vem de dentro e é espontânea; 3) as crianças têm necessidade de ambiente infantil; 4) elas amam a ordem; 5) devem ter liberdade de escolha; 6) amam o silêncio; 7) elas preferem trabalhar a brincar; 8) amam a repetição; 9) as crianças têm senso de dignidade pessoal, portanto não fazem exatamente o que mandamos; 10) elas utilizam o meio que as cerca para aperfeiçoar-se. Na Europa, destaca-se ainda Alice Descoedres que elaborou

uma proposta curricular para os retardados mentais leves. Para ela, as atividades educativas deveriam ser desenvolvidas em ambiente natural, mediante instrução individual e grupal, focalizando deficiências sensoriais e cognitivas.

Em 1896, as escolas residenciais deixaram de ser consideradas instituições apropriadas para a educação do deficiente mental, começando a se desenvolver os programas de externato ou classes especiais diárias. Por volta de 1940, começaram a surgir as associações organizadas por pais de crianças portadoras de deficiências, por exemplo, a NARC (National Association for Retarded Children) que exerceu grande influência em vários países, sendo a inspiradora, no Brasil, da criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

2 História da Educação Especial no Brasil

A inclusão da educação de deficientes ou da educação especial na política educacional brasileira ocorreu somente no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX.

O primeiro período, de **1854 a 1956**, que se caracterizou por **iniciativas oficiais e particulares isoladas** teve início com o Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854, assinado por D. Pedro II, criando o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1891, sua denominação foi mudada para *Instituto Benjamin Constant* (IBC). Foi, ainda, D. Pedro II quem assinou a lei 839 de 26/09/1857, fundando o *Imperial Instituto de Surdos-Mudos* que, em 1957, passou a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos* – INES. Desde o início a escola voltou-se para a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos entre 7 e 14 anos. Em ambos os institutos foram instaladas oficinas de aprendizagem: tipografia e encadernação para meninos cegos, e tricô para as meninas; sapataria,

encadernação, pautação e douração para meninos surdos. Embora tenha sido uma medida precária o IBC e o INES abriram a discussão da educação dos portadores de deficiência no I Congresso de Instrução Pública, em 1883. Até 1959 havia 54 estabelecimentos de ensino regular e 11 instituições especializadas. Das quais o autor destaca:

O **Instituto Benjamin Constant**: editou, em 1942, em braile a Revista Brasileira para Cegos. Em 1947, realizou o I Curso de Formação para Professores na Didática de Cegos.

O **Instituto de Cegos Padre Chico** (1928): atende crianças deficientes visuais, mantendo uma escola de 1º grau, cursos de artes industriais, educação para o lar, datilografia, música, orientação, mobilidade e presta serviços de assistência médica, dentária e alimentar.

A **Fundação para o Livro do Cego no Brasil** (1946): além de produzir e distribuir livros em braile, ampliou suas atividades no campo da educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas cegas e portadoras de visão subnormal.

O **Instituto Santa Terezinha** (1929): atendia, em regime de internato, meninas portadoras de deficiência auditiva. A partir de 1979 passou a externato, atendendo meninas e meninos, iniciando o trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular.

A **Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller** (1951): foi o primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas.

O **Instituto Educacional São Paulo** (1954): em 1969 foi doado à Fundação São Paulo/PUCSP. Especializado no ensino de surdos-mudos, além de atender em regime escolar, atende, também, em regime de clínica, crianças e adultos com distúrbios de comunicação.

A **Santa Casa de Misericórdia de São Paulo**: tecnicamente funcionava como classes hospitalares nas quais cada professora tinham uma programação

de atendimento individualizado aos deficientes físicos que eram alunos/pacientes do hospital.

O **Lar Escola São Francisco** (1943): importante instituição particular especializada na reabilitação de deficientes físicos.

A **Associação de Assistência à Criança Defeituosa** (1950): instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não sensoriais. Além de uma importante atuação junto às escolas públicas mantém, em seu Centro, um setor escolar que complementa o atendimento de pacientes da reabilitação que se encontram em idade escolar.

O **Instituto Pestalozzi de Canoas** (1926): especializado no atendimento de deficientes mentais. Introduziu a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares” europeias. Também foram criadas as Sociedades Pestalozzi de MG (1935), do RJ (1948) e de SP (1952).

A **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais** – APAE – cujo objetivo é cuidar dos problemas relacionados com o deficiente mental. A primeira Associação foi fundada, em 1954, no RJ; em 1961, a APAE de São Paulo. Atualmente são mais de 1.200 APAEs no país.

O segundo período, **1957 a 1993**, foi marcado pelas **iniciativas oficiais de âmbito nacional**. O atendimento educacional foi assumido pelo governo federal, com a criação de campanhas. A primeira foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*, instalada no INES. Em 1958, foi criada a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, vinculada ao IBC. Em 1960 ela deixou de ser vinculada ao IBC e com a denominação de *Campanha Nacional de Educação de Cegos* passou a subordinar-se ao Gabinete do MEC. Em 1960 foi instituída a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME* – liderada pela Sociedade Pestalozzi e APAE/RJ.

Após a aprovação da lei nº 5.692/71 que previa “tratamento especial aos excepcionais” numerosas ações começaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes. Um Grupo-Tarefa de Educação Especial foi constituído para elaborar o Projeto Prioritário nº 35, cujos resultados

contribuíram para a criação, no MEC, de um órgão central responsável pelo atendimento dos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (1973) – com a “finalidade de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º grau, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados”. Em 1986, o órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE. Uma reestruturação do MEC, ocorrida em 1990, extinguiu a SESPE, passando as atribuições relativas à Educação Especial para a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb – ficando como órgão responsável o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE – especificamente a Coordenação de Educação Especial. Caberia a esses órgãos, dentre outras funções, “sugerir a política de formação e valorização do magistério para a educação especial” e “subsidiar a formulação de políticas, diretrizes, estratégias e critérios para o desenvolvimento do ensino supletivo e especial e apoiar as ações necessárias à sua definição, implementação e avaliação”.

Após descrever a trajetória da Educação Especial o autor salienta que as iniciativas governamentais apareceram em um momento político tipicamente populista; que antes, durante e depois da ditadura militar observa-se a continuidade de certos grupos na condução da política de Educação Especial; e que os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiências. Recentemente registram-se os movimentos de portadores de deficiências que levam suas necessidades ao conhecimento dos órgãos governamentais em todos os níveis da organização social. Na área da educação ainda não são tão objetivos os resultados, mas em reabilitação, seguridade social, trabalho e transporte, eles são bem visíveis.

3 Política Nacional de Educação Especial

Inicialmente o autor aborda **a legislação e as normas de 1961 a 1971**. A LDBEN nº 4.024/61 reafirma o direito dos excepcionais à educação, indicando em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de

educação. No Artigo 89, há um compromisso explícito dos Poderes Públicos de dispensar “tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” à iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação. Conforme Mazzotta, nesse compromisso não fica esclarecida a ocorrência da educação de excepcionais, o que causou uma série de implicações políticas, técnicas e legais, uma vez que quaisquer serviços de atendimento educacional, escolar ou não, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial.

A Lei nº 5.692/71, com a redação alterada pela Lei nº 7.044/82, assegura, no artigo 9º, “tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Esclarecendo esse Artigo, o conselheiro Valnir Chagas diz que “tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade”. Para o autor, no pronunciamento de Chagas está patenteada uma abordagem de “tratamento especial” como medida integrante de uma política educacional, entendendo a “educação de excepcionais” como uma “linha de escolarização”, portanto, como de educação escolar.

A análise da **legislação e das normas de 1972 a 1985** inicia com os artigos da Constituição de 1967, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17/10/1967 e o Artigo Único da Emenda Constitucional nº 12 de 17/10/1978 que definem, quanto à educação especial, que a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser dada no lar e na escola; obrigatoriamente cada sistema de ensino terá serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar; o Artigo Único assegura a gratuidade, assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social; proíbe a discriminação e obriga edifícios e logradouros públicos a ter acessibilidade.

Em 1977, pela Portaria Interministerial nº 477, de 11/08, o MEC e o Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS – estabeleceram diretrizes para a ação básica integrada. Destacaram-se os objetivos de “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial

e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” e “propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação” prestado por órgãos e entidades ligados ao CENESP/MEC e aos serviços especializados de reabilitação da fundação Legião da Boa Vontade – LBA/MPAS e aos serviços de saúde da Previdência Social – INPS/MPAS. O atendimento educacional do excepcional, como competência “do MEC através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva”.

A Portaria nº 186 estabelece que o atendimento educacional do excepcional seja prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino, via regular, cursos e exames supletivos adaptados, em Instituições Especializadas ou simultaneamente em mais de um tipo de serviço, recomendando que “sempre que possível, as classes especiais deverão ser orientadas por professor especializado”. A crítica do autor se dirige a três pontos: o sentido clínico e/ou terapêutico atribuído à educação especial continua lhe atribuindo um caráter preventivo/corretivo e não pedagógico ou escolar, e não há uma exigência de professor especializado para as classes especiais. O terceiro ponto é a indefinição quanto ao conceito de educação especial e a quem ela se destina, gerando ambiguidades, controvérsias e incoerências que desfiguram qualquer política de serviços.

Continuando a análise da **legislação e das normas – 1986 a 1993** – tem-se a Portaria CENESP/MEC nº 69/1986 que define normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Para o autor, o avanço desta Portaria foi que a Educação Especial passou a ser entendida como parte integrante da Educação visando o desenvolvimento pleno do “educando com necessidades especiais”. Por outro lado, a Portaria resguarda a abrangência maior de repasses financeiros às instituições e entidades particulares.

Em 1988 foi promulgada a Nova Constituição Federal. A análise do autor revela que além do ensino fundamental de caráter obrigatório e gratuito para todos, a Nova Constituição coloca, como dever do Estado, o oferecimento de

programas suplementares necessários ao atendimento do educando neste nível de escolarização. Também é assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências.

Conforme Mazzotta, na Constituição de 1988 podem estar presentes, por um lado, uma visão dinâmica ou não linear da relação entre o portador de deficiência e a educação escolar e, por outro, uma visão estática. Na visão dinâmica, a relação contém as noções de tempo, mudança e flutuação e entende que as várias alternativas são extensivas ao atendimento educacional dos portadores de deficiências. Na visão estática, a relação defendida será de que ao educando portador de deficiência caberá uma educação especial e ao educando normal, a educação regular.

A Lei nº 7.853/1989 estabelece normas gerais para o exercício dos direitos individuais e sociais dos portadores de deficiências. Em seu Artigo 2º estabelece a inclusão da educação especial no sistema educacional. No ano seguinte a Lei 8.069/1990 estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que reafirma o direito da criança e do adolescente portadores de deficiências a receberem atendimento especializado, sendo o educacional, dever do Estado. O ECA introduz três princípios criadores de uma nova condição para a melhoria do padrão de vida dos brasileiros: respeito às peculiaridades da condição social, econômica e ambiental; participação da população na formulação das políticas assistenciais; e cidadania da criança e do adolescente, entendida como o poder de fazer valer a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Em 1991, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – edita a Resolução 01/91 que condiciona o repasse do salário-educação à aplicação, pelos Estados e municípios, de pelo menos 8% dos recursos educacionais no ensino especial.

Em 1992, o MEC destinou recursos específicos para Educação Especial, entretanto, o presidente Collor de Mello alterou a proposta, retirando verbas destinadas à educação especial, à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental.

O Projeto de Lei nº 101, de 1993 [atual LDB 9.394/96] que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata a Educação Especial no capítulo XIV, no qual o autor destaca: a definição dos portadores de deficiência, superdotados e portadores de necessidades especiais como clientela que demanda Educação Especial; situa a Educação Especial como modalidade de educação escolar; reitera a preferência ao ensino regular para todos os educandos que requerem atendimento especializado; caracteriza as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas, que atuam na Educação Especial; define as instituições privadas confessionais, comunitárias ou filantrópicas, incluindo-as no sistema de ensino somente quando tiverem objetivos educacionais; destaca dentre as garantias didáticas diferenciadas, o currículo, o desenvolvimento do currículo e a qualificação dos professores. Para o autor, em qualquer forma de organização da educação escolar o professor é o elemento fundamental, portanto, “garantir uma posição social e intelectual convincente com responsabilidade pública do professor, constitui condição fundamental para que o país possa ter uma escola que seja uma agência de construção da cidadania”.

Analisando os **Planos Nacionais de Educação de 1962 a 1971**, Mazzotta lembra que o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE – (1962) traçava normas para a distribuição dos fundos para o ensino primário, médio e superior, não se caracterizando, portanto, como um plano de diretrizes para educação. Por esse plano foram destinados 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a educação de excepcionais e bolsas de estudos, preferencialmente, para assistir crianças deficientes de qualquer natureza.

No período dos governos militares – 1964 a 1975 – a principal diretriz do processo de desenvolvimento global foi o crescimento econômico. Conseqüentemente, a educação, um dos componentes do universo social, foi prejudicada por essa orientação geral.

Entre **1972 e 1985**, o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento – I PND – (1972/74) apontava como diretrizes da educação especial a integração e a racionalização, bem como definia duas grandes linhas de programação:

expansão das oportunidades de atendimento educacional e apoio técnico para que se ministre a educação especial.

Em 1977, o MEC elabora o I Plano Nacional de Educação Especial para o triênio 77/79. As diretrizes que o nortearam foram: ação de extensão do acesso à educação; ação otimizadora; ação preventiva; ação de aperfeiçoamento; e a ação continuada (educação permanente). Os recursos financeiros previam 58,7% para as instituições privadas e 14,4% para os sistemas estaduais de ensino. A capacitação de recursos humanos abrangia sete metas: especialização e atualização da equipe técnica do CENESP; das equipes técnicas das secretarias de educação; especialização de pessoal docente para a universidade; criação de cursos de licenciatura na área de educação especial; especialização, aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente que atua na Educação Especial; de pessoal técnico; atualização de professores de classes comuns. Conforme Mazzotta, a concentração de recursos financeiros na realização de cursos formação de alto nível para técnicos dos órgãos centrais pode ser interpretada como evidência da centralização do poder de normatização e execução, além de um possível sentido de premiação. Por outro lado, não há qualquer evidência de preocupação com a avaliação dos resultados de tais investimentos.

Em 1980 foi instituído o *Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes – AIPD* – cujos objetivos eram: conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação.

Em outubro de 1985, já na Nova República, o CENESP-MEC elabora o plano intitulado *Educação Especial – Nova Proposta*, delineando alguns problemas básicos da educação especial: ausência de dados censitários que caracterizem a demanda da educação especial; desequilíbrio entre a demanda e a oferta das oportunidades educacionais; desigualdade na proporção do atendimento às diferentes categorias de educandos especiais; ausência de uma política de atendimento à pessoa adulta com deficiência, à pessoa portadora de deficiência mental profunda e a portadores de deficiências

múltiplas; concentração do atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos; limitação da participação da sociedade em geral na busca de soluções para os problemas da educação especial. O objetivo primordial da nova proposta refere-se à universalização da educação especial, através da democratização do ensino. Seus princípios norteadores são: participação, integração, normalização, interiorização e simplificação.

Continuando o estudo dos **Planos Nacionais – 1986 a 1993**, Mazzotta analisa o I PND (1986) da Nova República, cuja principal diretriz para educação foi “assegurar o acesso, a todos, ao ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social”. No mesmo ano, o presidente José Sarney instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – cuja principal função era “traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotados”. O *Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente* foi estruturado tendo por objetivo implantar uma “política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência”. Foi composto por quatro programas de ação: conscientização; prevenção de deficiências; atendimento às pessoas portadoras de deficiências; inserção das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho.

Em 1990, a Coordenação de Educação Especial do Departamento de Educação Supletiva e Especial elabora a *Proposta do Grupo de Trabalho instituída pela Portaria nº 6 de 22/08/1990*. O objetivo foi o de “coordenar e promover a operacionalização das diretrizes básicas que norteiam o atendimento educacional dos educandos que apresentam necessidade educativa especial.” Com isso “o MEC começa a encarar, pela primeira vez, a educação especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos”. Contudo, Mazzotta julga importante destacar a visão reducionista da Educação Especial, uma vez que esta é circunscrita a uma questão de metodologia de ensino.

O *Grupo de Trabalho* propôs as seguintes linhas básicas de ação a serem implementadas pelas Unidades Federadas: a) instrumentalização dos

sistemas de ensino para viabilizarem o processo de integração do atendimento educacional; b) redimensionamento do processo de integração da educação especial no âmbito dos sistemas de ensino; c) institucionalização de mecanismos para a definição da clientela; d) institucionalização, nos sistemas de ensino, do atendimento educacional aos educandos que apresentam algum tipo de necessidade educativa especial, temporária ou permanente.

Na sequência dos planos educacionais tem-se o *Programa Setorial de Ação* do governo Collor na área de Educação – 1991/1995. Aí são destacados sete sub itens e nenhum deles contempla, de forma explícita, a educação básica ou o ensino fundamental no âmbito da educação especial. Os aspectos abrangidos são: ações comunitárias voltadas para prevenção e desenvolvimento infantil; informática na educação especial; informações sobre educação especial e reabilitação; apoio à pesquisa sobre educação especial; apoio financeiro às instituições comunitárias; apoio técnico e/ou financeiro para oficinas pedagógicas e pré profissionalização; ações específicas para crianças de zero a seis anos e jovens de 7 a 14 anos.

Em 1992, a CORDE define a *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, norteando-se, também, pelos princípios de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização. O preconceito e a gravidade dos problemas sociais que atingem a sociedade brasileira são apresentados como as maiores dificuldades no processo de integração. Constam, ainda, como dificuldades à integração: a desinformação; a insuficiência de informações atualizadas; as atitudes de muitos portadores de deficiência; as reações de negação à deficiência ou de superproteção por parte das famílias; um assistencialismo protecionista; a falta de análise crítica e reflexiva acerca da integração envolvendo técnicos e portadores de deficiência; a insuficiência de ações coordenadas dos serviços disponíveis; as ambiguidades na interpretação de textos dos documentos legais referentes aos portadores de deficiência; a morosidade nas ações de vários órgãos governamentais; carência de recursos financeiros e materiais destinados ao atendimento nas áreas de saúde, educação e trabalho; e a insuficiência de recursos humanos devidamente qualificados para seu atendimento.

Dentre as ações estratégicas para a área de educação destacam-se: formar e treinar multiplicadores para atendimento educacional especializado; reciclagem de professores do sistema regular de ensino, nos níveis estadual e municipal; estimular a formação de professores reabilitadores e educadores infantis; fomentar a implementação de serviços de apoio aos educandos com necessidades especiais; promover especialização de professores para funções de professor consultor e professor itinerante; implantar salas de recursos de apoio a portadores de necessidades especiais; difundir informações sobre portadores de deficiências; adequar os programas de capacitação profissional às especificidades do portador de deficiência em articulação com as organizações públicas representativas; estimular a pesquisa e as investigações científicas que contribuam para o conhecimento e combate, tanto das causas quanto dos efeitos, eficaz das deficiências.

Ainda em 1992, o Departamento de Educação Supletiva e Especial do MEC definiu as seguintes ações prioritárias para 199/93: promoção e apoio ao desenvolvimento de programas e projetos de capacitação de recursos humanos na área de Educação Especial; apoio técnico e financeiro aos sistemas estaduais e municipais e instituições filantrópicas; implantação gradativa de serviço de atendimento a crianças de zero a seis anos com necessidades especiais; conscientização da comunidade sobre os direitos do atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais; articulação com órgãos governamentais e não governamentais para o aperfeiçoamento da Educação Especial, desde a pré-escola até a profissionalização, tendo como referência a integração ao sistema regular de ensino; publicação e divulgação da Revista Integração e outros materiais que venham subsidiar o desenvolvimento da Educação Especial; apoio às inovações educacionais da área de Educação Especial.

Outro documento oficial analisado é a *Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de Segundo e Terceiro Graus*, cuja finalidade foi oferecer subsídios à ação do Conselho Federal de Educação para a revisão dos currículos dos cursos de formação de educadores e outros profissionais que atuam com pessoas portadoras de deficiências.

O *Plano Decenal de Educação para Todos*, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1993, tendo como cerne “o imperativo de universalização com qualidade, [...] com a consequente erradicação do analfabetismo” incluiu os portadores de deficiência como um dos segmentos, da clientela escolar, merecedores de “atenção especial nos esforços para o alcance da universalização com qualidade e equidade”.

Outro importante documento oficial foi elaborado pela Secretaria de Educação Especial e publicado em 1993 estabelecendo a *Política Nacional de Educação Especial – PNEE*. Tal política visa “garantir o atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais” e espera que, até o final do século, o número de alunos atendidos cresça em pelo menos 25%, o que ainda será muito pouco face à demanda. Para Mazzotta, esta Política conceitua a Educação Especial sob uma visão estática, compreendendo uma relação direta e necessária entre o portador de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades e a Educação Especial. Tal postura é contrária à proposta de integração, tão decantada nos textos oficiais federais. Além da visão estática, uma visão reducionista restringe o trabalho educacional aos procedimentos didáticos, esquecendo-se dos demais aspectos envolvidos na organização do ensino. Mazzotta considera “questionável que tais políticas têm propiciado melhoria do atendimento educacional prestado no Brasil”.

Contudo, a política nacional de Educação Especial constitui um importante avanço em direção à compreensão da educação especial no contexto da educação geral, inclusive escolar. Todavia, o caráter assistencial e terapêutico coloca a Educação Especial como uma transição entre a assistência aos deficientes e a educação escolar. Para o autor, as principais tendências que caracterizam tais políticas em âmbito nacional, até 1990, são: centralização do poder de decisão e execução; atuação marcadamente terapêutica e assistencial, ao invés de educacional; ênfase ao atendimento segregado realizada por instituições especializadas particulares.

Mazzotta destaca alguns pontos que considera importantes para a construção da política nacional de educação especial: não ficar preso a estruturas e concepções do passado, mas incorporá-las na construção do

novo; participação da coletividade na elaboração de leis, dos planos educacionais e das políticas sociais; as expressões e termos empregados devem refletir com clareza sua significação; elaborar um estudo cuidadoso de critérios e mecanismos para a aplicação de recursos públicos; dimensionar apropriadamente os vários aspectos da educação especial em relação às diversidades regionais, nos múltiplos fatores que definem a demanda e oferta de atendimento especializado.

A partir de 1990, alguns indicadores apontam a busca de interpretação da Educação Especial como educação escolar, inserida no contexto global. Por outro lado, a legislação e os planos nacionais relativos à educação geral evidenciaram uma gradativa evolução ao contemplar os direitos à educação dos portadores de deficiência. Tais iniciativas sugerem certa mudança na postura administrativa do MEC, buscando diminuir a centralização e ampliar a participação nas decisões políticas sobre Educação Especial.

4 Políticas Estaduais e Municipais de Educação do Portador de Deficiência

Após a Constituição de 1988 que assegurou algumas garantias aos portadores de deficiências, em 1989 foi a vez de os Estados reescreverem suas constituições, das quais o autor apresenta um levantamento do que foi contemplado como garantias especiais para os portadores de deficiências no campo da educação.

Tomando como ponto de referência o Artigo 208 da CF, que assegura atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, Mazzotta analisa as informações estaduais disponíveis, constatando a reprodução do Artigo 208 da CF em todas as Constituições estaduais. Alguns Estados contemplaram outros aspectos em suas Constituições: como garantia de serviços especializados aos superdotados; às crianças portadoras de deficiências em pré-escola; serviços de estimulação precoce e profissionalização; medidas de prevenção de deficiências (especialmente deficiência visual); serviços de apoio governamental às instituições privadas; formação de docentes no ensino médio

para a educação especial (SP); introdução de intérpretes para deficientes auditivos (RJ); bibliotecas públicas com centros de informação sobre deficiências e acervo em braille (CE); realização de campanhas anuais (CE); internação hospitalar por mais de um ano para portadores de deficiências (ES). Alguns desses aspectos não se relacionam com a educação propriamente, mas se configuram como culturais, sociais, assistenciais e médicos.

A **Educação Especial** como **política educacional do Estado de São Paulo** teve início em 1917 com a lei 1.879 que criou a primeira “escola de anormais”. Já em 1933, sob a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi criado o Código de Educação do Estado de São Paulo. Nele a Educação Especial foi incluída no contexto da educação geral, no âmbito da educação pública. Sua realização far-se-ia mediante nove tipos de escolas autônomas e, também, com a alternativa de classes especiais integradas aos grupos escolares. Para o atendimento à Educação Especial foi definido como pré-requisito que o candidato fosse normalista. Conforme Mazzotta, embora definida como educação escolar, a educação especializada revela um caráter médico pedagógico tanto nas escolas especializadas autônomas quanto nas classes especiais.

Para atendimento dos portadores de deficiências no Estado de SP foram criadas: a Secção de Higiene Mental Escolar (1938) que deveria organizar a assistência médico pedagógica aos débeis mentais e promover a preparação e o aperfeiçoamento de técnicos especializados; as Classes Braille (1953) nos cursos pré-primário, primário, secundário e de formação profissional em geral, regidas por professores especialistas; instalação de classes noturnas (1956) para adolescentes e adultos deficientes visuais.

Em 1960, a Lei 5.991 estabelece que o ensino de cegos e de amblíopes deveria ser promovido pelo Poder Executivo, sob cinco modalidades de recursos escolares: classe Braille; de conservação da vista, para amblíopes; de ajustamento; classes especiais; e ensino itinerante. A educação de deficientes auditivos e da fala ficou a cargo do *Serviço de Educação dos Surdos-Mudos*, criado em 1958; no mesmo ano foram instaladas classes especiais para a educação de deficientes mentais educáveis; a educação dos deficientes

audiovisuais e das crianças mongoloides ficou sob o controle do Setor de Educação e Assistência aos Deficientes Audiovisuais (1964) e do Serviço de Educação e Readaptação de Crianças Mongoloides (1964). Em qualquer caso, era exigida a habilitação na especialidade para que os professores pudessem assumir a regência em qualquer modalidade da educação especial.

5 Conclusão

Conforme o autor, ficou amplamente demonstrado a incoerência entre os princípios definidos nos textos legais e as propostas consubstanciadas nos planos oficiais. Tal incoerência evidencia a ausência de uma política nacional de Educação Especial. Enquanto o Conselho Federal de Educação, em 1972, entendia Educação Especial como linha de escolarização, o órgão específico do MEC a interpretou como uma linha de atendimento assistencial e terapêutico ao invés de educacional e escolar. O sentido clínico e/ou terapêutico atribuído à Educação Especial norteou todas as decisões e ações centralizadas do MEC.

Entre 1974 e 1981 houve uma manutenção dos índices de atendimento público e particular, sendo um número maior de alunos atendidos em escolas públicas. Predominou o atendimento segregado em instituições especializadas. No período de 1974 a 1978 constata-se, conforme o autor, o crescimento do número de matrículas no ensino regular. Embora pequeno, esse crescimento pode estar refletindo ligeira mudança, no enfoque de educação especial, no sentido da integração no ensino comum.

O Estado de São Paulo, desde o *Código de Educação de 1968* e o *Plano de 1970-1971* deixa clara sua opção pelo atendimento integrado no regime comum do ensino, sem desconsiderar o regime especial de ensino para os alunos que não puderem se beneficiar dos recursos integrados. No Rio de Janeiro, a educação especial foi tratada superficialmente, sem uma definição clara de seu papel. O estudo realizado por Mazzotta apontou, também, a necessidade de uma definição objetiva do compromisso governamental para com a educação dos alunos portadores de deficiência, no contexto de sua política educacional.

Nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal), falta uma definição clara e precisa do atendimento educacional dos portadores de deficiência. Inicialmente esse atendimento teve caráter assistencial, buscando proporcionar conforto e bem-estar. A seguir, surgiram medidas preventivas e curativas que acabaram por conduzir ao atendimento educacional em organizações assistenciais e terapêuticas. É o chamado atendimento médico pedagógico. Aos poucos o atendimento passou a ocorrer também em instituições educacionais específicas, e as escolas, caracterizando-se como educação propriamente dita, integrando-se no sistema de ensino.

Para Mazzotta, a condição fundamental para o desenvolvimento da educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é sua caracterização como educação formal, seja com um processo integrante de serviços de habilitação, reabilitação ou educação escolar. Conforme o autor, ficou demonstrado em seu trabalho que, até 1990, as políticas de Educação Especial refletiram o sentido assistencial terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial com modalidade de ensino. Entretanto, é preciso salientar que as principais propostas e planos se mantêm numa abordagem reducionista, interpretando a Educação Especial como questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos. Nesse sentido, lembra o autor, a Educação Especial não deve ser entendida como simples instância preparadora para o ensino comum.

É preciso rever as políticas públicas de educação considerando, também, os avanços da ciência e da tecnologia que favorecem e facilitam o desenvolvimento da educação e da vida dos portadores de deficiência.

Outra questão evidenciada é que, enquanto na legislação e planos nacionais de educação mais recentes, está presente uma visão dinâmica da relação entre os educandos e o sistema de ensino, nos textos legais, planos educacionais e documentos específicos de Educação Especial, observam-se a presença de uma visão estática.

Para o autor o mais importante ao se definir uma política nacional é a coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos e os planos de

propostas para implementação de tais princípios. Assim, é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de Educação Especial

5. MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestranda em Filosofia e História da Educação pela FE/Unicamp. Membro do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR

Introdução

O tema central dos capítulos é a análise dos contextos sociais nos quais vêm se dando a discussão acerca da inclusão. São apontados, também, os limites e os impactos da inclusão na educação das crianças. As análises são desenvolvidas tendo como parâmetro as reformas britânicas.

Neste momento, ainda, o autor explicita o conceito de inclusão que subsidia sua análise: é amplo e complexo, envolvendo um leque de ações que abarca desde as condições estruturais da escola para atender às necessidades de todas as crianças até a formação dos educadores, buscando a formação dos seres humanos independente das suas características sociais, físicas e econômicas. Portanto, fica evidente, que a inclusão não se refere, aqui, exclusivamente aos considerados portadores de necessidades educacionais especiais, mas envolve todas as crianças em idade escolar.

1. Da exclusão à inclusão.

Na Inglaterra, está em curso, desde a década de 1990, um processo de inclusão levando-se em conta não só as questões internas à escola, mas, sobretudo, os contextos sociais nos quais o fenômeno da exclusão é mais acentuado. Desse movimento surgiram reformas educacionais que buscam, desde então, imprimir reestruturações nas escolas a fim de promover o acesso, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças independente de sua origem social e econômica.

Mittler identifica e descreve, sinteticamente, dois modelos que fundamentam a política e práticas educativas em relação aos processos de inclusão: o de defeito e o social.

O modelo do defeito tende a afirmar que as dificuldades de aprendizagem são originárias da própria criança já que sua análise é, exclusivamente, centrada nela sem levar em consideração os contextos sociais que influenciam os problemas educacionais. Como afirma o autor, essa ideia busca “auxiliar a criança a se encaixar no sistema educacional e beneficiá-la com o que a escola possa oferecer-lhe” (p.25).

Já o modelo social da deficiência entende que os problemas enfrentados pela criança no seu processo educativo se dão em função do fato de que a própria sociedade e as instituições que dela fazem parte são, por natureza, opressoras e excludentes. Dessa ideia surgem ações que objetivam uma mudança institucional a fim de eliminar os regulamentos e atitudes que geram a exclusão.

Tanto no trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas quanto em documentos de políticas educacionais verifica-se a predominância do paradigma do defeito centrado na criança. Resulta, daí, diferentes classificações para as dificuldades de aprendizagem: dislexia, transtorno do déficit de atenção, hiperatividade, autismo, Síndrome de Asperger. Contudo, pondera Mittler, é visível, também, nos documentos oficiais orientadores da prática pedagógica, uma influência do modelo social ao propor, por exemplo, mudanças no ambiente educacional e no papel dos profissionais da educação.

As ações provenientes dessas ideias centrais são catalisadores de mudanças significativas nos processos de inclusão de todas as crianças tanto ao conhecimento viabilizado pela escola como às possibilidades de experiências a serem vivenciadas no ambiente escolar. No entanto, o processo de inclusão efetivo exige atitudes mais amplas e complexas, tendo como ponto de partida uma política educacional nacional inclusiva que beneficie não só as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, mas também todas as crianças. Além disso, deve vir acompanhada de uma mudança nas próprias terminologias utilizadas ao se referir às pessoas tidas como portadoras de necessidades especiais, pois perpetuam atitudes de segregação criando estereótipos. Outra orientação dada pelo autor refere-se à necessidade de mudança da própria percepção dos professores acerca da capacidade de aprendizagem das crianças “diferentes”.

Na Inglaterra, um currículo nacional com essas diretrizes foi implantado em 1988, mas diante da pressão com que foi elaborado e efetivado, apresentou muitas limitações. Após uma

revisão empreendida na década de 90, um novo currículo foi implantado em 2000, tendo como fundamento o conceito de inclusão. Ao longo do tempo e em vários países, práticas inclusivas vêm sendo postas em curso em função, sobretudo, da pressão do movimento das próprias pessoas portadoras de deficiências e de suas famílias.

Mais do que promover a integração, entendida como buscar adequar os alunos aos padrões estruturais, sociais e pedagógicos já instituídos, é necessário efetivar a inclusão através de um processo de mudança estrutural das escolas abarcando desde a revisão curricular, a disposição das salas, as formas de avaliação, enfim, modificando todo o trabalho pedagógico.

2. Dimensões globais.

Este capítulo trata de algumas ações de educação inclusiva que estão em desenvolvimento em várias partes do mundo e subsidiará a análise comparativa elaborada nos próximos capítulos.

O marco histórico da promoção de uma educação inclusiva é a Conferência “Educação para Todos” realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo UNICEF, UNESCO, ONU e Banco Mundial. Desde então, algumas ações foram desenvolvidas a fim de cumprir as metas estabelecidas até o ano 2000. Contudo, conclui o autor, apesar de alguns avanços, a situação ainda é precária e a esperança parece que diminuiu, já que as metas para até 2015 são mais tímidas. Isso se explica pelo fato de que a educação não é prioridade nas políticas públicas, como demonstram vários dados estatísticos de vários países acerca do montante investido em várias áreas. Ainda há um déficit educacional enorme que aumenta significativamente em relação às pessoas portadoras de necessidades especiais.

Há, contudo, várias ações em curso objetivando práticas educacionais inclusivas atentando, também, para as necessidades das pessoas portadoras de deficiência, destacando-se como ações da ONU: Conferência de Salamanca (1994); Normas-Padrão (1993); Reunião Mundial de Cúpula sobre desenvolvimento social (1995); Convenção dos Direitos da criança da ONU (1989).

Outro leque de ações é desenvolvido pela UNESCO, agência-chave da ONU, somando-se às iniciativas gerais da Organização das Nações Unidas: publicando relatórios e coletâneas divulgando e analisando as práticas inclusivas, oferecendo consultorias aos países que solicitam, preparando materiais a serem utilizados na formação e qualificação dos professores.

Outras práticas pontuais estão em desenvolvimento através de organizações como: Organização para a Cooperação econômica e o desenvolvimento que, desde 1970, busca influir nas políticas educacionais acerca das necessidades das pessoas portadoras de necessidades especiais e incentivando a relação entre educação e trabalho. Comunidade Europeia focando, basicamente, a questão do trabalho, mas também, buscando promover uma educação inclusiva; a Agência Europeia para Necessidades Educacionais Especiais, envolvendo não só países da comunidade europeia, divulga relatórios de estados da arte acerca da inclusão e organiza conferência sobre a temática.

Além dessas iniciativas promovidas por agências internacionais, Mittler descreve duas ações de educação para a inclusão: uma realizada na Itália e outra em Lesoto (localizado no meio da África do Sul).

A identificação e a descrição, mesmo que breve, dessas iniciativas, demonstram que há possibilidades reais para a promoção de uma educação voltada para a inclusão em diferentes contextos sociais.

3. Primeiros anos de vida.

Neste capítulo, o autor discute a importância da intervenção para o desenvolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida. Para tanto, analisa a situação de oferta de educação pré-escolar na Inglaterra comparando-a com a dos Estados Unidos.

Os Estados Unidos possuem mais e melhores programas de educação da primeira infância. Um grupo de crianças pequenas americanas submetidas a uma educação contínua e sistemática na escola, com a participação efetiva dos pais, apresentou progresso considerável. Esse grupo de crianças foi acompanhado e comparado com outro que não recebeu a mesma educação. Constatou-se que as crianças do primeiro grupo, ao longo da vida, “tendem a permanecer na escola por mais tempo, com menor probabilidade eram destinadas à educação especial, tinham melhores índices de emprego, menos filhos, menos índices de desagregação familiar e cometiam muito menos delitos criminais” (p.62).

Outras ações realizadas são citadas e analisadas, sinteticamente, pelo autor, ao longo deste capítulo. Destaca-se, delas, algumas proposições importantes ao elaborar projetos educacionais inclusivos iniciados desde a primeira infância: ampliar a todas as crianças de 0 a 14 anos o atendimento escolar de qualidade, inclusive àquelas com necessidades especiais;

buscar estratégias para o pleno desenvolvimento dessas crianças respeitando suas necessidades; trabalho colaborativo entre escola, pais e outros serviços pertinentes ao pleno desenvolvimento das crianças; profissionais qualificados; importância da intervenção precoce para a adaptação e desenvolvimento das crianças; necessidade de equilíbrio entre o brincar e o descobrir; necessidade de acompanhamento do desenvolvimento dos projetos; avaliação do processo educativo; promover ajustes necessários para receber crianças com necessidades especiais.

Em relação às crianças com necessidades especiais, o autor cita algumas falas de mães e pais, que apontam o impacto causado na vida deles, pelo modo como receberam dos profissionais da saúde, as informações acerca da deficiência dos filhos. Uma mudança que tem em vista a inclusão deve iniciar-se desde o começo, pois influenciam significativamente a relação e expectativas dos pais acerca dos filhos. Programas de apoio e orientação desde os primeiros dias de vida devem ser postos em prática a fim de garantir, desde o início, o pleno desenvolvimento das crianças. Esses programas de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem infantil precisam contar com uma equipe multidisciplinar a fim de poder esclarecer e orientar as famílias em todos os sentidos. A educação e o apoio domiciliar é importante, mas não pode privar as crianças com deficiências de frequentar escolas e pré-escolas.

Por isso, conclui o autor,

O processo de trabalhar em direção a uma sociedade mais inclusiva tem que começar muito antes de a criança ir para a escola. A sua fundamentação repousa em uma sociedade em que pais e mães possam sentir-se apoiados tanto econômica como socialmente para cuidar da família, para criar os filhos; uma sociedade em que as crianças são valorizadas e aceitas e dentro da qual elas possam desenvolver-se. (p.77)

4. Exclusão social.

Mittler inicia esse capítulo afirmando que a exclusão social começa antes de a própria criança nascer; ela é fruto das condições de pobreza que marcam a trajetória de vida de cada criança. Ao adentrar os muros da escola, já nos primeiros anos de vida, ao invés dessas diferenças sociais, econômicas e culturais serem amenizadas, elas são ampliadas. As condições sociais vividas pela criança e seu processo de escolarização influenciam o seu aprendizado e seu desenvolvimento. As desigualdades incluem: saúde, educação, moradia, lazer, alimentação, oportunidades. Essas conclusões são mais alarmantes pelo fato de o autor chegar

a elas após análise das condições sociais e educacionais vividas por parte das crianças britânicas.

Várias são as consequências na aprendizagem escolar das crianças cujas condições sociais são precárias: dificuldade de leitura e matemática, interrupção dos estudos, dificuldades na vida social, maior propensão à depressão.

Diante desse quadro, o autor considera que uma educação inclusiva necessita de uma sociedade inclusiva. Assim, as ações governamentais devem ser integradas nas diferentes áreas de promoção social – saúde, educação, serviço social. A formação de professores, por sua vez, não pode considerar a escola uma ilha; é necessário prepará-los para identificar, analisar e intervir na aprendizagem das crianças levando em conta seus determinantes sociais. A criança não é só um aluno, é um ser social. Seu aprendizado e desenvolvimento transcendem os muros da escola. Desse modo, a colaboração entre família e escola é imprescindível na busca pelo pleno desenvolvimento infantil.

5. As escolas podem prevenir dificuldades de aprendizagem?

As reformas educacionais em curso apresentam limites ao serem implementadas nas escolas que, por sua vez, provocam ações interventivas buscando superar esses desafios da prática.

Os desafios elencados por Mittler são: as desigualdades de condições das próprias escolas (as localizadas nos bairros mais pobres possuem estrutura mais precária); a participação dos pais que, em geral, é menor nas regiões mais pobres; baixa auto estima dos professores que trabalham em condições precárias, o que impacta no trabalho que realizam junto aos alunos; baixa expectativa da escola e da própria comunidade em relação ao progresso das crianças; dificuldade de programas de inclusão diante de tamanha exclusão existente; ausência das crianças às aulas mesmo estando matriculadas nas escolas.

Diante desses problemas que limitam a efetivação das propostas de reforma, o governo britânico elaborou um conjunto de ações buscando superar esses limites:

1. Elaboração de programas-piloto destinados às crianças que vivem em áreas pobres, extensível, posteriormente, a todos;

2. Organização da educação em zonas (reunião de cerca de 20 escolas) cuja gestão é de autoridade local com participação da comunidade;

3. Programa de ação que incentiva a excelência nas cidades iniciado em algumas poucas cidades sendo prevista a extensão a todo o país. Segundo o autor, o que vem se dando é a criação de escolas-modelo cuja gestão e responsabilidade é local;

4. “Estratégias Nacionais de Alfabetização e de Aquisição dos Números” de caráter universal abrangendo, portanto, todas as escolas do país, enfocando a alfabetização e a aquisição dos números em todas as crianças.

5. Medidas destinadas aos alunos do ensino médio, principalmente do 1º ano, a fim de adequar os conhecimentos e habilidades deles às exigidas para esse nível de ensino, por meio do desenvolvimento de programas de “reforço” aos estudantes, formação e aperfeiçoamento do magistério.

Apesar de todos os programas britânicos em curso tentando uma educação inclusiva, alerta o autor que, se não for efetuada uma reorganização das estruturas e currículo da escola, o projeto educacional não se efetivará.

6. Em direção às políticas inclusivas.

O foco da análise, neste capítulo, são as políticas públicas formuladas e implementadas na Inglaterra na década de 1990 buscando uma educação inclusiva.

As propostas e planos resultantes da política educacional inclusiva preveem: 1. altas expectativas para a aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos em todos os níveis e modalidades de ensino; 2. mecanismos de apoio efetivo aos pais, objetivando a participação deles nos processos educativos de seus filhos; 3. ações visando o estreitamento das relações entre escolas regulares e especiais; 4. apoio e acompanhamento às práticas pedagógicas inclusivas; 5. oportunidades de aperfeiçoamento profissional dos educadores; 6. incentivo às parcerias tanto entre instituições públicas e privadas quanto entre as esferas administrativas; 7. reestruturação da educação pós 16 anos de idade visando um estreitamento da relação entre educação e trabalho.

Ao mesmo tempo em que essas iniciativas em prol de uma educação inclusiva estavam em andamento, uma comissão dos direitos das pessoas portadoras de deficiência foi instituída objetivando acompanhar e propor ações inclusivas.

A década de 90, como se pode ver, foi voltada, tanto por parte do governo quanto da sociedade civil, às propostas e práticas inclusivas concernentes à educação das crianças e jovens britânicos. Desse movimento, foi elaborado e revisado um código de prática cujo objetivo consiste na identificação e avaliação de ações inclusivas classificando o processo escolar em cinco estágios. Mittler reconhece os pontos positivos do código em promover uma educação inclusiva, mas aponta seus limites que, segundo ele, consiste no fato de pouco se referir às práticas em sala de aula e ao currículo escolar. Conclui o autor que:

Os objetivos da inclusão e da justiça social envolvem mudanças fundamentais na sociedade e nas nossas assunções sobre o potencial humano. Seus fundamentos assentam-se na qualidade educacional das experiências que oferecemos para todas as nossas crianças. (p.138)

7. Currículo e avaliação.

As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças. (p.139)

Com esta afirmação o autor quer dizer que, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da escola, especialmente pelos professores, corrobora, em grande medida, o processo de exclusão educacional. É lugar-comum, em várias situações, atribuir aos alunos a “culpa” por não estarem apreendendo os conhecimentos veiculados pela escola, sem ao menos avaliar os limites das atividades desenvolvidas em sala de aula em atingir todos os alunos, indiscriminadamente.

Várias orientações foram elaboradas buscando subsidiar os professores com conhecimentos práticos visando o desenvolvimento de crianças com problemas de aprendizagem graves e complexos. Mais recentemente, a necessidade de produzir materiais destinados aos professores de crianças com problemas emocionais e comportamentais que impactam no processo educativo, foi colocada em pauta.

Esse processo culminou na implementação, em 2000, de um novo Currículo Nacional mais explícito e comprometido com uma educação inclusiva. A marca do novo currículo é a flexibilização. Os princípios e valores são mais claros e as formas de avaliação explícitas. Aos professores foi dada autonomia suficiente para que organizassem as formas mais adequadas de promover o processo educativo. Três princípios básicos são estabelecidos a fim de orientar o planejamento do trabalho pedagógico dos professores:

- *Estabelecer desafios de aprendizagem compatíveis;*
- *Responder à diversidade das necessidades de aprendizagem dos alunos;*
- *Superar barreiras potenciais à aprendizagem e à avaliação tanto do aluno como da turma. (p.145).*

Todas as ações educativas devem possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências, bem como propiciar uma educação “pessoal, social, para a saúde e cidadania”.

Conforme relata o autor, um currículo nacional na Grã-Bretanha foi amplamente aceito. Contudo, quando se deu início à implantação de uma política de avaliação nacional, as organizações de professores se opuseram. Este processo de avaliação nacional inclui exames individuais realizados pelos alunos ao final de cada etapa do processo educativo bem como uma avaliação destinada ao professor. A crítica feita pelos professores é de que esses exames avaliam somente os resultados da educação e não abrangem todo o processo que envolve o trabalho pedagógico e o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nessas avaliações, as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, incluídas nos sistemas regulares de ensino, também participam, o que pode impactar, significativamente, nos resultados avaliativos das escolas que possuem muitas crianças com esse perfil.

Assim, conclui o autor, mesmo o currículo nacional implementado ter como fundamento princípios de e para uma educação inclusiva, há práticas pedagógicas que limitam a aprendizagem efetiva de muitos dos alunos, além de contar com um sistema de exames que não leva em consideração os contextos e as crianças concretas inseridas no sistema educacional.

8. Em direção à prática inclusiva.

Partindo da constatação de que a educação inclusiva é uma “jornada sem fim” (161), Mittler identifica e analisa um documento intitulado *Índex for Inclusion: Developing Learning*

and Participation in Schools (Centre for Studies on Inclusive Education – CSI, 2000) como uma importante referência para as escolas que pretendem fundamentar, de fato, seu trabalho de e para a inclusão. Nele, estão contidos desde os princípios filosóficos fundamentais da prática inclusiva até as perguntas mais frequentes àqueles que pretendem seguir essa caminhada para uma educação inclusiva. Alguns desses pilares descritos pelo autor para uma prática inclusiva são:

1. **Diferenciação:** significa atender às diferenças individuais de aprendizagem dentro da sala de aula;

2. **Avaliação e manutenção de registro:** o conhecimento e uso de diferentes técnicas de avaliação, são meios importantes para o acompanhamento e organização da prática educativa. Os registros realizados pelos professores das atividades realizadas pelos alunos são fonte privilegiada do processo de aprendizagem das crianças;

3. **Aprendizagem colaborativa:** o trabalho em grupo propicia oportunidade de aprendizagem dos alunos mais lentos com seus pares. Os professores devem acompanhar os trabalhos e não permitir, com essa prática, que os mais avançados só trabalhem no ritmo dos mais lentos;

4. **Apoio na teoria e na prática:** o ponto de partida deve ser a prática cotidiana realizada pelos professores com seus alunos em sala de aula. Para garantir uma boa prática é imprescindível apoio ao trabalho do professor na medida de suas necessidades;

5. **Professores que apoiam uns aos outros:** uma forma de apoiar a prática dos professores é proporcionar momentos de trabalho coletivo com seus pares podendo contar, quando necessário, com “consultor visitante”;

6. **Ensino colaborativo:** o trabalho educativo deve ser multi e interdisciplinar;

7. **Crianças apoiando crianças:** é aconselhável propiciar atividades de colaboração mútua entre as crianças com apoio e acompanhamento do professor;

8. **Apoio do Coordenador de Necessidades Especiais:** Este profissional deve apoiar os professores a fim de garantir uma boa prática inclusiva;

9. **Ajuda dos Assistentes de Apoio à Aprendizagem:** contar com um assistente viabiliza intervenções individuais, quando necessárias, além de permitir novas estratégias de trabalho pedagógico;

10. Apoios externos: Identificar e utilizar os diferentes serviços de apoio destinados à educação é imprescindível para o bom desenvolvimento de uma prática inclusiva;

11. Psicólogos educacionais: em posse de uma gama de conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, esses profissionais precisam dispor de mais tempo para apoiar o processo de aprendizagem das crianças;

12. Serviços de apoio das autoridades educacionais locais: as equipes de apoio teriam duas frentes de ação: uma voltada para apoiar o desenvolvimento da escola como um todo e outra destinada ao desenvolvimento individual das crianças com necessidades educacionais especiais.

Mittler considera que há condições efetivas para boas práticas de inclusão nas escolas. Para ele, “o obstáculo principal para a inclusão subjaz às crenças e às atitudes, e não à ausência de prontidão das escolas e dos professores.” (p.182)

9. Preparando todos os professores para ensinar a todos os alunos.

Para uma educação inclusiva, todos os profissionais da educação necessitam ser capacitados para a inclusão. Essa capacitação, contudo, deve ter como princípio a reflexão sobre a própria prática dos professores visando uma educação inclusiva. Assim, “...criar oportunidades de reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação” (p.184).

A implementação de projetos de inclusão deve, necessariamente, vir acompanhada de capacitação dos profissionais da educação. Esta capacitação, contudo, não pode se limitar a atividades desenvolvidas em poucas horas no final do expediente. Ao contrário, deve ser contínua.

A formação inicial dos professores deve conter elementos que possibilitem a preparação das novas gerações para criticar e efetivar “boas” práticas inclusivas. As atividades de estágio devem promover experiências educacionais voltadas para a inclusão.

Foram estabelecidos, na Inglaterra, “Padrões Nacionais para o Status de Professor Qualificado (TTA, 1998)” que deveriam subsidiar a organização dos cursos de formação inicial de professores. A necessidade desses padrões para garantir uma boa prática inclusiva é

indiscutível. A crítica, contudo, refere-se à dificuldade em avaliar, individualmente, a formação desses estudantes.

Ao término do curso de formação inicial, os professores, no primeiro ano efetivo de trabalho devem ser avaliados, pelas escolas, quanto aos conhecimentos e habilidades que adquiriram durante o processo de formação e, além disso, devem ser incentivados a organizar práticas com base nesses conhecimentos. O cuidado com a formação dos professores deve se estender a todos os demais profissionais da educação, estabelecendo padrões de qualificação para todos.

Na Inglaterra, recentemente, um Grupo de Trabalho foi instituído a fim de organizar as profissionais pedagógicas através de sua regulamentação propiciando, assim, colocá-las no mesmo nível das demais profissões.

10. Pais e professores.

Proporcionar a ampliação e consolidação da relação entre a escola e a família é primordial na busca por uma educação inclusiva. Alerta Mittler, contudo, que os professores não são preparados, nem nos cursos iniciais nem nos de capacitação em exercício, a pensar e trabalhar a relação com os pais. Além da necessidade da inclusão desse tópico na formação dos professores, é necessário que as escolas tenham uma política de relação casa-escola a fim de subsidiar a parceria efetiva com os pais.

Poucos são os profissionais que acreditam na possibilidade de promover a participação efetiva dos pais na educação escolar de seus filhos, mas Mittler afirma, baseado em pesquisas, que:

Eles cooperam pronta e consistentemente, uma vez que sejam convencidos de que uma escola ou um projeto particular estão comprometidos com o apoio às suas crianças para elas aprenderem genuinamente e, por meio da educação, escapar da pobreza para uma vida melhor. (p.211)

Várias são as situações, simples até, que podem viabilizar a colaboração entre pais e professores na educação das crianças como, por exemplo, a leitura realizada pelos pais aos seus filhos, e a visita dos professores às famílias das crianças às quais leciona.

A história da relação entre pais/mães e professores é mais rica entre aqueles responsáveis pela educação de crianças com necessidades excepcionais. Várias são as experiências vivenciadas de trabalho educativo colaborativo.

Diante da constatação de que é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, o trabalho colaborativo entre pais e escola e de que há, historicamente, uma tensão entre eles, planos de parcerias estão sendo pensados e executados a fim de estreitar os laços família-escola.

11. Em direção ao futuro: tensões e dilemas.

Neste capítulo, Mittler trata das perspectivas para a efetivação de uma sociedade e educação escolar mais inclusiva.

Os aspectos positivos que permitem acreditar na possibilidade da inclusão são: prioridade dos governos atuais à educação; comprometimento dos governos para com uma educação para todos; inclusão na pauta sobre educação das crianças com necessidades especiais; políticas e práticas estão em curso buscando uma educação inclusiva.

Esses pontos que evidenciam um avanço em direção a uma educação e sociedade da inclusão são permeados por tensões e dilemas. Mittler elenca alguns: a sociedade possui uma natureza desigual expressa na divisão do sistema de ensino; o ainda comprometimento de vários governos em promover a competição e separação entre as escolas; o impacto da pobreza na aprendizagem e desenvolvimento das crianças; separação das crianças no interior das escolas em função de seus sucessos ou fracassos; necessidade de ampliação e consolidação da parceria entre escola-comunidade; falta de um projeto amplo e consistente de educação contínua.

Diante desse quadro, o autor conclui que os fundamentos para uma sociedade e educação inclusivas estão lançados. Cabe, agora, trilhar o caminho. Caminho este no qual as escolas ocupam lugar central na formação de jovens críticos e autônomos a fim de que estejam preparados "...para confrontar a discriminação e o menosprezo que eles provavelmente encontrarão em um sistema que ainda está trabalhando em direção à inclusão" (p.250).

6. SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestranda em Filosofia e História da Educação pela FE/Unicamp. Membro do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR

Introdução

O autor, na introdução, tece os caminhos que levaram a sociedade da prática da exclusão social à integração social e, finalmente, para a inclusão social, tal qual se veicula, hoje.

Esse movimento histórico expressou-se, também, na paulatina mudança das categorias utilizadas para identificar e analisar as pessoas e as ações que experienciam processos de exclusão/integração/inclusão. De deficiente passou-se a utilizar o termo diferente.

Esse caminho caracterizou-se, inclusive, por uma maior organização dos princípios e processos inclusivos, alastrando-se, gradativamente, por todos os países do mundo. Os princípios de práticas inclusivas, segundo o autor, são: “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida” (p.17).

1. Os novos paradigmas.

Os conceitos inclusivistas são recentes na literatura especializada da área e é resultado da passagem de um modelo médico da deficiência para um modelo social. Sua importância reside no fato de que permitem analisar os processos de inclusão e, ao mesmo tempo, orientá-los.

O modelo médico caracteriza-se por considerar as pessoas deficientes como doentes. As ações e práticas, portanto, são integradoras, ou seja, buscam sanar as deficiências a fim de que as pessoas possam se integrar à sociedade através da adequação às normas sociais. É possível verificar a materialização dessa visão inclusive nos textos legais. Segundo o autor, este modelo, por estar muito arraigado na mentalidade das pessoas, é um dos responsáveis pela

resistência da sociedade em perceber a necessidade de mudar as estruturas sociais, políticas e educacionais a fim de que um processo de inclusão seja efetivo.

No final da década de 1960, iniciou-se um movimento de integração social das pessoas com deficiência. Alguns princípios e processos passaram a caracterizar esse movimento: a) **normalização**: consiste em oferecer aos deficientes condições de vida (trabalho, educação) semelhante às vividas pelas pessoas consideradas “normais”; b) **Mainstreaming**: significa inserir, o máximo possível, os alunos com deficiência no ensino regular. Essas práticas ainda expressam o modelo médico da deficiência mas, segundo o autor, foi um passo importante para um movimento de inclusão social.

A seguir, Sasaki descreve os principais conceitos inclusivistas: a) **autonomia**: caracteriza-se pelo grau de controle que a pessoas com deficiência possui nos diferentes ambientes que frequenta; b) **independência**: diz respeito ao poder de decisão pessoal, social ou econômica que o deficiente possui; c) **empoderamento**: refere-se ao “processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição – por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida” (Sasaki, 1995 *apud* Sasaki, 1997).

Sustentando-se nessas categorias chaves, o autor define inclusão social como:

*O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar à equiparação de oportunidades para todos. (Sasaki, 1997: 3 *apud* Sasaki, 1997: 40)*

O modelo social da deficiência, conclui o autor, que passa a fundamentar as ações voltadas aos deficientes, pressupõe que a sociedade cria situações nas quais as pessoas com necessidades especiais tornam-se incapazes de desempenhar papéis sociais. Desse modo, é da sociedade que devem partir as medidas de reestruturação a fim de incluir os deficientes possibilitando-lhes o pleno desenvolvimento “pessoal, social, educacional e profissional” (p.45).

Há, portanto, quatro esferas nas quais vêm ocorrendo mudanças em função desse movimento em busca da inclusão social: 1. **nos paradigmas**: incluindo conceitos e categorias que explicitem melhor e orientem as práticas inclusivas; 2. **nas políticas públicas**: expressando,

nos textos legais e documentos diversos sobre a questão, os novos conceitos inclusivistas; 3. **nos movimentos reivindicatórios**: nos quais há, crescentemente, um maior engajamento dos próprios deficientes, além de seus familiares, amigos e outras pessoas, a fim de lutarem em prol de uma efetiva prática inclusivista; 4. **nas ações e práticas**: sendo experienciadas em várias instituições sociais.

2. A inclusão no mercado de trabalho.

Neste capítulo, o autor aborda a questão da inclusão dos deficientes no mercado de trabalho discutindo, historicamente, como vem se dando esse processo.

Na fase da exclusão social, pautada no modelo médico da deficiência, os deficientes não recebiam qualificação para o trabalho e, conseqüentemente, a oferta de trabalho para essas pessoas era praticamente nula. Os poucos projetos de inclusão no mercado de trabalho destinados às pessoas com necessidades especiais, não tomavam como referência as necessidades do próprio mercado o que gerava uma qualificação dos deficientes que não atendiam às necessidades produtivas da sociedade.

Na fase da segregação passou-se a utilizar mais a mão-de-obra dos deficientes mas sem oferecer-lhes emprego que caracteriza o vínculo empregatício. Os trabalhos ofertados a eles apresentavam um caráter paternalistas e assistencialista ou buscavam mão-de-obra barata sem custos com os encargos trabalhistas.

Já na fase da integração pode-se verificar um processo em curso de integração da mão-de-obra dos deficientes em empresas públicas e privadas com ou sem adaptações nos ambientes de trabalho.

Na fase atual da inclusão surge a empresa inclusiva que possui no seu quadro de funcionários pessoas que apresentam necessidades especiais e criam as condições necessárias para que desempenhem de forma adequada suas funções. Sasaki assim define empresa inclusiva:

Uma empresa inclusiva é, então, aquela que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, implementa adaptações no ambiente físico, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho, treina todos os recursos humanos na questão da inclusão, etc. (p.63)

A inclusão social parte da premissa de que todas as pessoas, independente de sua condição física, social, econômica, cultural deve “ser acolhida e valorizada em todos os setores sociais comuns” (p.67). Para tanto, Sasaki elenca seis dimensões que tornam possível a acessibilidade de toda e qualquer pessoa: a) acessibilidade arquitetônica; b) acessibilidade comunicacional; c) acessibilidade metodológica; d) acessibilidade instrumental; e) acessibilidade programática; f) acessibilidade atitudinal. Todas essas acessibilidades, com exceção da atitudinal, estão permeadas pela acessibilidade tecnológica que colabora na efetivação da inclusão.

No Brasil, desde a década de 1950, vem sendo utilizado no mercado de trabalho mão-de-obra de deficientes que, em geral, são alocados por intermédio de alguma instituição de reabilitação. Na década de 1980, os movimentos dos próprios deficientes também juntou-se ao trabalho das instituições. O autor, contudo, considera que o emprego de um maior número de deficientes com melhores condições de trabalho no mercado de trabalho se daria através da instituição de uma rede de Colocação em Empregos (RCE) que objetivaria organizar, gerenciar e regular os processos de contratação de pessoas com necessidades especiais com apoio financeiro do Governo Federal.

As pessoas com necessidades especiais, hoje, estão qualificadas para exercer várias funções em diversos setores da economia. Outro diferencial apontado pelo autor à essas pessoas refere-se ao fato de participarem, nas instituições que as atende, de programas de preparação para o trabalho o que as torna, muitas vezes, mais qualificadas que as pessoas consideradas “normais”.

A seguir, o autor tece críticas ao sistema de cotas para os deficientes. Ele alega que consiste numa medida paliativa já que não resolve os problemas reais que provocam a exclusão/segregação. Ao invés disso, são reivindicadas, em consonância com os movimentos de pessoas com deficiência e seus aliados, medidas reestruturantes da sociedade a fim de acolher e valorizar a diversidade humana. Essas medidas devem ser materializadas por “programas e projetos de sensibilização, conscientização e convivência na diversidade humana, em conjunto com ações de responsabilidade social empresarial” (p.90).

3. A inclusão nos esportes, turismo, lazer e recreação.

Neste capítulo, o autor defende que os esportes, turismo, lazer e recreação também são espaços sociais e, como tais, medidas devem ser tomadas para que processos inclusivos se materializem.

Desde a década de 60, o esporte e atividades físicas recreativas começaram a ganhar destaque como um espaço privilegiado para a inclusão social pois possibilita a superação dos limites físicos das pessoas com deficiências. A partir daí, mais são as solicitações aos profissionais do esporte e de recreação para que incluam em seus projetos pessoas com deficiências. Mas o autor se pergunta: “Estão esses profissionais preparados para receber e orientar pessoas com deficiência?” (p.99). De modo geral, a resposta dada a pergunta é negativa mas, pondera o autor, basta entrar em contato com as pessoas deficientes e buscar as soluções para os problemas na medida que forem surgindo.

No turismo, verifica-se esse movimento inicial na década de 70 mas, ainda, há muito a se fazer. Como primeiras medidas a serem tomadas frisam-se a necessidade de identificar os níveis de acessibilidade em que se encontram os diferentes lugares turísticos do Brasil e desenvolver medidas de ampliar a acessibilidade para o maior número de deficientes através da elaboração e execução de projetos calçados nas seis acessibilidades descritas no capítulo anterior.

Quanto às atividades de lazer e recreação as primeiras iniciativas foram dos próprios centros de reabilitação entre as décadas de 50 e 60. Sasaki salienta, ainda, que pesquisas apontaram a relação entre o sucesso no trabalho de pessoas deficientes às atividades de lazer. As atividades de lazer/recreação destinadas às pessoas deficientes assumem duas formas: a) sob o paradigma da integração os deficientes devem se adaptar aos sistemas de lazer e recreação; b) já nos moldes da inclusão, adaptações devem ser efetuadas pelos próprios sistemas de lazer, esporte, recreação para que todos possam participar das atividades respeitando as necessidades especiais de cada um.

4. A inclusão nas artes, cultura e religião.

O movimento de inclusão das pessoas com deficiências também se fez sentir nas artes, na cultura e nas religiões a partir, principalmente, da década de 1970. Inicialmente de uma forma muito tímida mas, recentemente, com a organização dos próprios deficientes, aumentou-se, significativamente, as produções artísticas e literárias.

No campo artístico, duas tendências de participação se delineiam: a) uma na qual os deficientes desenvolvem-se como grandes talentos e trabalham juntamente com as demais pessoas; b) outra na qual os deficientes participam de atividades artísticas, literárias sem, contudo, a intenção de profissionalização.

Nas religiões vê-se, também, o aumento quantitativo e qualitativo dos deficientes nas atividades desenvolvidas pelas igrejas e seus fiéis. Mudanças estão sendo feitas a fim de garantir a acessibilidade de um número cada vez maior de fiéis com necessidades especiais. Ressalta-se a importância, hoje, dos programas televisivos transmitidos pelas igrejas evangélica e católica.

5. A inclusão na educação.

O foco da análise, neste capítulo, são as formas de educação propostas para os deficientes nas diferentes fases pelas quais passou o sistema educacional no que tange à educação das pessoas com necessidades especiais.

1. **Fase da exclusão:** nesse momento, as pessoas com deficiências eram excluídas de todos os espaços e serviços sociais incluindo-se, portanto, a educação.

2. **Fase da segregação institucional:** As pessoas eram excluídas do convívio social e segregadas em instituições. Nestas, pouca ou quase nenhuma atenção era dada ao seu processo de desenvolvimento humano. Surgiram instituições específicas, tais como: escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho.

3. **Fase da integração:** Encontravam-se algumas pessoas com deficiência nas dependências escolares, porém em classes separadas das outras crianças. Os testes de inteligência eram utilizados para classificar e selecionar as crianças das classes.

4. **Fase de inclusão:** A implantação de classes inclusivas e escolas inclusivas começaram em alguns países desenvolvidos como EUA e Canadá. Experiências e literaturas sobre educação inclusiva emergiram, principalmente, no final da década de 80.

No Brasil, o autor cita a experiência de implantação de um sistema educacional inclusivo de Goiás, em 1998, do qual foi consultor. Quatro foram as fases do projeto: a) **sensibilização:** incluindo elaboração do projeto e desenvolvimento das condições para sua implantação; b) **implantação:** lançamento oficial do projeto junto aos órgãos públicos e nas

escolas piloto; c) **expansão**: expansão do projeto a todas as escolas do estado; d) **consolidação**: desenvolvimento de seminários municipais, cursos de capacitação continuada; encontros com pais; encontros pedagógicos, etc.

A escola inclusiva, tal qual o projeto de Goiás (Brasil), está respaldada na teoria das inteligências múltiplas o que significa que cada pessoa aprende de um forma determinada, ou seja, desenvolve um estilo próprio de aprendizagem em função das habilidades que se sobressaem em cada indivíduo singular. O autor identifica algumas categorias das inteligências múltiplas, são elas:

Lógico-matemática: habilidade de usar raciocínio e números efetivamente.

Verbal-linguística: habilidade no uso da palavra oral e/ou escrita.

Corporal-cinestésica: habilidade no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos.

Musical: habilidade para ritmo, melodia, harmonia e tom da música.

Interpessoal: habilidade de perceber e compreender o interior das outras pessoas.

Intrapessoal: habilidade de perceber e compreender o interior de si mesmo.

Visuoespacial: habilidade para perceber e usar o mundo visual e espacialmente.

Naturalista: habilidade de reconhecer e usar produtivamente a fauna e a flora.

Espiritual/Existencialista: habilidade de fazer as perguntas fundamentais sobre o significado da vida, da existência humana e de entrar em contato com Deus.

Pictográfica: habilidade de entender e expressar ideias e sentimentos por meio de desenhos.

Política: habilidade de entender e praticar conceitos e valores de cidadania.

Ética/Moral: habilidade de discernir os aspectos éticos e morais da conduta moral e de agir de acordo com a verdade e a bondade. (p.131/132)

Utilizar a teoria das inteligências múltiplas, a fim de se identificar os estilos de aprendizagem de cada aluno, possibilita o uso de diversos materiais, instrumentos e técnicas de ensino alcançando um número cada vez maior de alunos. A avaliação, também, apresenta

outro caráter nessa abordagem: objetiva mostrar onde o professor deve melhorar o ensino a fim de desenvolver as habilidades dos alunos, ou seja, não é o aluno que é avaliado e sim o método e materiais de ensino.

6. Inclusão: Desenho universal em ambientes físicos.

O movimento em prol de mudanças nas ruas, calçadas, prédios, transportes, enfim, tudo que envolve o ambiente físico, objetivando o acesso aos deficientes teve início nos Estados Unidos fruto de reivindicações de um grupo de deficientes graves. Surge, daí, a ideia de adaptar os espaços existentes.

Mais recentemente, aparece a noção de desenho acessível cuja acessibilidade já é prevista e resolvida durante a elaboração do projeto arquitetônico a ser construído. Os espaços construídos a partir dos desenhos acessíveis eram destinados exclusiva ou preferencialmente pelos deficientes o que os tornava, de certa forma, estigmatizantes. Contrapondo-se a essa ideia, aparece o conceito de desenho universal cujos objetivos são elaborar e construir espaços físicos para serem usados por todos sem qualquer distinção.

7. O ideal das leis e políticas inclusivas.

Diferentes concepções de inclusão geram diferentes legislações. Assim, à integração correspondem leis integracionistas e à inclusão, leis inclusivas. As leis, ainda, podem ser gerais ou específicas, quando se tratarem, especificamente, das deficiências.

As leis gerais integracionistas gerais mencionam, de modo separado, aspectos relacionados às pessoas com deficiências e as específicas preveem que os direitos dos deficientes serão iguais desde que tenham condições de exercê-los.

As leis gerais inclusivas seriam (pois ainda não existem) aquelas que garantiriam, indiscriminadamente, os mesmos direitos a todas as pessoas e as específicas definem que os direitos das pessoas com deficiência serão garantidos por meio de modificações ambientais e humanas para sua completa inclusão na sociedade.

O grau de inclusividade de uma determinada sociedade poderia ser medido, segundo o autor, “pela maior ou menor incidência de leis inclusivas sobre as leis integracionistas” (p.153).

Também em relação às políticas sociais – órgãos públicos, instituições, entidades filantrópicas e organizações em geral que atendem pessoas com deficiência – ainda há muito a se fazer, já que estas possuem, ainda, um caráter fortemente paternalista e integracionista.

Para se garantir mudanças rumo à sociedade inclusiva, deve-se assegurar a participação das pessoas com deficiência nos processos decisórios das políticas sociais e legislações pertinentes à inclusão.

8. Mídia, o grande aliado pró-inclusão.

Até por volta de 1979, a mídia veiculava mensagens de pessoas com deficiências baseadas em conhecimentos rudimentares e precários, pouco se preocupando com a representação que expressavam destas pessoas.

Em 1979, iniciam-se movimentos das próprias pessoas com necessidades especiais reivindicando maior cuidado e respeito quanto às matérias veiculadas pelos meios de comunicação. Iniciou-se, então, um processo de educação e informação da própria mídia pelos defensores das causas dos deficientes.

Reconhecendo o importante papel da mídia na formação de opinião e na disseminação de informações, há um movimento de mobilização a fim de envolver todos os meios de comunicação na luta por uma sociedade inclusiva.

10. Somando tudo: Uma sociedade inclusiva.

A sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados. (Werneck, 1997: 21 apud Sasaki, 1997: 167).

O conceito de sociedade inclusiva, como demonstra o autor, vem, paulatinamente, sendo implantado nos textos desde a década de 80, fruto da implantação de princípios inclusivistas na educação, saúde, esporte, recreação, lazer, trabalho, etc.

Esse movimento rumo a uma sociedade inclusiva é resultado de ideias e práticas em curso das quais o autor enumera nove: 1. Solidariedade humanitária; 2. Consciência de cidadania; 3. Necessidade de melhoria da qualidade de vida; 4. Investimento econômico; 5.

Necessidade de desenvolvimento da sociedade; 6. Pressão internacional; 7. Cumprimento da legislação; 8. Combate à crise no atendimento; 9. Crescimento do exercício do empoderamento.

Uma sociedade inclusiva beneficia não somente as pessoas com deficiências mas, ao contrário, está alicerçada nas necessidades de todas as pessoas.

7. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Ricardo Pereira

Jornalista, Mestre e Doutorando em Educação pela FE/Unicamp

Parte 1 – Origens

1 – Fundamentos do Ensino Inclusivo

Anastasios Karagiannis, William e Susan Stainback

A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem estar nas escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Em um sentido mais geral, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de prepararem-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Nas palavras de Vandercook, destacadas pelos autores, “nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos”.

Para os alunos com deficiências cognitivas importantes, convém não se preocupar com habilidades acadêmicas. Para esses alunos, o que importa é a oportunidade de adquirir habilidades sociais por meio da sua inclusão. As pessoas com deficiência ficam preparadas para a vida em comunidade quando são incluídas nas escolas e nas salas de aula. Os autores referem-se a uma série de estudos de Wehman que concluiu que as turmas segregadas não conduzem à independência e à competência, mas estimulam uma sensação irrealista de isolamento.

A razão mais importante, segundo os autores, para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. O ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico – não é algo que alguém tenha de conquistar.

Quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando estes se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana. Durante o século XIX e início do século XX, quando a base econômica dos Estados Unidos estava passando do modelo agrícola para o modelo industrial, as escolas eram fundamentais para a criação de uma força de trabalho alfabetizada e disciplinada. Os alunos com deficiência eram considerados como obstáculos para o funcionamento regular das escolas e das salas de aula, pois careciam de habilidades para lidar com as exigências acadêmicas e disciplinares. Escolas e instituições especiais foram criadas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e para garantir que essas influências ‘subversivas’ fossem contidas. A visão de que as pessoas com deficiência tinham pouco potencial econômico para atender às demandas da sociedade contribuiu para que se chegasse a esta solução de escolas e instituições especiais.

A mudança no que diz respeito aos serviços de educação especial e à maneira como são oferecidos advém de um deslocamento do paradigma que esteve em vigor desde os anos 1970. A perspectiva das limitações funcionais foi predominante no passado e tem muitos seguidores até hoje. Este ponto de vista está sendo pouco a pouco substituído pela perspectiva do grupo minoritário, que reivindica que as organizações e os ambientes educacionais sejam adaptados, melhorados e preparados para atender às necessidades de todos os alunos. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção.

2 - Visão Geral Histórica da Inclusão

Anastasios Karagiannis, Susan e William Stainback

Nos Estados Unidos, até por volta de 1880, a grande maioria dos alunos com deficiência não era considerada digna de educação formal, embora eles fossem reconhecidos como irmãos e irmãs participantes da comunidade. Neste capítulo, os autores reveem o caminho do movimento rumo à educação inclusiva nos Estados Unidos, desde o final do período colonial e os primórdios da Nação, a formação das escolas públicas e das instituições especializadas, até o movimento dos direitos civis da década de 1970, o recente desenvolvimento do apoio aos sistemas fundados de educação regular e especial, e o impacto disso nas escolas de hoje.

Para grande parte dos alunos pobres dos primeiros anos dos Estados Unidos, fossem de um grupo minoritário ou pessoas com deficiência, a primeira dificuldade era simplesmente ter acesso à educação. Em 1779, o plano de Thomas Jefferson que previa um sistema educacional sustentado pelo Estado foi rejeitado devido à recusa de cidadãos abastados de financiarem a educação dos mais pobres, através do pagamento de impostos. No fim da Guerra Americana da Independência, em 1873, grupos e cidadãos ricos fundaram várias sociedades filantrópicas, cuja principal preocupação era garantir que grupos marginais não ameaçassem a República e os valores norte-americanos vigentes na época. Entretanto, as escolas de treinamento para pessoas com deficiência resultante deste movimento eram locais onde estes indivíduos eram mais controlados do que ensinados. Esta tendência para a segregação, para o controle dos indesejáveis atinge seu ponto alto durante o século XX. Os afro-americanos e os nativos americanos eram em grande parte educados em sistemas escolares separados. Da mesma forma, os alunos com deficiência.

Na virada do século XX, o movimento da eugenia ajudou a aumentar a desumanização das pessoas com deficiência. Entre 1900 e 1930, disseminou-se a ideia de que as pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e eram a mais séria ameaça à civilização, devido à sua composição genética. As classes especiais não surgiam, portanto, por razões humanitárias, mas porque essas crianças eram indesejadas na sala de aula da escola pública e regular.

Nas décadas de 1950 e 1960, o uso de classes especiais nas escolas públicas foi o sistema preferido de prestação de serviços educacionais para a maior parte dos alunos com deficiência. Já no final da década de 1970 e no início da de 1980, muitos alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos por meio turno. Apesar de uma firme tendência rumo à inclusão, os autores lembram que houve também tentativas de retardar, parar e até mesmo reverter o ensino inclusivo.

O movimento da inclusão ganhou um impulso sem precedentes no início da década de 1990. Trata-se do vínculo do movimento da inclusão com a reforma geral da educação. A reestruturação da escola para todos os alunos é vista como um objetivo fundamental pelas principais associações profissionais, incluindo a Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) e a National Association of State Boards of Education (NASBE).

Para os autores, concluindo sobre o tema, a filosofia e as práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais não só para as pessoas com deficiência, mas também para as escolas e a sociedade em geral.

3 - A Inclusão como uma força para a renovação da escola

John O'Brien e Connie Lyle O'Brien

As pessoas preocupadas com o ensino exigem reforma, reestruturação e renovação das escolas. Os efeitos positivos da inclusão na renovação da escola só aparecem, segundo os autores, quando as pessoas envolvidas: 1) percebem discrepância entre o que elas querem fazer e o que permitem os atuais limites, relacionamentos e estruturas; 2) adaptam esses limites, relacionamentos e estruturas para possibilitar os próximos passos para a inclusão.

A inclusão como uma força potencial de renovação da escola frequentemente encontra obstáculos. O peso da história de uma escola pode sobrecarregar sua capacidade de adaptar-se às possibilidades que a inclusão apresenta.

A promessa da inclusão total está no tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver, quando alunos com deficiências importantes, revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para todos que delas compartilham, de aprender maneiras mais gratificantes de estar juntos.

Três temas surgem da observação de classes que trabalham para incluir alunos com deficiências importantes, e de ouvir alunos e professores refletirem sobre suas experiências neste sentido. Em primeiro lugar, os adultos incluem mais que os alunos, sejam por temerem maiores problemas, seja por ficarem mais animados com os seus resultados. Em segundo lugar, embora alguns alunos sejam indiferentes e pouco se manifestem sobre a preferência de ter colegas com deficiências importantes, muitos relatam gostar de conhecer, fazer coisas em companhia destes e ajudar esses alunos. Em terceiro lugar, ao contrário das preocupações comuns e persistentes, a inclusão de alunos com deficiências importantes não parece resultar no declínio do desempenho geral dos alunos.

A construção de uma comunidade começa com a aprendizagem que ocorre quando pessoas que estão separadas se encontram frente a frente, descobrem uma à outra e começam a adaptar-se mutuamente.

Parte 2 – Estratégias Básicas

4 - Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz

C. Beth Schaffner e Barbara E. Buswell

Os elementos defendidos pelas autoras quando presentes em uma escola e em um sistema escolar contribuem para o sucesso de todos os alunos. Vejamos quais são:

O primeiro e talvez o principal elemento para a criação de uma escola inclusiva de qualidade é estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos.

O segundo elemento seria a presença de uma liderança forte. O diretor deve reconhecer sua responsabilidade de definir os objetivos da escola e de garantir a tomada de decisões, o enfrentamento dos desafios e o apoio às interações e aos processos que se compatibilizam com a filosofia da escola.

O terceiro elemento seria promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade. Para que a reforma das escolas obtenha sucesso, estas devem tornar-se claramente comunidades acolhedoras em que todos os alunos se sintam valorizados, seguros, conectados e apoiados.

O quarto elemento seria o desenvolvimento de redes de apoio. Uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas e trocar idéias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis.

O quinto elemento seria usar processos deliberativos para garantir a respeitabilidade. Mesmo as equipes de apoio que estejam totalmente comprometidas em incluir alunos podem fracassar se não estabelecerem processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficientes, efetivos e constantes para os alunos.

O sexto elemento seria desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua. Quando os educadores são solicitados a implementar práticas educacionais que se afastam significativamente de suas abordagens e práticas tradicionais, podem sentir-se inadequados e carentes de formação, informações e apoio. Tais questões apontam para uma crescente necessidade de oportunidades de formação mais abrangente e inovadora para os funcionários das escolas.

O sétimo elemento diz respeito à flexibilidade dos envolvidos. Relaciona-se às capacidades dos educadores de irem além dos papéis tradicionais que seu título ou especialização profissional ditaram para que desempenhassem suas funções.

O oitavo elemento seria examinar e abordar abordagens de ensino efetivas. Educar eficientemente alunos com diferentes níveis de desempenho requer que os educadores usem várias abordagens de ensino para satisfazer às necessidades de seus alunos. O problema óbvio do uso de apenas alguns métodos de ensino padronizados é que os alunos, mesmo aqueles que não constituem desafios especiais, naturalmente têm várias potencialidades, necessidades e estilos de aprendizagem.

O oitavo elemento é comemorar os sucessos e aprender com os desafios. As inovações bem-sucedidas e implementadas pelos indivíduos ou pelos grupos nas escolas podem ter pouco efeito sobre a mudança, a menos que esforços deliberados sejam realizados para incorporá-las na política e na prática cotidiana da escola. É comum um modelo de reforma escolar bem-sucedido instituído por uma determinada autoridade desaparecer quando essa pessoa em questão não está mais envolvida e as demais voltam a recorrer às antigas práticas.

O décimo e último elemento é estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise. O resultado mais prejudicial de conter a implementação da educação inclusiva até que todos os indivíduos envolvidos estejam preparados, ou de implementá-la por fases, é que tais métodos ignoram a urgência da inclusão para os alunos, que não têm tempo a perder.

5 - MAPs, Círculos de Amigos e PATH: instrumentos poderosos para ajudar a construir comunidades protetoras

Jack Pearpoint, Marsha Forest e John O'Brien

MAP é um processo de planejamento da ação cooperativa, que reúne os principais agentes da vida de uma criança. O aluno, sua família e seus professores, e outras pessoas importantes na sua vida reúnem-se para discutir

os sonhos e os objetivos pessoais deste aluno e da família e as maneiras de transformá-los em uma realidade. No espírito de cooperação, esta equipe cria um plano de ação a ser implementado em uma turma de ensino regular. Um MAP é aplicado por duas pessoas: o anotador do MAP, que faz os registros em uma grande folha de papel, e o facilitador do processo, que recepciona o grupo, explica o processo e aplica o MAP.

Um círculo de amigos é algo que assumimos tacitamente, a menos que não tenhamos um. Na ausência de um círculo natural, os educadores podem facilitar um processo circular, que pode ser usado para propiciar o envolvimento e o compromisso dos colegas em torno de um determinado aluno. O processo inicia-se com uma avaliação social. Isso nos dá um quadro rápido de quem está na vida de uma pessoa e é muito útil para se ter clareza sobre quem pode estar envolvido em algumas atividades ou em círculos que precisam ser criados. Para iniciar o processo, desenhe quatro círculos concêntricos. No primeiro círculo, o círculo da intimidade, relacione as pessoas mais íntimas relacionadas com a sua vida – aquelas pessoas sem as quais você não imagina ser possível viver. No segundo círculo, círculo da amizade, relacione seus bons amigos – aqueles que quase fazem parte do primeiro círculo. No terceiro círculo, o círculo da participação, relacione pessoas, organizações, redes com quem você está envolvido (colegas de trabalho, time de futebol, etc.) – pessoas e grupos dos quais você participa. No quarto círculo, o círculo da troca, relacione as pessoas pagas para prestar serviços a você (por exemplo, médicos, dentistas, professores, etc.).

O PATH (Planejamento de um futuro alternativo com esperança) é um processo facilitador que usa um registro gráfico para concentrar a energia e para dar suporte à memória. Requer duas pessoas como guias de grupo: a primeira é um facilitador do processo, que controla o seu tempo e o seu andamento, enquanto ajuda o explorador através dos passos e das perguntas. O segundo guia é um anotador gráfico, que capta as palavras e as imagens do explorador no papel, oferecendo resumos ocasionais do trabalho. O PATH é um processo social, mesmo que se concentre em questões profundamente individuais, o processo é incomensuravelmente enriquecido pelo envolvimento ativo de outras pessoas que conhecem e se importam com a pessoa.

6 - Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos

Maureen A. Smith e Diane Lea Ryndak

Comumente, utilizamos a linguagem oral e escrita para comunicarmo-nos uns com os outros. No entanto, a presença de uma deficiência pode limitar a extensão em que um aluno pode comunicar-se através dessas vias tradicionais. Para o aluno participar ativamente e colher os benefícios de uma escolaridade inclusiva, podem ser necessárias adaptações no processo de comunicação. Este capítulo tem como propósito, identificar várias opções para melhorar as habilidades de comunicação.

Um fato fundamental no desenvolvimento das habilidades de comunicação é a aquisição da linguagem. Entretanto, a presença de uma deficiência pode colocar uma criança sob risco de desenvolvimento retardado ou atípico das habilidades da linguagem. Algumas dificuldades na comunicação podem ser minimizadas com adaptações nos ambientes de ensino regular.

Os sistemas de comunicação aumentativos e alternativos (CAA), por exemplo, podem ser usados como auxiliares de comunicações primárias ou suplementares para indivíduos que têm dificuldade com a fala. Os sistemas de CAA que usam símbolos podem ser categorizados como apoiados ou não-apoiados.

Em um sistema simbólico de CAA não-apoiado, o aluno usa apenas o seu corpo para comunicar-se. Exemplos de sistemas não-apoiados incluem gestos, sinais manuais, vocalizações e expressões faciais. A linguagem de sinais é um exemplo de um sistema de comunicação simbólico não-apoiado.

Os sistemas simbólicos de CAA apoiados requerem instrumentos ou equipamentos, além do corpo do aluno, para produzir uma mensagem. Exemplos de sistemas simbólicos apoiados de baixa tecnologia são os símbolos tangíveis, objetos reais ou parciais, ou símbolos representativos. Os sistemas de alta tecnologia incluem os sistemas simbólicos apresentados nos comunicadores e nos computadores pessoais.

As necessidades e as possibilidades do aluno são a principal consideração na seleção e no desenvolvimento de um sistema de CAA. O aluno e os parceiros de comunicação precisam aprender a usar o sistema de CAA. O ideal é que todos os colegas da turma, familiares e funcionários da escola sejam capazes

de usar o sistema de CAA para poder interagir com o aluno. O aumento do número de parceiros de comunicação que possam comunicar-se com o aluno através de um sistema de CAA vai aumentar a qualidade e o sucesso de uma inclusão escolar. Finalmente, a adequação de um sistema de CAA deve ser constantemente avaliada.

7 - Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo

Daniel D. Sage

A realização do ensino inclusivo necessita uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, em vez de duas estruturas paralelas, separadas: uma para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidade especial. Os comportamentos inclusivos de professores e diretores escolares de nível básico são seriamente reduzidos se os administradores do nível da política não lhes proporcionarem um apoio explícito.

As mudanças requeridas no âmbito da sala de aula, como aquelas no nível administrativo, envolvem o compartilhamento. A equipe cooperativa pode ser considerada segundo duas perspectivas: 1) as atividades de planejamento e tomada de decisão que ocorrem fora da sala de aula; 2) as atividades didáticas compartilhadas, que ocorrem em sala de aula.

O papel do diretor em provocar mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação.

O autor observa que uma peça fundamental na promoção de escolas inclusivas é o desenvolvimento de comportamentos cooperativos entre todos os defensores da mudança no ambiente escolar.

Enquanto a educação especial for percebida como uma subdivisão separada da empresa escolar total – um sistema paralelo – ela será considerada um subsistema minoritário.

Entre o pessoal administrativo, a colaboração (com igualdade entre os parceiros) envolve a negociação e o esclarecimento dos papéis do diretor e do supervisor da educação especial, de maneira que enfatizem a responsabilidade do diretor em relação a todos os alunos e uma função de suporte para o especialista que evita cuidadosamente o 'controle' de qualquer programa educacional do aluno. No âmbito do professor, deve haver uma preocupação similar pela igualdade entre os parceiros.

Citando outro estudo seu em parceria com Burrello, Sage concluiu a partir de uma série de estudos de caso sobre diretores que "as crenças e as atitudes dos diretores em favor da educação especial influenciam seu comportamento para com os alunos com deficiência". Além disso, "o papel mais importante que o diretor desempenha na inclusão dos alunos com deficiências é o de líder simbólico". Entretanto, o autor reconhece que essa liderança estimulante por parte do diretor requer um certo equilíbrio. Ao promover a inclusão dos alunos e a colaboração entre os professores, os diretores devem evitar a impressão de que estão desvalorizando os professores que ainda não se sentem à vontade com a aplicação desses conceitos.

Concluindo, o autor afirma que as estratégias para a promoção de práticas inclusivas nas escolas, independentemente do papel ou da posição administrativa a que estejamos nos referindo, envolvem fundamentalmente a facilitação da mudança.

8 - O que eu farei segunda-feira pela manhã?

Mary A. Falvey, Christine C. Givner e Christina Kimm

Criar uma comunidade de aprendizes é fundamental para estabelecer o ensino inclusivo e um dos primeiros componentes a ser tratado. O primeiro conjunto de atividades no processo de construção da comunidade deve estar concentrado em torno do objetivo de fazer com que os alunos se sintam bem-vindos e conheçam uns aos outros. Outro fator importante na criação de uma comunidade de aprendizes é o estabelecimento de um clima de aprendizagem positivo. A segurança é importante para a aprendizagem, porque se um aluno

não confia no ambiente escolar, como sendo protetor e gratificante, ele não se sentirá à vontade e não aprenderá com eficiência.

Todos os alunos devem ter acesso a um currículo básico rico em conteúdos, embora as estratégias específicas para facilitar a aprendizagem dos conteúdos precisem ser baseadas em estilos de aprendizagem individuais. A avaliação é um componente fundamental dos processos de ensino e aprendizagem. A avaliação pode ser definida como a reunião de informações de várias tarefas e de várias fontes com o propósito de tomar decisões educacionais sobre um aluno.

Uma grande variedade de instrumentos pode ser usada para reunir dados que determinem os níveis atuais de desempenho do aluno nos domínios acadêmico e funcional, apropriados para o planejamento e para a avaliação do progresso educacional de cada um. Os professores precisam, portanto, desenvolver um entendimento inicial de cada aluno, assim como dos alunos enquanto grupo. Outra consideração importante na determinação das necessidades individuais do aluno é solicitar informações de pessoas importantes da vida do aluno e também do próprio aluno. Depois das avaliações iniciais serem conduzidas para identificar as potencialidades e as necessidades educacionais nas várias atividades e ambientes, é importante manter uma avaliação contínua sobre o que ensinar; como ensinar e quando mudar o ensino.

A pergunta sobre o que ensinar é respondida contrapondo-se as potencialidades e as carências individuais do aluno ao currículo básico. A pergunta sobre como ensinar é respondida à medida que o professor interage com cada aluno de uma maneira educacional 'típica'. O momento de mudar de estratégia é de importância fundamental na determinação da eficácia do ensino.

Deve ser criado para cada aluno um plano de trabalho organizado, que possa implementar e individualizar o ensino do currículo explícito e implícito. O planejamento da aula é essencial por várias razões: ajuda o professor a cumprir suas obrigações de ensino, garante que o ensino esteja relacionado aos objetivos do aluno, proporciona as informações necessárias para a preparação da aula e ajuda os professores a criar um processo de aprendizagem que se baseia em conhecimentos anteriormente apreendidos.

Parte 3 – Colaboração

9 - As Amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos

Jeffrey L. Strully e Cindy Strully

Desenvolver amizades não é algo que ocorra de maneira fácil ou natural para nós, crianças ou adultos. As escolas, por sua vez, dão pouca atenção aos valores sociais e educacionais das amizades. As amizades protegem-nos de estar sós e vulneráveis e garantem que nossas vidas sejam ricas e plenas. Está se tornando cada vez mais claro que, sem amigos, não pode ocorrer a verdadeira inclusão de uma pessoa na escola e na comunidade. Precisamos começar a construir e a estimular as amizades na escola. As amizades estão de fato no cerne de que todos precisamos uns dos outros.

10 - Promovendo Amizades

Kathryn D. Bishop, Kimberlee A. Jubala, William Stainback e Susan Stainback

O desenvolvimento de amizades por alunos com deficiências importantes foi frequentemente negligenciado, pois os educadores e o pessoal de apoio concentravam seus esforços no desenvolvimento de habilidades funcionais e acadêmicas. Os autores citam Strain, que declarou que as amizades para crianças com deficiência podem ser até mais importantes do que para as

outras crianças, devido à sua maior necessidade de desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, sexual e acadêmico. Neste capítulo os autores buscam apresentar estratégias úteis para pais e educadores no desenvolvimento de amizades especificamente entre alunos com deficiências importantes e seus colegas sem deficiência. Embora as amizades não possam ser forçadas, seu desenvolvimento pode ser encorajado, alimentado e facilitado nos ambientes educacional e comunitário. Embora não haja pré-requisitos de habilidades para o desenvolvimento de amizades, uma variável fundamental no estabelecimento das amizades é a proximidade física. A proximidade física ocorre quando os alunos com e sem deficiência compartilham os mesmos ônibus escolares, frequentam as mesmas classes em campus integrados, partilham de clubes escolares, programas esportivos recreativos, pontos de reunião informal, como shoppings ou restaurantes fast-foods. Entretanto, se os alunos com deficiência não estiverem frequentando duas escolas do bairro ou não tiverem apoio nas atividades extra-escolares, as amizades iniciadas na sala de aula não se estenderão além do dia escolar. Embora a proximidade física seja uma necessidade para o desenvolvimento de amizades, ela em si não é suficiente. O desenvolvimento de amizades requer oportunidades contínuas de interação social entre os alunos com e sem deficiências. Os alunos com deficiências devem desempenhar um papel que contribua para as interações sociais no contexto das atividades acadêmicas, físicas ou sociais. O papel dos pais e dos professores é o de criar situações para que um aluno com uma deficiência importante possa contribuir de maneira que suas limitações não se evidenciem. Para apoiar o desenvolvimento de amizades, convém, segundo os autores, que as famílias se envolvam e incluam os colegas e os amigos em potencial na vida doméstica de seus filhos. Quando a proximidade física e as interações sociais se estabelecem, pode ser útil promover uma consciência da importância das amizades para todos os alunos. Vários colégios têm encorajado a formação de clubes da amizade, que permitem aos alunos a oportunidade de conhecerem pessoas diferentes e mostrarem, em uma atmosfera segura, que estão interessados em ter alguém com quem comer, ir a jogos ou ao cinema e conversar ao telefone. Outras estratégias são aquelas descritas no capítulo, os MAPs e os Círculos de Amigos, que podem ser usadas não apenas para melhorar a consciência da necessidade de amigos e de apoio de um indivíduo, mas também com o objetivo de propor planos específicos para o desenvolvimento de novas amizades. Para desenvolver uma consciência das necessidades e das possibilidades da amizade é necessário criar uma comunidade nas salas de aula interessadas e também o reconhecimento da diversidade.

11 - Colaboração dos alunos: um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI

Richard A. Villa e Jacqueline S. Thousand

Embora a colaboração ainda não seja uma norma nas escolas norte-americanas, em geral só se pensa nos adultos (professores) compartilhando o planejamento, o ensino e/ou as responsabilidades de avaliação dos alunos. O mundo futuro sugere um novo papel cooperativo para os professores e para os alunos, em que os alunos aceitam uma ativa parceria no empreendimento da aprendizagem. Neste capítulo, os autores descrevem vários dispositivos e estratégias cooperativos que envolvem os alunos com e sem deficiência nos papéis de gestão e de defesa da escola, e nos papéis de tomada de decisão que determinam o currículo, a organização e a direção da instituição. Os autores agruparam as estratégias do poder dos colegas (colaboração dos alunos) em três categorias. Essas estratégias envolvem os alunos como: 1) membros da equipe educacional; 2) defensores de si próprios e de seus colegas; 3) indivíduos que tomam decisões.

A função da escola pública na América do Norte tem sido sempre a de preparar crianças para seus papéis na sociedade. Mas, como uma estrutura organizacional, a escola passou a espelhar o modelo padronizado e burocrático das fábricas. No final do século XX, a sociedade está muito mais complexa, global, interdependente, rica em informações, tecnológica e inclusiva. No final do século XX, o saber envolve conhecer as estratégias para abraçar a diversidade. O estoque de conhecimento do mundo quadruplicou durante o século XX e vai continuar aumentando geometricamente a ponto de ninguém conseguir acompanhar esta explosão de informações. Como um resultado da vida curta do conhecimento útil, nossas crianças vão precisar aprender a ser eternos aprendizes. Devido a estas mudanças na sociedade, que mudanças são necessárias na educação pública? Do ponto de vista organizacional, há uma necessidade de as escolas exemplificarem a colaboração entre o pessoal da escola, membros da comunidade e alunos e de os educadores compartilharem seu poder e suas responsabilidades de tomada de decisão com seus alunos, em um clima de respeito mútuo.

12 - Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade

William Stainback e Susan Stainback

Os autores têm observado que professores, pais e alunos nas escolas inclusivas têm consistentemente declarado em entrevistas, em conferências e em várias publicações que uma razão importante para o sucesso dessas escolas é o envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais trabalhando em colaboração.

Nas escolas e nas turmas inclusivas, há muita ênfase na construção da comunidade escolar. Deve ser enfatizado que, nas comunidades inclusivas, os dons e os talentos de cada um, incluindo aqueles dos alunos tradicionalmente definidos como pessoas com deficiências importantes ou comportamentos destrutivos, são reconhecidos, encorajados e utilizados na maior extensão possível.

Os apoios informais e formais essenciais às comunidades inclusivas, que respondem às necessidades de todos os alunos, podem ser facilitados terminando-se com as escolas e classes especiais. Há literalmente bilhões de dólares sendo gastos e centenas de milhares de pessoas trabalhando em programas de educação especial segregada. Para os autores, todos esses dólares e pessoas podem e devem ser integrados à educação regular, para facilitar a rede de apoio e tudo o mais que seja necessário para construir comunidades inclusivas de escolas e salas de aula. Outro importante elemento no desenvolvimento das redes de apoio e da comunidade é que todos nós apreciemos o valor da diversidade.

As escolas e as turmas inclusivas não estão interessadas em ajudar qualquer categoria particular de alunos, como aqueles classificados como deficientes, para que eles se adaptem às escolas regulares. Em vez disso, as escolas e as salas de aula inclusivas estão interessadas em como operar as turmas e as escolas como comunidades que proporcionam apoio a seus membros e que incluam e satisfaçam as necessidades de todos os alunos.

Parte 4 – Considerações sobre o currículo

13 - O currículo nas salas de aula inclusivas: origens

Susan e William Stainback

Há muito tempo o currículo tem sido encarado e implementado a partir da perspectiva de que as turmas de educação regular têm um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou de fragmentos de conhecimento e habilidades que todo aluno deve aprender para terminar com sucesso o seu curso. Esse currículo padronizado é frequentemente transmitido através de meios como aulas ministradas pelo professor e os alunos lendo livros didáticos e preenchendo folhas de atividades para aprender e exercitar os termos, conceitos e habilidades essenciais à matéria. Felizmente, para o movimento da escola inclusiva, tal visão do currículo está sendo cada vez mais rejeitada entre os professores progressistas do ensino regular.

Segundo os autores, nos próximos capítulos desta parte estão incluídas estratégias que ajudam a usar o currículo para estimular as diversas habilidades dos membros da turma em salas de aula inclusivas. Algumas estratégias descritas são holísticas, outras mais tradicionais, em uma tentativa de cobrir a ampla extensão de ensino nas classes e nas escolas.

14 - A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?

William Stainback, Susan Stainback, Greg Stefanich e Sandy Alper

Neste capítulo, os autores sugerem algumas estratégias que os professores do ensino regular, em colaboração com os mediadores da inclusão e outros especialistas, podem usar para tornar o currículo da escola adaptável, flexível e desafiador para todos os alunos. Segundo estes, quando o que é exigido dos alunos não é considerado em uma base individual, a apatia com relação ao trabalho escolar pode surgir como resultado. Também defendem que os alunos podem ajudar os professores a implementar o tipo de flexibilidade curricular aqui discutida.

As preocupações curriculares, como as habilidades da vida diária e as habilidades vocacionais, que eram tradicionalmente ensinadas devido à sua utilidade prática para os alunos em ambientes de aprendizagem segregados, não precisam ser eliminadas quando os alunos são incluídos em turmas de

educação regular. O que deve ser enfatizado é que se trata de um erro colocar aqueles alunos do ensino fundamental ou do ensino médio classificados como portadores de deficiências, durante o horário escolar na comunidade, para aprenderem habilidades funcionais, ligadas à comunidade e vocacionais, a menos que os outros alunos das turmas de educação regular também estejam fazendo isso.

15 - Planejando currículos inclusivos desde o início: estratégias e exemplos práticos para salas de aula do ensino médio

Cheryl M. Jorgensen

Quando alunos com talentos, interesses, estilos de aprendizagem e necessidades de apoio amplamente variados são plenamente incluídos em turmas do ensino médio, o desenvolvimento do currículo e a transmissão dos conhecimentos são desafiadores. Uma escola só é realmente inclusiva se cada aluno, incluindo aqueles com deficiências importantes, puder participar da aprendizagem e se esforçar para atingir resultados desafiadores.

Para planejar o currículo inclusivo, os professores, segundo o autor, devem fazer a si mesmos várias perguntas. A primeira é: 'o aluno pode participar desta aula da mesma maneira que os outros alunos?'. A segunda é, se o aluno é incapaz de participar plenamente sem acomodação, 'que tipos de apoio e/ou modificações são necessárias para a plena participação do aluno nesta aula?'. A terceira pergunta é 'que expectativas devem ser modificadas para garantir a plena participação do aluno nesta aula?'.

16 - Escolhendo Opções e Acomodações para as Crianças (COACH): Planejamento de Currículo para Alunos com Deficiência nas Classes de Ensino Regular

Michael F. Giangreco

O COACH, Escolha de Opções e Acomodações para as Crianças, é um processo de planejamento destinado a ajudar as equipes de planejamento a

identificar o conteúdo dos programas de educação individualizada para alunos com deficiências importantes nos ambientes e nas atividades do ensino regular.

O COACH é organizado em três partes principais. A Parte 1 (Entrevista de Priorização Familiar) é utilizada para identificar um pequeno grupo de resultados de aprendizagem prioritários para o aluno. A Parte 2 (Definição dos Componentes do Programa Educacional) é empregada para: 1) traduzir os resultados de aprendizagem prioritários selecionados pela família em metas e objetivos de um programa educacional individualizado (PEI), 2) ajudar a equipe inteira (que inclui a família) na identificação de outros resultados de aprendizagem importantes, além daqueles selecionados pela família, e 3) determinar os apoios e as acomodações gerais a serem proporcionados ao aluno, para permitir o acesso e a participação no programa de educação. A Parte 3 (Lidando com os Componentes do Programa Educacional em Ambientes Inclusivos) é usada para determinar as opções que lidam com os componentes do programa de educação dos alunos em ambientes de classe de ensino regular e em outros ambientes (isto é, a comunidade, os ambientes vocacionais) com pessoas sem deficiência, através do uso de uma matriz planejada e um conjunto de diretrizes para a adaptação de aulas.

17 - Celebrando a diversidade, criando a comunidade

Mara Sapon-Shevin

Comunidades inclusivas são aquelas em que todos os membros consideram-se pertencentes, e às quais acreditam que possam dar uma contribuição. Os alunos não podem construir uma comunidade, não podem ficar à vontade, se acharem que o preço a pagar é a indiferença às suas próprias diferenças e às de seus colegas. Segundo a autora, o objetivo de todo educador deve ser o de explorar honestamente as diferenças, dando oportunidades aos alunos de experimentar e compreender a diversidade dentro de uma comunidade segura e protetora.

As crianças diferenciam-se em muitos aspectos, e a identidade de cada uma delas é moldada por sua participação como membro de grupos variados. A crescente diversidade racial e étnica da nossa sociedade e das nossas escolas

tornou imperativo que os programas e os currículos escolares sejam sensíveis às diferenças entre as crianças. Para a autora, o objetivo deve ser a criação de uma comunidade que englobe as diferenças, use-as entre as crianças como parte do currículo, e respeite as diferenças dos alunos por meio de todos os aspectos do programa da escola.

Aprender sobre as diferenças raciais não pode ser uma atividade separada do currículo, uma feira multicultural de um dia pode ser uma experiência de aprendizagem interessante para as crianças, mas pouco contribui para comunicar a mensagem de que negros, índios fazem parte de toda a história da humanidade e que as contribuições dos homens e das mulheres negros e índios não são uma coisa à parte do currículo-padrão. Os professores que lecionam em comunidades predominantemente brancas têm uma responsabilidade particular pelo ensino da diversidade racial e por fazê-lo de modo preciso e respeitoso.

Praticamente todas as atividades ou todos os projetos curriculares podem ser expandidos ou redefinidos para tornarem-se inclusivos. Os alunos podem ser estimulados para enxergarem a diversidade na pintura e os efeitos das várias influências culturais na arte, por exemplo.

Toda pessoa tem uma cultura, uma origem, uma história e costumes que informam sua vida cotidiana, suas crenças, suas atitudes e seu comportamento. Uma maneira particularmente útil de começar a falar sobre origens e culturas diferentes é através dos nomes das crianças. As diferenças de linguagem (sotaques, por exemplo) apresentam outra maneira excelente de aprendizagem sobre a diversidade. Todas as crianças podem aprender os rudimentos da linguagem de sinais, podem aprender o alfabeto braille e podem aprender a dizer frases importantes em outros idiomas.

Há muitos tipos de famílias. Por isso, os professores devem tomar cuidado com a implementação de projetos ou de atividades que presumam que todas as crianças vêm de famílias nucleares tradicionais. Também devem usar de cautela ao dar lições referentes às árvores familiares, fotos de bebê e outras atividades que presumem que as crianças estão morando com seus pais biológicos e têm acesso a informações sobre seus primeiros anos de vida.

Em relação às diferenças de gênero, como acontece com outras áreas de diferenciação, os professores devem propiciar às crianças o reconhecimento e a aceitação das diferenças de sexo e, ao mesmo tempo, não limitá-las a essas características. Advertências como 'homem não chora' ou tentativas de afastar um menino de atividades domésticas comunicam claramente que há certas coisas que meninos não devem fazer. Da mesma forma, estudar apenas autores homens, inventores homens e a história do mundo a partir da perspectiva do homem priva as meninas e os meninos de entenderem plenamente ou orgulharem-se das realizações e do potencial das mulheres.

Embora a Constituição ordene a separação entre a Igreja e o Estado, a realidade é que muitas escolas e muitos professores comportam-se como se todas as crianças fossem cristãs. Muitos professores organizam suas salas de aula e atividades de um dia santo para outro. Entretanto, há crianças cuja religião não comemora dias santos, o Natal pode ser difícil de compreensão para crianças que não comemoram ou celebram de forma religiosa, não material. Os professores podem fazer um esforço sério para aprender e como ensinar sobre outras datas religiosas e não-religiosas que tenham significado para determinados grupos presentes numa sala de aula.

Os professores devem continuamente examinar seus materiais e suas atividades para garantir que todas as crianças sintam-se incluídas e bem recebidas. Criar turmas que honrem e respeitem todas as crianças e todas as suas diferenças é um desafio contínuo e que demanda tempo. A coisa mais importante que os professores podem fazer, de saída, é explorar seus próprios conhecimentos, valores e crenças sobre a diversidade.

18 - Aprendizagens comunitárias nas escolas inclusivas

Michael Peterson

O conceito de aprendizagem comunitária não é novo. John Dewey já adotava a experiência como a base da educação, preocupando-se com o isolamento escolar da vida comunitária típica e com a rotina natural da aprendizagem na sala de aula, e pregou contra isso a utilização do trabalho e das atividades comunitárias como o foco da aprendizagem. No espírito do ensino inclusivo, Dewey exigia que as escolas unissem as crianças e criassem oportunidades

para a aprendizagem por meio da ação e de relacionamentos de apoio mútuo. É claro que as escolas não incorporaram a experiência como base para a aprendizagem cognitiva e social. O resultado disso é que muitos alunos deixam as escolas sem saber como trabalhar no mundo real e realizar as tarefas da vida comunitária.

A preocupação com a natureza dos currículos acadêmicos nas escolas públicas é particularmente marcante entre aqueles que lidam com alunos com necessidades educacionais 'especiais'. Em resposta a esta questão, desde a década de 1980 muitos projetos, programas e publicações têm tentando desenvolver 'currículos funcionais' para alunos especiais – uma instrução em que o enfoque é menor nas habilidades acadêmicas do que em habilidades funcionais, profissionais, domésticas e comunitárias necessárias aos alunos com deficiência.

Parte 5

Considerações comportamentais

19 - Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva

Annette M. Iverson

Neste capítulo, a autora apresenta estratégias que os professores eficientes de turmas inclusivas podem usar em seus planos de manejo, em especial estratégias que encorajam a participação do aluno.

Os professores experientes de turmas inclusivas apontam que os problemas prioritários no manejo da turma são: 1) moldar o ensino para o nível adequado de cada aluno; 2) facilitar a aceitação por parte dos colegas de alunos com diferenças; 3) enfrentar efetivamente comportamentos fisicamente perigosos e significativamente destrutivos.

A autora elenca três reações comportamentais gerais para um aluno durante períodos de aula ou tempo envolvido nos estudos acadêmicos: 1) voltado para

a tarefa e envolvido na aprendizagem; 2) desinteressado pela tarefa, sentado passivamente ou distanciado, ou 3) desinteressado pela tarefa e com comportamento destrutivo.

Para a autora, as aulas que são planejadas considerando o conhecimento prévio e os interesses dos alunos, aumentam o envolvimento e a compreensão do aluno. Quando a lição é difícil de compreender porque os alunos têm pouco ou nenhum conhecimento e pouco interesse no tópico, os comportamentos estranhos à tarefa aumentam e a compreensão diminui. Os professores que não têm informação sobre o conhecimento prévio ou dos interesses dos alunos têm dificuldades para planejar aulas que satisfaçam esses critérios.

Segundo a autora, alguns alunos com necessidades especiais não acreditam que sejam capazes de dominar tarefas acadêmicas que envolvam uma nova aprendizagem. Os alunos que evitam o fracasso acreditam que não possuem capacidade para aprender e que a capacidade para aprender não pode ser aumentada. É possível reconhecer os alunos que evitam fracasso quando eles: 1) determinam objetivos de desempenho muito exagerados ou muito fáceis; 2) usam estratégias autodestrutivas (p. ex., fazem pouco esforço, fingem não se importar, inventam desculpas para não realizar a tarefa ou inventam desculpas para não buscar a ajuda oferecida).

Os alunos que aceitam o fracasso esperam fracassar. Esses alunos experimentam a escola como uma situação de punição, não importa o que façam. São aqueles que ficam passivamente sentados, fazendo pouco ou quase nada, e, em geral, não são destrutivos. Por isso mesmo, é mais fácil e consome menos tempo intervir com os alunos que evitam o fracasso e ajudá-los a tornarem-se orientados para o domínio da tarefa, do que intervir – e ajudar – os alunos que aceitam o fracasso.

Os professores das classes inclusivas, portanto, precisam aumentar e melhorar suas habilidades no manejo dos relacionamentos entre professor e aluno. Os relacionamentos entre os alunos representam uma área adicional em que os professores precisam desenvolver nas classes inclusivas.

O manejo de classe eficiente é um ingrediente necessário para um ensino eficaz. Tudo o que os professores fazem em suas salas de aula constitui uma

ação de manejo. O planejamento é necessário para ajudar a criar ambientes de aprendizagem produtivos, seguros e respeitosos. As escolas devem proporcionar apoio e solidariedade para que professores e alunos participem juntos do planejamento do manejo.

20 - Apoio e Estratégias de Ensino Positivas

Wade Hitzing

Antes de tomar decisões sobre a melhor maneira de abordar um aluno com comportamento desafiador é importante, em primeiro lugar, observar cuidadosamente como pensamos e falamos sobre tal comportamento. Uma abordagem tradicional de um aluno com comportamento desafiador é rotular ou categorizar seu comportamento como inadequado ou 'problemático', e como um comportamento que deve ser muito reduzido ou eliminado.

Os planos de ensino ou de comportamento desenvolvidos nesta abordagem concentram-se na eliminação do comportamento destrutivo ou perigoso do aluno. A maioria dos procedimentos ou planos de comportamentos desenvolvidos para lidar com o comportamento desafiador concentra-se em alterar as contingências do reforço e da punição no ambiente escolar. O sucesso é definido como a satisfação dos objetivos para a redução ou eliminação do comportamento em questão.

A autora apresenta aqui uma maneira diferente de olhar um aluno com um comportamento desafiador, que é o de encarar seu comportamento destrutivo e às vezes perigoso como uma comunicação ou uma informação sobre suas necessidades e desejos, ou mesmo sobre a qualidade ou a adequação das estratégias de ensino, tal como podem ser percebidas pelo aluno. Muitos comportamentos desafiadores são mantidos pelo aluno porque têm uma função de comunicação muito poderosa e em geral imediata. Para obter um melhor entendimento das causas do comportamento de um aluno, a autora sugere que se realize uma análise funcional desse comportamento, o que resulta em uma descrição abrangente do currículo do aluno, do ambiente escolar e da maneira como esse comportamento funciona para ele.

Reconhecer que o comportamento destrutivo, até mesmo perigoso, tem uma função comunicativa não significa, segundo a autora, que devemos aceitá-lo e nada fazer para ajudar o aluno a fazer escolhas melhores. Esses alunos exigem dos professores muita energia e criatividade. Reconhecer o comportamento destrutivo e perigoso do aluno como comunicativo, também tem um impacto importante na seleção das estratégias de intervenção que podem ser desenvolvidas para melhorar a situação. Estratégias de apoio devem ser implementadas, segundo a autora, porque contribuem para o desenvolvimento de um relacionamento de trabalho positivo entre o professor e o aluno e tornam mais fácil para o aluno aprender formas de comunicação menos destrutivas e alternativas, eliminando pelo menos algumas fontes de frustração e de confusão. Em todo o caso, ajudar o aluno a aprender e a tolerar algumas condições da escola é uma estratégia que só deve ser adotada quando essas condições não podem ou não devem ser mudadas (isto é, é claramente do maior interesse do aluno aprender a adaptar-se ou tolerar a condição).

Esforços cuidadosos para compreender as causas do comportamento destrutivo e perigoso de um aluno quase sempre resultam em informações que podem ser utilizadas para implementar apoio e estratégias positivas, baseadas nas três alternativas mencionadas: apoio, ensino e tolerância. Grande parte do comportamento destrutivo e perigoso de um aluno pode proporcionar ao professor informações valiosas sobre o que ele está pensando e sentindo, sobretudo sobre a qualidade das estratégias educacionais.

21 - Uma abordagem funcional para lidar com o comportamento desafiador grave

David P. Wacker, Wendy K. Berg, Jay Harding e Jennifer Asmus

Identificar o propósito ou a função de um comportamento é a base para uma abordagem funcional rumo ao comportamento difícil. Independentemente de sua forma, uma abordagem funcional do comportamento concentra-se na identificação dos acontecimentos no ambiente que o provocam e as consequências que reforçam tal comportamento quando ele ocorre.

Os autores citam um estudo de Carr e Durand que propuseram que os efeitos do comportamento podem ser classificados em três funções: conseguir os eventos desejados, tais como atenção ou itens tangíveis; fugir de ou evitar acontecimentos indesejáveis; conseguir efeitos internos ou automáticos como auto-estimulação, que não podemos observar diretamente.

Neste capítulo, os autores descrevem um modelo de avaliação e de intervenção funcional que têm usado com as crianças na escola e no ambiente doméstico baseado no propósito específico da avaliação comportamental que é identificar porque o comportamento ocorre dentro de um determinado contexto, para que uma intervenção adequada seja desenvolvida.

22 - Estruturando a sala de aula para evitar comportamentos inadaptados

William e Susan Stainback

Para os autores, o professor que quiser evitar problemas disciplinares precisa ter consciência do que está realmente acontecendo na sua sala de aula. Uma maneira de facilitar tal exame é dispor os móveis e o equipamento da sala de modo a permitir o controle visual dos alunos, quer sentados ou em pé. Também é importante considerar como os alunos trabalham na sala. As áreas da sala de aula com muito trânsito devem ser livres de obstáculos e bastante amplas para permitir o fluxo. Também é importante um controle do tempo, seu objetivo é aumentar o tempo do aluno numa tarefa em vez de apressá-lo como se competisse com os outros alunos. Além do mais, quanto mais tempo se dá ao aluno para resolver uma tarefa, maior a probabilidade de aumentar a aprendizagem do que se está ensinando. As atribuições das tarefas devem ser claras e facilmente compreendidas pelos alunos. As instruções devem ser passadas de tal forma, que os alunos saibam exatamente o que se espera deles. As atribuições devem ser estruturadas de maneira que os alunos tenham oportunidade de obter sucesso. A atitude do professor ao apresentar as atribuições também é de vital importância. O professor deve tratar as atribuições e os novos materiais como algo especial e envolver ativamente os alunos, permitindo-lhes expor qualquer experiência que tenham tido com o tema. Finalmente, o professor deve proporcionar retorno e reconhecimento imediatos às realizações de cada aluno, por menores que elas sejam. O reconhecimento e o entendimento de cada membro da turma como um indivíduo com seu próprio conjunto de características, de necessidades, de

experiências passadas e domésticas é outro tema que pode reduzir o potencial para problemas disciplinares.

23 - Alguns comentários sobre abordagens positivas para alunos com comportamento difícil

Herbert Lovett

As escolas são rotineiramente desafiadas a descobrir o que é a conduta adequada e como desenvolvê-la. Considerando-se que os alunos com deficiência ainda são usualmente vistos recebendo uma educação em virtude da extremada indulgência do público, qualquer desvio das normas comportamentais de sua parte é mais rapidamente percebido. Além disso, muitos alunos com deficiência precisam ser atendidos, tanto na instrução quanto na compreensão, e, quando seus comportamentos aborrecem ou chamam a atenção, são vistos como 'exagerados'. O preconceito em relação às crianças com deficiência é que elas não podem negociar a cooperação com outros alunos ou professores, não são capazes de saber por si mesmas o que é importante aprender, e que sem controles externos elas realizarão más escolhas e experimentarão dificuldades. Frequentemente, quando um aluno resiste a ser ensinado nos perguntamos 'como podemos motivar esta pessoa?', a pergunta mais apropriada, segundo o autor, seria 'o que esta pessoa quer fazer?' e relacionar esse entusiasmo a uma habilidade ou a uma realização socialmente valorizada. O professor que consegue adaptar o aprendizado às necessidades óbvias de um aluno, invariavelmente beneficia alunos cujas necessidades não são assim tão óbvias, mas podem ser as mesmas. Se não houver outra utilidade para a inclusão, adaptar as escolas e as turmas para incluir todos significa dizer, implicitamente, 'a escola pertence a todos'. Qualquer cultura que diz a alguém 'você é importante' aumenta a probabilidade de que seus membros sejam capazes de dizer o mesmo, uns para os outros e para si mesmos.

Parte 6 – Outras Considerações

24 - A inclusão e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva em pessoas com deficiência

Susan Stainback, William Stainback, Katheryn East e Mara Sapon-Shevin

Para os autores é importante lembrar sempre que embora o objetivo da inclusão seja criar uma comunidade em que todas as crianças trabalhem, aprendem juntas e desenvolvem repertórios de ajuda mútua e apoio dos colegas, o objetivo da inclusão não é o de esquecer as diferenças individuais entre elas. Por conta disso, neste capítulo, os autores defendem o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva por parte das pessoas com deficiência, e entendem que uma maneira de desenvolver esta auto-identidade, é através de oportunidades planejadas, fazer com que pessoas que compartilhem características comuns possam reunir-se em ambientes escolares e comunitários. Essa possibilidade proporciona oportunidades para afiliações voluntárias entre indivíduos que compartilham características comuns, mas permitem-lhes conservar sua qualidade de membros da comunidade como um todo.

25 - Conquistando e utilizando o apoio da família e da comunidade para o ensino inclusivo

Lynne C. Sommerstein e Marilyn R. Wessels

Neste capítulo, as autoras não falam apenas como especialistas no assunto, mas como pais de crianças com deficiência, mostrando como uma atitude positiva dos pais em relação aos seus filhos, facilita o processo de inclusão a que serão submetidos. É importante, segundo as autoras, mostrar a eles e aos demais que uma deficiência é apenas uma pequena parte da pessoa, que as informações sobre a deficiência de uma pessoa devem concentrar-se naquilo que a pessoa precisa para ser bem-sucedida, em vez de concentrar-se no que está 'errado' com ela.

Quando as crianças são pequenas, a questão da consciência da deficiência não é importante para elas e para seus colegas. Segundo experiência das autoras, as crianças com menos de oito anos não apresentam desconforto com relação às deficiências e, na verdade, parecem não percebê-las. O ensino médio pode ser uma época de grandes oportunidades ou de grande isolamento, e isso acontece quando ocorre de acordo com o compartilhamento das informações. Quanto mais contatos os alunos tiverem, associados a

informações e apoio, maior a probabilidade do desenvolvimento de relacionamentos duradouros. Além de compartilhar informações, os pais podem ajudar a promover a consciência da deficiência abrindo suas casas aos jovens da vizinhança, orientando-os com relação às atividades, esperando que a escola facilite os relacionamentos sociais, lendo os comunicados e o manual da escola para saber o que está acontecendo nela, participando de atividades na escola, etc. Pais que se isolam das atividades por conta de terem filhos com deficiência naturalmente isolam seus filhos de outras atividades.

26 - Observações finais: preocupações sobre a inclusão

Susan Stainback e William Stainback

Os pais, os profissionais, os políticos e os membros da comunidade que entraram na luta em prol da inclusão de todos os alunos no sistema educacional regular realizaram um julgamento de valor de que a educação inclusiva é a maneira melhor e mais humana de proceder. Se desejamos uma sociedade inclusiva, em que todas as pessoas sejam consideradas iguais e com direitos iguais, a segregação nas escolas não pode ser justificada. A chave para a inclusão bem-sucedida é a disposição dos envolvidos para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos. Sendo assim, a inclusão de todos é ainda um grande desafio. Mas como dizem os autores na conclusão deste livro, o objetivo de se ter escolas inclusivas onde todos estejam inseridos e tenham amigos e onde sejam utilizados programas e apoios educacionais adequados é importante demais para não se aceitar o desafio.

Deficiência Auditiva

8. GOES, M. C. R. de. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

Ricardo Pereira

Jornalista, Mestre e Doutorando em Educação pela FE/Unicamp

Capítulo Um

O Surdo na Escola: A Escrita, A Fala e Os Sinais

Versão modificada da tese de livre-docência de Maria Cecília Rafael de Goés, realizada em 1995 na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. A pesquisa inicia-se a partir de estudos que apontavam que pessoas surdas, mesmo após um longo período de escolarização, apresentavam dificuldades no uso da linguagem escrita. Para Goés, estes estudos remetiam, entre outros problemas, à qualidade das experiências escolares oferecidas ao surdo. A pesquisa que dá corpo ao livro foi realizada no âmbito do ensino supletivo, onde os alunos, geralmente, já passaram por longa experiência em salas de aula.

Problemas identificados nos textos de alunos surdos

O primeiro tipo de problema identificado diz respeito a instâncias de referencialidade ambígua, que são devidas ao modo de inserção de nomes e pronomes (pessoais e possessivos) no enunciado, ocasionando um prejuízo para a compreensão do referente. São exemplos de segmentos com referencialidade ambígua frases como: 'O menino falou: Seu nome é Lula da cachorra'; 'O Saci queria matar a galinha porque eu não gosto a galinha'.

O segundo tipo de prejuízo para a interpretação dos enunciados é decorrente de uma escolha lexical indevida, que consiste da inclusão de palavras com significado não convencional ou de palavras 'inventadas'. Por exemplo: "O homem está sabendo ficar em dúvida"; "A minha irmã me cooperou os cadernos, livros, bíblia, etc"; "Você deve rogir minha filha".

Os textos podem apresentar também construções desviantes em função de uma ordenação não convencional de constituintes no enunciado, demandando certos ajustes para a interpretação, como ilustram os exemplos a seguir: 'Depois Rodrigo é alegre pouco'; 'A menina vê gosta flor cesta guarda'; 'Lobo fugiu muito mato'.

A autora destaca ainda um último problema, relativo a enunciados contendo inadequações que afetam o interrelacionamento de suas partes e trazem prejuízos generalizados para a composição de um sentido, denominado por Goés de 'problema de sentido indefinido': 'Os frutos para haveria alimentação terra'; 'Obedece-me com Márcia para eu te amo'.

Examinando as produções dos alunos, a autora aponta que o texto escrito em português teria, de certo modo, as características daquilo que Grosjean chamou de 'instância de interação bilíngue', isto é, foi constatado que pessoas surdas tendem a escrever apoiando-se em recursos de sua língua de sinais. Tais indicações fortalecem a suposição de que os textos analisados eram construídos com apoio parcial em regras do uso da língua brasileira de sinais, da mesma forma que se identifica em usos que dizem respeito a duas línguas faladas, quando, por exemplo, um estrangeiro vê-se obrigado a comunicar-se em outra língua diferente da sua, de certa forma, cometendo 'erros' não muito distantes dos apresentados nos exemplos acima. Grosjean comenta que pessoas bilíngues, ao participarem de uma instância interativa monolíngue, nunca desativam totalmente a outra língua, mesmo quando apresentam bom domínio de ambas.

No contexto pedagógico observado pela autora, as interações em salas de aula misturam recursos semióticos diversos: sinais, fala, escrita, soletração manual, desenho, gestos indicativos e expressivos, pantomima, apontamento de objetos presentes no contexto etc. Esta situação reflete a forma pela qual têm sido incorporadas as diretrizes da corrente da comunicação total.

A corrente de comunicação total propõe o uso de múltiplos meios comunicacionais, através de recursos linguísticos e não linguísticos, combinando sinais, oralização, leitura orofacial, gestos, linguagem escrita, datilologia (soletração manual), etc. Também se insere nessa proposta uma intenção de valorizar as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades de pessoas surdas. Trata-se de práticas de comunicação em que estão envolvidas duas modalidades, fala e sinais, usadas ao mesmo tempo. Da mesma forma que aprendo uma língua estrangeira a partir da língua que domino, a nativa; o surdo precisa aprender a escrever em português relacionando-a com a língua de sinais por ele utilizada.

Manifestações de alunos surdos sobre suas experiências de linguagem

Goés lembra que a produção da pessoa bilíngue varia, localizando-se em extremos monolíngues, quando interage com interlocutores monolíngues, numa ou noutra língua; e em realizações intermediárias, quando interage com interlocutores também bilíngues. Essas variações que despontam em função do interlocutor, da situação, do tema da conversa, do objetivo da interação, do domínio das línguas, etc., fazem-se presentes no bilinguismo de pessoas, tanto

ouvintes quanto surdas. No entanto, diferentemente do que ocorre com ouvintes que se envolvem com o uso de mais de uma língua, o surdo não é considerado bilíngue pelo grupo social majoritário, uma vez que não se atribui aos sinais o mesmo estatuto das línguas faladas. Pesquisas empíricas e discussões teóricas têm demonstrado que os sinais são regidos por regras instituídas socialmente, isto é, à semelhança do que ocorre com qualquer outra língua, a sua aprendizagem depende da inserção na comunidade de usuários e da dinâmica de relações sociais que aí se estabelece.

Goés propôs que através de entrevistas individuais, um grupo de alunos fosse solicitado a caracterizar as dificuldades por eles enfrentadas nas atividades de leitura e escritura, bem como explicar as diferenças e semelhanças que estabeleciam entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais. Todos os entrevistados faziam uso da língua brasileira de sinais com outros surdos. Todos os entrevistados reconheciam semelhança entre uma e outra por serem formas de conversar, de se comunicar. É como se o sinal fosse o gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita, o registro gráfico dos dois primeiros.

A Professora de Surdos: um relato sobre problemas no trabalho pedagógico com a linguagem

Neste capítulo, Goés relata uma entrevista com uma professora que chama de Cristina. Tem 28 anos de idade e trabalha há cinco anos no ensino de crianças e jovens surdos. Sendo formada em Educação Especial, na área de deficiência auditiva, dentro da tradição oralista. Na abordagem dos problemas de sua atuação profissional, Cristina chamou a atenção para uma série de temas, tais como as limitações de sua própria formação, os obstáculos para a integração do surdo na sociedade, a falta de colaboração da família no processo escolar e as condições institucionais para o trabalho pedagógico (falta de recursos materiais, tempo reduzido de aulas, instabilidade na atribuição de classes, etc.).

A professora entrevistada acredita que, para os jovens surdos, a escola é menos um local de atividades para a incorporação de conhecimentos e mais um ponto de encontro, uma oportunidade de contato com outros surdos, além disso, eles reconhecem as poucas perspectivas de ingresso no mercado de trabalho, o que reduz sua motivação para perseguir um projeto de aprimoramento educacional e formação profissional.

Em relação aos problemas de aprendizado dos alunos, a professora aponta, resumidamente, a inflexibilidade conceitual-semântica e a restrição de vocabulário.

Capítulo Dois

O Papel da Linguagem no Desenvolvimento Humano: Questões relativas à condição de surdez

Nas teorias psicológicas, o papel da linguagem na constituição da pessoa é um problema ainda complexo e insuficientemente elaborado. Nesse âmbito, Goés entende que a grande contribuição ao tema pode ser encontrada no modelo histórico-cultural proposto por Vygotsky. Nessa perspectiva teórica, a constituição do indivíduo é interpretada através do prisma do desenvolvimento psicológico, um processo entendido como internalização de formas culturais de atividade, e que consiste de um curso de transformações qualitativas nos modos de ação. Dessa maneira, o processo adquire um caráter mais revolucionário que evolutivo; uma vez que é constituído no plano interpessoal e se realiza enquanto participação da pessoa na cultura.

Na explicitação do caráter cultural do desenvolvimento, Vygotsky atribui um papel fundamental à linguagem. Alguns de seus argumentos deixam implícita a participação da linguagem no desenvolvimento inicial, como a destacada por Goés: “Todas as formas básicas de interação social verbal do adulto com a criança se tornam mais tarde funções mentais”. Há, portanto, uma sugestão de que as experiências de linguagem nas relações sociais da criança participam desde cedo, ou desde sempre, da formação da criança.

Em razão da plasticidade do ser humano em geral, é possível dizer que as leis de desenvolvimento são comuns às crianças com ou sem deficiências. A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes. Por isso, o diagnóstico e o planejamento educacional devem orientar-se para os pontos fortes da criança, e não para a falta. Vygotsky propõe o uso de múltiplos recursos para a aprendizagem da fala e salienta a importância da ‘mímica’ e da linguagem escrita, indicando a necessidade de se dar atenção aos modos de coordenar essas várias

experiências em diferentes momentos do desenvolvimento. O caminho para a educação do surdo é o da 'poliglossia'.

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. A oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitivas e afetivas, e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

Capítulo Três

Orientações Educacionais Para o Surdo

No atendimento educacional de surdos, a orientação oralista consolida-se no final do século passado, predomina por um longo período e ainda hoje se faz presente. Nessa proposta, os esforços educacionais são apoiados, de forma exclusiva, no uso da língua majoritária (isto é, do grupo majoritário ouvinte), que deve ser o objeto privilegiado de ensino e o meio para a organização das atividades curriculares em geral. Entre as críticas que são feitas a esta orientação está a de que ela acentua a desigualdade entre surdos e ouvintes, uma vez que impõe o meio oral, interditando formas de comunicação gestual-visual, reduzindo a possibilidade de trocas sociais, de uma efetiva integração.

As indicações do fracasso do oralismo conduziram, então, na direção de outras propostas que ampliavam os recursos comunicativos. Foi o caso da corrente da comunicação total que defende o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais empregados pelas comunidades de pessoas surdas. Nessa proposta, desloca-se o enfoque da patologia e do quadro médico: o surdo passa a ser visto como uma pessoa que apresenta a marca da surdez, diferença essa que traz repercussões de ordem social e se configura como um fenômeno social.

Essa proposta resultou na criação de vários métodos e sistemas de comunicação, visando a favorecer a aprendizagem da língua majoritária: língua falada sinalizada (codificada em sinais); língua falada sinalizada exata (variante do sistema anterior, em que se busca a reprodução precisa da estrutura da língua); associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação dos sons (por exemplo, a emissão de um fonema complementada com determinada configuração da mão perto do rosto); e combinações diversas de sinais, fala, alfabeto digital, gesto, pantomima etc.

E ainda dentre essas possibilidades, a abordagem bimodal: que propõe o ensino da língua majoritária em duas modalidades – falada e sinalizada (isto é, codificada em sinais). Ao longo dos debates a respeito da ineficácia destas propostas emergiu uma outra orientação educacional comprometida com a efetiva formação bilíngue da pessoa surda: a corrente do bilinguismo assume a língua de sinais como primeira língua da criança surda, que deve ser ensinada o mais cedo possível; como segunda língua está aquela utilizada pelo grupo social majoritário.

Questões sobre a integração social das pessoas surdas

As iniciativas que envolvem orientação exclusiva dos esforços educacionais para oralizar o surdo devem-se, em grande medida, pelo não reconhecimento de que a comunicação por sinais tem estatuto de língua e/ou à crença de que seu uso prejudica a inserção social. De um lado, a defesa se apoia no favorecimento da comunicação oral e da adaptação da pessoa surda ao entorno social; ademais, a iniciativa resultaria em maior compromisso do sistema educacional oficial, que tende a omitir-se diante de educandos que necessitam um trabalho diferenciado. De outro lado, apontam-se prejuízos, pois essa solução marginaliza as línguas de sinais e desconsidera as peculiaridades culturais do aluno surdo.

A comunicação bimodal e o reconhecimento da condição bilíngue pelo surdo

No ambiente educacional que Goés focalizou em sua pesquisa, os sinais entram na sala apenas como recurso instrumental ou suporte, seja para a aprendizagem da língua majoritária, seja para o desenvolvimento de conceitos

nas demais áreas acadêmicas. Dessa forma, pode-se sugerir que as práticas de comunicação bimodal são marcadas por uma série de contradições: privilegiam a língua majoritária, mas não propiciam seu uso e conhecimento, num nível satisfatório; viabilizam ganhos em termos de amplitude de itens lexicais na língua majoritária, mas criam ambiguidades quanto às regras de construção desta; abrem espaço para os sinais, mas os instrumentalizam para servirem à incorporação das modalidades falada e escrita; ao subordinarem e descaracterizarem a língua de sinais, concedem e negam à pessoa surda o reconhecimento de sua condição bilíngue. A análise deste problema parece envolver outras considerações, pois o surdo pode estar concebendo como uma mesma língua o conjunto de recursos linguísticos que utiliza.

Capítulo Quatro

A Experiência Escolar e a Linguagem: Fragmentos da História de Vida de Uma Jovem Surda

Neste capítulo, Goés destaca o contato que teve com uma aluna surda chamada Marina que apresenta certas características que a tornaram, para a autora, um caso de especial interesse para a presente reflexão. Marina se mostra fluente no uso da língua brasileira de sinais, é hábil em leitura orofacial, participa regularmente de interações apoiadas em práticas bimodais, nas quais utiliza a fala de modo pouco reconhecível (quanto à articulação das palavras) e com muitas omissões de correspondências aos sinais. Ocasionalmente, em função das circunstâncias, tenta apenas falar, apoiada em gestos e pantomima. Dos grupos de curso supletivo pela autora observados, Mariana se mostrou a aluna mais adiantada, era assídua e dedicada aos estudos. A classe de supletivo que ela frequenta é composta apenas por alunos surdos e funciona numa escola da rede pública, no período noturno. Em sala de aula, Marina mostra-se bastante dependente da professora para efetuar a leitura dos materiais (à semelhança de seus colegas). Na escrita, sua produção era mais independente. Seus textos eram longos em comparação com os de seus colegas e apresentavam enunciados que respeitavam mais as convenções gramaticais. Em suas diferentes produções, a aluna incorria em problemas de sentido incompleto, indefinido e escolha lexical errada. Dizia que, para escrever, pensava ‘em palavra’, mas fazia muita confusão com a ‘mímica’. Em relação à escrita, acreditava tratar-se de português e sinais, juntos.

Capítulo Cinco

Comentários Finais

Para Goés, as análises e discussões apresentadas em seu livro indicam ser necessário, em nossa realidade, abrir espaço efetivo também à língua brasileira de sinais no atendimento educacional ao surdo. Embora reconheça que ainda ficaram muitas indagações quanto às formas de implementar iniciativas nessa direção, é preciso encorajar a ampliação de projetos, entre outras possibilidades, que objetivem capacitar melhor os professores ouvintes e formar também professores surdos, que incentivem a experimentação de trabalho pedagógico orientado também para o uso da língua brasileira de sinais e ampliem, na esfera da pesquisa, o conhecimento sobre essa língua.

9. GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

Maria Angélica Cardoso

Pedagoga, especialista em Formação Docente pela UNIDERP, mestre em Educação pela UFMS, doutoranda em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP

Introdução

Goldfeld ao criticar o *Oralismo* – filosofia educacional que rejeita a língua de sinais por acreditar que a aquisição desta dificultaria o aprendizado da língua oral – revela que a dificuldade de aprendizagem da linguagem oral aliada a uma nova visão e ao desejo e persistência dos surdos, levou alguns profissionais, nas décadas de 1960 e 1970, a repensar a educação de crianças surdas, seu espaço na sociedade e sua relação com os ouvintes. A partir daí surgiu uma nova filosofia educacional para surdos chamada *Comunicação Total* que alia a língua oral a elementos da língua de sinais, criando línguas orais sinalizadas. Na década de 1980, uma nova visão em relação ao surdo e à língua de sinais levou à percepção de que era necessário valorizar a língua de sinais e sua cultura. Surgiu, então, o *Bilinguismo* (no Brasil, em 1990) como base de ensino e aprendizagem para as crianças surdas. Embora os profissionais brasileiros acompanhem todas essas mudanças, no Brasil, grande parte das crianças surdas crescem sem dominar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Partindo das ideias da psicologia sociointeracionista – corrente teórica que percebe a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas também como constituidora do pensamento, como fator essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança – a autora afirma que o desenvolvimento da criança passa por duas etapas: o nível interpsíquico e o intrapsíquico. Pressuposições fundamentais para garantir uma visão mais ampla e científica a respeito da criança surda. Para Goldfeld, a psicologia sociointeracionista mostra que o estudo acerca da criança surda deve englobar, além da criança, seus interlocutores e a cultura da qual ela faz parte.

Na área da surdez, em alguns contextos, os termos linguagem, língua, fala e signo ganham conotações diferentes das utilizadas usualmente em outras áreas do conhecimento.

Esses conceitos foram, primeiramente, sistematizados por Saussure, em 1916. Para ele a linguagem é formada pela língua e pela fala. A língua é tida como sistema de regras abstratas composto por elementos significativos inter-relacionados. A língua é o aspecto social da linguagem, já que é compartilhada por todos os falantes de uma comunidade linguística. A fala é o aspecto individual da linguagem, são as características pessoais que os falantes imprimem na sua linguagem.

Vygotsky percebe a linguagem não apenas como forma de comunicação, mas também como uma função reguladora do pensamento. O conceito de fala se refere à linguagem em ação, à produção linguística do falante nos momentos de diálogo social e interior, podendo utilizar tanto o canal audiofonatório quanto o espaço-viso-manual. Vygotsky cita três tipos de fala: social, egocêntrica e interior. A fala tem uma conotação de ação e envolve o contexto. O termo linguagem tem um sentido bastante amplo, linguagem é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação. É pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. A linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

O ponto de vista de Bakhtin em relação à língua é definido por cinco proposições: 1) O sistema estável normativo é apenas uma abstração científica. Esta não dá conta da realidade concreta da língua. 2) A língua constitui o processo de evolução ininterrupto que se realiza pela interação dos locutores. 3) As leis da evolução linguística são leis sociológicas. 4) A criatividade da língua não pode ser compreendida independente dos conteúdos e dos valores ideológicos que ela se ligam. 5) A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social.

Goldfeld explicita que usará o termo língua seguindo a terminologia usada por Bakhtin que a define como um sistema semiótico, criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre o psiquismo e a ideologia.

O termo linguagem será usado por Goldfeld para designar qualquer tipo de linguagem, códigos que envolvem significação não precisando necessariamente abranger uma língua. O termo fala será utilizado para referir-se à produção de linguagem pelo falante nos momentos de diálogo e também nos diálogos egocêntrico e interior.

O conceito **signo linguístico**, para Saussure, é composto por duas partes: o significado (conceito) e significante (a imagem acústica). O signo linguístico segue alguns princípios: a arbitrariedade; a linearidade; a mutabilidade (as línguas estão em constante mudança); a imutabilidade (a língua é imposta aos indivíduos, sem que estes possam modificá-la).

Para Vygotsky o signo não é imutável, ele difere no decorrer do desenvolvimento do indivíduo e seu significado evolui. A aquisição da linguagem não termina quando a criança pode dominar as estruturas linguísticas, pois os significados continuam evoluindo. Vygotsky introduz, ainda, a noção de sentido que é formado com base nas relações interpessoais vivenciadas pelo indivíduo, depende da história e do contexto no qual o diálogo ocorre.

A mutabilidade do signo é descartada por Bakhtin. Para ele, o que é imutável é o sinal, que é um elemento da língua. A mudança de um sinal representa sua substituição por outro sinal. As mudanças do signo revelam as mudanças históricas e culturais vividas por seus falantes. O termo signo é entendido por Goldfeld como uma palavra marcada pela história e pela cultura de seus falantes, seus sentidos são criados no momento da interação, dependendo do contexto e dos falantes que o utilizam.

O termo sinal será utilizado para designar os elementos lexicais da língua de sinais. O sinal é um signo linguístico da mesma forma que as palavras da língua portuguesa. Ao se referir à fala a autora utilizará o termo oralização (utilização do sistema fonador para expressar palavras e frases da língua) – que deve ser entendido em oposição ao termo sinalização (fala produzida pelo canal viso manual).

2 Breve Relato sobre a Educação de Surdos

A crença de que os surdos eram pessoas primitivas e que não poderiam ser educadas persistiu até o século XV. Eles não tinham nenhum direito assegurado. A partir do século XVI têm-se notícias dos primeiros educadores de surdos. Alguns se baseavam apenas na língua

oral, outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais. Outros ainda criaram códigos visuais para facilitar a comunicação com seus alunos surdos.

Ainda no século XVI, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilografia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos.

Em 1620, Juan Martín Pablo Bonet publicou, na Espanha, o livro *Reduccion de las Letras y Artes para enseñar a hablar a los Mudos*. Em 1644, foi publicado, em inglês, o livro sobre a língua de sinais, *Chirologia*, de J. Bulwer. O mesmo autor publicou o livro *Philocopus* (1648). Em 1750, na França, o abade Charles Michel de L'Épée aprendeu com surdos a língua de sinais e criou os "Sinais Metódicos", uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Na mesma época, na Alemanha, Samuel Heinick apresenta as primeiras noções da filosofia educacional Oralista que acredita ser o ensino da língua oral a situação ideal para integrar o surdo na comunidade. Heinick fundou a primeira escola pública baseada no método oral.

Em 1815, Thomas H. Gallaudet, acompanhado de um dos alunos de L'Épée, fundou a primeira escola permanente para surdos nos EUA. A partir de 1821, as escolas públicas americanas trabalhavam com a American Sign Language (ASL) sob influência do francês sinalizado. Nesse período houve uma elevação do grau de escolarização dos surdos, que podiam aprender com facilidade as disciplinas ministradas em língua de sinais. Em 1864 foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade de Gallaudet.

Devido aos avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo o método oral ganhou força, a partir de 1860. Em 1880, no Congresso Internacional de Educadores de Surdos/Milão, o Oralismo venceu uma votação que averiguava qual o método que deveria ser utilizado na educação de surdos. Com isso, no início do século XX a maior parte das escolas, em todo o mundo, deixou de utilizar a língua de sinais. O ensino das disciplinas escolares foi relegado a segundo plano, causando uma queda no nível de escolarização dos surdos.

O Oralismo dominou até a década de 1970 quando William Stokoe publicou o artigo *Sign Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf* demonstrando que a ASL é uma língua com todas as características das línguas orais. Na mesma época, Dorothy Schiflet, professora e mãe de surdo, começou a utilizar um método que combinava a língua de sinais, a língua oral, a leitura labial, o treino auditivo e o alfabeto

manual, denominado de Abordagem Total que, em 1968, foi rebatizado como Comunicação Total. A Universidade de Gallaudet tornou-se o maior centro de pesquisa desta filosofia.

A partir da década de 1970, estudos e pesquisas revelaram que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Surge então a filosofia Bilíngue, que a partir da década de 1980 ganha cada vez mais adeptos em todos os países do mundo.

No Brasil, foi fundado, em setembro de 1857, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES – que utilizava a língua de sinais. Em 1911, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Porém, somente em 1957 a língua de sinais foi proibida oficialmente em sala de aula, embora continuasse a ser usada pelos alunos nos pátios e corredores da escola.

Na década de 1970, com a visita de Ivete Vasconcelos, professora da Universidade de Gallaudet, chegou ao Brasil a filosofia Comunicação Total. Na década seguinte começou o Bilinguismo, com base nas pesquisas da professora linguísta Lucinda Ferreira Brito. Atualmente, como na maioria dos países, o Brasil convive com essas diferentes visões sobre os surdos e sua educação.

O **Oralismo** – filosofia que visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral – percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Seu objetivo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não surdez”. Esta filosofia utiliza diversas metodologias de oralização: verbo-tonal, audiofonatório, aural, acupédico, etc. No Brasil a metodologia audiofonatória é bastante utilizada sendo a representante do Oralismo. A maioria das metodologias oralistas utiliza como embasamento teórico linguístico o Gerativismo de Chomsky. Segundo ele, as crianças surdas, como todos os seres humanos, têm uma propensão biológica para dominarem a língua e, se receberem atendimento necessário, poderão obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem. O trabalho de compreensão e de oralização é direcionado no sentido de possibilitar à criança o domínio das regras gramaticais, chegando a um bom domínio da língua portuguesa. Para Goldfeld, a história da educação de surdos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda.

A **Comunicação Total** tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado

exclusivo da língua oral. Os profissionais que seguem a Comunicação Total percebem o surdo não apenas como portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desta pessoa. Esta filosofia privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua. Valoriza bastante a participação da família da criança surda. No Brasil, além da LIBRAS, utiliza a datilografia (alfabeto manual), o cued-speech (sinais manuais), o português sinalizado e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato). Esta forma de comunicação é denominada de bimodalismo. A Comunicação Total demonstra uma eficácia maior em relação ao Oralismo, pois considera aspectos importantes do desenvolvimento infantil e ressalta o papel fundamental dos pais.

O **Bilinguismo** tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. O conceito mais importante desta filosofia é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A aprendizagem da língua oral, embora seja importante e desejada, não é percebida como único objetivo educacional do surdo, nem como possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez. Entre os profissionais bilinguistas existem pesquisas baseadas no gerativismo (Chomsky) e também pesquisas baseadas no sociointeracionismo (Vygotsky). Há duas maneiras distintas de definição da filosofia bilíngue: uma, acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo, posteriormente, alfabetizada. A outra acredita ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país, apenas na modalidade escrita e não na oral. No Brasil, o Bilinguismo, na prática, ainda não foi implantado e a língua de sinais não é reconhecida oficialmente como uma língua. Em relação à educação pública, é muito raro encontrar escolas que utilizem a língua de sinais. Mas a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares sequer conhecem a língua de sinais e também não dominam a língua oral.

3 Sociointeracionismo e Surdez

A abordagem que estuda a linguagem sob a ótica social, e que reflete sobre a sua influência no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, é a psicologia sociointeracionista, representada principalmente por Vygotsky e seus discípulos Luria, Leontiev, Yudovich, e também o sociolinguista Bakhtin.

Buscando a relação entre **Consciência e Ideologia**, Bakhtin se opôs às correntes subjetivista-idealista cujo objeto é o ato da fala e ao objetivismo-abstrato (Saussure), cujo interesse são as regras normativas da língua, ambas não buscam as inter-relações, Bakhtin partiu da razão dialógica, procurando a relação entre o psiquismo que é individual e a ideologia que é social. O indivíduo se constitui com base em suas relações sociais, utilizando para tal a linguagem, os signos. O meio social e o momento histórico determinam a língua, e a língua reflete e revela as características sócio-históricas de sua comunidade. Assim, a realidade sócio-histórica e a língua constituem a consciência individual. A ideologia (valores sociais) e o psiquismo (características singulares do indivíduo) são inseparáveis e os signos agem como mediadores desta relação.

Seguindo as ideias de Bakhtin, a criança surda que for exposta às duas línguas sofrerá maior influência da LIBRAS na constituição de sua consciência social, sendo que o português e o convívio com a sociedade brasileira à qual pertence também exerceram influência na constituição de sua subjetividade. No caso dos surdos que não têm acesso a língua alguma, percebe-se que não se constituem com base nas características culturais de sua comunidade e com isso desenvolvem uma maneira de pensar muito diferente dos indivíduos falantes.

Para Vygotsky, o estudo da relação entre **Pensamento e Linguagem** deve ser feito por sua unidade comum, evitando assim uma visão reducionista dessas funções e de suas relações. É o significado da palavra que une o pensamento e a linguagem formando o pensamento linguístico.

A linguagem possui além da função comunicativa a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo, marcando a importância das relações sociais e linguísticas na constituição do indivíduo e apontando o meio social como foco de análise nos casos de atraso de linguagem. Para Goldfeld, pode-se concluir que os problemas cognitivos e comunicativos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social, que não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea. A dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, sem a internalização de conceitos abstratos. Assim, o surdo que não adquire uma língua não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem.

Estudando sobre a **Aquisição da Linguagem e Desenvolvimento Cognitivo**, Vygotsky afirma que no início da vida do bebê, linguagem e pensamento estão dissociados, denominando-se essas funções de linguagem não intelectual e pensamento não verbal. Com base nas significações que a mãe confere às ações do bebê, ele começa a compartilhar desses significados que passam a ter uma função comunicativa. O início do desenvolvimento cognitivo é intersíquico (surge da relação entre o psiquismo do adulto e o da criança).

A fala social, que a criança começa a usar com função de comunicação, se desenvolve em dois sentidos: em relação ao aumento da complexidade das estruturas linguísticas, e em relação a sua internalização (a criança passa a substituir a fala do adulto por sua própria fala).

O surgimento da fala egocêntrica marca o início da função comunicativa da linguagem em nível intrapsíquico. Nesse momento pensamento e linguagem passam a ser interdependentes. A linguagem começa a organizar e orientar o pensamento da criança, assumindo a função planejadora. A criança pode planejar, conscientemente, pela fala, suas próximas ações. A criança mais velha não precisa mais do auxílio da verbalização para organizar suas atividades, ela as planeja internamente, utilizando o pensamento verbal.

As pesquisas de Luria com um grupo de analfabetos revelaram que há, nessas pessoas, o predomínio do pensamento concreto e prático em oposição a uma forma de pensamento mais abstrata e lógica por parte daquelas que frequentaram a escola. Estas pesquisas mostraram também a influência e a determinação do fator sócioeconômico e da linguagem no desenvolvimento da consciência.

Kelman pesquisou a linguagem egocêntrica de crianças surdas que não dominam língua alguma e a comparou com a fala egocêntrica de crianças ouvintes. Concluiu que a criança surda, que cria em conjunto com sua família alguns signos, os utiliza para a organização de seu pensamento. O que não pôde ser concluído é se a criança surda utiliza a linguagem egocêntrica para planejar ações futuras.

Goldfeld conclui que o instrumento linguístico que a criança surda domina socialmente será utilizado também para pensar, mas se a criança não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem satisfatoriamente.

O **Significado e Sentido** são trabalhados por Vygotsky, enquanto Bakhtin usa os termos **Significação e Tema**. Para Vygotsky, o significado das palavras está constantemente em mutação no decorrer do desenvolvimento infantil, ou seja, um significante não tem um

significado estável para todas as pessoas da comunidade linguística nem para o próprio indivíduo no decorrer do seu desenvolvimento. Tanto Vygotsky quanto Bakhtin afirmam que o significado é compartilhado socialmente, e o sentido é particular para cada indivíduo, surge no momento do diálogo, dependendo da situação contextual e dos interlocutores.

Outro conceito introduzido por Bakhtin é o tema, que significa o sentido da enunciação completa. No interior do tema, a enunciação possui uma significação que é formada por elementos de enunciação que são reiterados e idênticos cada vez que são repetidos. Eles não têm sentido quando estão descontextualizados, mas são parte indispensável da enunciação. O tema é o estágio superior da capacidade linguística de significar. A significação corresponde ao estágio inferior.

A compreensão de que a língua não é formada por signos que representa diretamente a relação entre significado e significante é muito difícil para os surdos que recebem estimulação apenas na língua oral. É sabido que o surdo nunca poderá aprender a língua oral de forma totalmente espontânea como os ouvintes, e apenas no diálogo espontâneo surge o sentido. Aspectos extraverbais como a entonação e o volume de voz influenciam diretamente a formação do sentido e o surdo não tem acesso a essas nuances da língua oral. Essa percepção é bastante difícil. Contudo, essas questões são recentes e ainda não se encontrou a solução. O caminho que vem sendo analisado é a utilização da língua de sinais com a única que o surdo pode dominar totalmente e através da qual pode perceber a mudança de significados da língua, bem como adquirir a cultura que esta língua carrega.

Quanto à **Formação de Conceitos**, o conceito que a palavra assume, tanto no discurso interior quanto no discurso exterior, não se refere a um único objeto e sim a uma categoria, a uma generalização. Para a criança pequena, uma palavra pode nomear diversos objetos. A palavra carrega também o sentimento que a criança tem em relação a esse objeto. O pensamento conceitual não é inato. É um processo no qual a linguagem do adulto exerce um papel fundamental. A criança não cria conceitos sozinha, ela aprende, por meio de suas relações sociais, os conceitos de sua comunidade e passa a utilizá-los como seus, formando assim uma maneira de pensar e agir característico da cultura de sua comunidade.

Vygotsky destacou três etapas nesse processo: 1º) É a agregação desorganizada na qual a criança agrupa objetos aleatoriamente, sem procurar semelhanças; 2º) É a organização por complexos na qual a criança segue diversas estratégias para o agrupamento. A forma como a criança agrupa objetos em categorias concretas e factuais e não abstrata e lógica. A forma como a criança conceitua, cria significações é dada pela interação, pelo diálogo e pela

cultura na qual está inserida. A fala do adulto orienta a criança. Nessa fase a criança começa a desenvolver a abstração. Para a criança chegar ao conceito verdadeiro precisa ter desenvolvida a capacidade de abstração, de síntese e a capacidade de isolar os atributos do objeto. 3º) No nível mais avançado de pensamento o indivíduo é capaz de perceber as relações de generalidades entre os conceitos, formando seu sistema conceitual. Neste nível, a criança é capaz de elaborar novos conceitos, independente da situação concreta. Ela cria relações verticais, paradigmáticas entre os conceitos. A utilização deste tipo de conceito é difícil para as pessoas analfabetas e com convívio social restrito.

A capacidade de formular conceitos abstratos libera o homem do concreto e permite a construção de ideias abstratas tal como o tempo, espaço e relações lógicas. Este é, conforme Goldfeld, o grande nó na aquisição da linguagem das crianças surdas. É bastante difícil conversar com crianças surdas em português sobre assuntos não relacionados diretamente ao ambiente que criança e o interlocutor se encontram. A criança surda, então, muitas vezes se restringe a níveis de generalização menores, a palavras concretas, apresentando dificuldade em dominar conceitos generalizados, e dificilmente percebe a relação existente entre palavras hierarquicamente relacionadas como *ser vivo – vegetal – flor – margarida*. Tal situação impede que a criança dê o salto do pensamento sensorial, no qual os conceitos são espontâneos (adquiridos cotidianamente), para o pensamento racional, no qual é capaz de desenvolver conceitos científicos.

A aquisição dos conceitos científicos e espontâneos está inserida no contexto relacional entre **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Para Vygotsky, o aprendizado é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado de um determinado conteúdo só impulsionará e direcionará o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido. A aprendizagem cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que é a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real ou nível de desenvolvimento das funções mentais da criança. A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança. A aprendizagem está sempre um pouco adiante, proporcionando o desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem direciona e impulsiona o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento não segue o fator biológico natural, ao contrário, ele está intimamente relacionado às formas sócio-históricas às quais a criança está exposta, desde seu nascimento.

O atraso de linguagem causa atrasos na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento. Isso explica o problema do surdo que sofre atraso de linguagem. Ele não tem acesso aos conceitos científicos, sua aprendizagem é difícil, seu desenvolvimento segue caminhos diferentes dos das crianças que passam por um processo de aprendizagem formal, escolar, sem dificuldades linguísticas. Goldfeld conclui que por um atraso de linguagem, a criança surda tem seu aprendizado escolar e, conseqüentemente, seu desenvolvimento afetado. Porém, a aprendizagem não se limita ao aprendizado escolar, a criança, desde o nascimento está constantemente em processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As **Brincadeiras** representam uma importante parte do processo de aprendizagem pré-escolar. Elas são simbolizações e, assim como a linguagem, também passam pelo processo de internalização. No início, a brincadeira antecede a fala, e no decorrer do desenvolvimento a situação se inverte, passando a fala a organizar e planejar a brincadeira. Como a criança surda tem um atraso de linguagem, ela apresentará dificuldade também nesta área. O objetivo da brincadeira da criança pequena é o próprio processo de brincar e não os seus resultados. Nessa etapa, a criança surda não se diferencia da criança ouvinte.

A brincadeira da criança sacia seu desejo de lidar, além de com objetos do mundo infantil, com os objetos do mundo adulto. O sentido de dirigir um carrinho de brinquedo seria o de dirigir um carro de verdade. Quando a criança faz esse tipo de brincadeira, ela demonstra que já possui a capacidade de generalizar e de separar o sentido do objeto. Para Goldfeld é questionável se nesse nível já existe diferença entre a criança surda e a ouvinte.

No início do desenvolvimento das brincadeiras, o gesto, os movimentos são imprescindíveis para que esta se realize. Contudo a brincadeira só faz sentido se o gesto corresponder ao fato real, por exemplo, ninar um travesseiro como se fosse um bebê, pois a separação entre gesto e significado ocorre depois da separação entre significado e objeto. Neste ponto é provável que crianças surdas e ouvintes tenham desenvolvimentos diferentes, já que a compreensão das situações vivenciadas pelas crianças ouvintes é mais complexa do que a das crianças surdas.

Os jogos com regras representam uma grande dificuldade para criança surda com atraso de linguagem. Nesses jogos a criança aprende a controlar seus impulsos, deixa de agir instintivamente e aprende a esperar para tentar conquistar seu objetivo final. Uma queixa constante dos pais e professores de surdos com atraso de linguagem é que eles são impulsivos, não sabem esperar, são agitados; provavelmente porque eles não conseguem entender o

contexto da situação em que se encontram, não conseguem adequar-se socialmente e não desenvolvem a noção de conquistar objetivos mais complexos.

Conforme Leontiev, para analisar a consciência da criança deve-se examinar sua real atividade para então compreender suas mudanças psíquicas e por fim analisar as consequências dessa nova forma de consciência no desenvolvimento das futuras atividades. Para Goldfeld aí está a chave para o estudo das brincadeiras em crianças surdas.

Conforme as pesquisas de Vygotsky, a **Surdez** é a deficiência que causa maiores danos para o indivíduo, pois atinge exatamente a função que os diferencia dos animais, a linguagem. A dificuldade dos surdos ocorre pelo fato de as línguas auditivo-orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, e a surdez impossibilita a criança de adquiri-la espontaneamente. Porém, como afirma diversos autores, em relação à qualidade comunicativa e constituição do pensamento, as mãos (viso-manual) podem executar com perfeição o mesmo papel que o sistema fonador (auditivo-oral), por meio da língua de sinais.

Goldfeld questiona por que a surdez causa tantas consequências se o surdo tem um canal viso-manual tão competente quanto o canal auditivo-oral para comunicar-se. A autora chega à conclusão de que o problema do surdo não é orgânico e sim social, cultural. A realidade brasileira é que as crianças surdas não têm contato com a língua de sinais desde pequenas, e como não podem adquirir a língua oral no ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas, na maioria das vezes, sofrem atraso de linguagem.

A situação atual dos surdos, a discriminação e a marginalização, ocorre devido a características culturais de nossa sociedade que podem ser modificadas com o crescimento, não em nível quantitativo, mas qualitativo da comunidade surda, aliada a uma mudança de visão da maioria ouvinte. Portanto a surdez em si não deveria ser muito prejudicial, esta não precisa ser considerada uma deficiência que incapacita o indivíduo.

4 Análise Crítica das Filosofias Educacionais para Surdos

Para a **Filosofia Oralista**, integra-se o surdo à comunidade geral, ensinando a ele a língua oral do país. Para tanto é necessário a terapia fonoaudiológica que oferece estimulação sistematizada da língua oral. Na terapia podem-se criar situações de diálogo, do conhecido

para o desconhecido. Crianças surdas têm dificuldade em utilizar conceitos generalizados que não têm correspondência concreta. Assim, não se mostra a elas a mobília (conceito geral), mas, o armário, a cama (conceitos concretos). A crítica que se faz ao Oralismo: a criança constrói um sistema conceitual e hierárquico participando interativamente de uma sociedade, compartilhando seus conceitos e não apenas pela aprendizagem da língua oral, conforme é proposta pelo Oralismo. Assim, a generalização abstrata não é adquirida pela criança surda pelo ensino formal de oralizar. O Oralismo expõe a criança a uma língua e a faz aprender suas estruturas frasais, para fazer inferências de regras gramaticais, até dominar os elementos linguísticos, podendo criar infinitas frases, não privilegiando as relações sociais e o diálogo contextualizado.

A língua materna não deve ser adquirida formalmente, mas adquirida pelas relações interpessoais. Dessa forma, a língua materna trará significações para a criança, formando sua consciência; as crianças surdas não possuem uma língua materna para lhes despertar a consciência. A estrutura sintática e o sistema conceitual da língua oral não podem ser ensinados; são adquiridos mediante contexto. Os pais, que utilizam a orientação oralista, comunicam-se com gestos espontâneos. Pereira, em sua pesquisa, verificou que o desenvolvimento da comunicação gestual não se deve a dons inatos, e, sim, à interação entre a criança e seus pais, colegas e outros. Os gestos, por parte dos pais, ocorrem, principalmente, por necessidade de comunicação. Dominar a língua oral não garante necessariamente a participação ativa da criança surda na comunidade ouvinte. O Oralismo não percebe que a comunicação não é o objetivo final, mas, o início do processo de aquisição da linguagem; segue a teoria inatista de aquisição da linguagem e não valoriza o processo de formação do pensamento linguístico. A criança surda que não recebe a linguagem pelo diálogo contextualizado não pode atribuir significados sociais aos objetos e situações e, assim, não compreende o contexto no qual está inserida. Este é o limite da filosofia oralista.

A **Comunicação Total** tem o grande mérito de deslocar a língua oral e considerar prioritária a comunicação das crianças surdas. É essencial a criança estar envolvida em um contexto comunicativo, que dê relevância aos aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Para a Comunicação Total, a linguagem deve ser transmitida às crianças surdas de forma contextualizada, fugindo ao ensino formal da língua. Para isso criou códigos visuais que acompanham a fala oral do ouvinte. Para Goldfeld, impor ao surdo uma língua artificial criada por profissionais para aproximar a língua de sinais da língua oral não é a melhor solução. Outra crítica refere-se ao fato de a Comunicação Total valorizar a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, mas não as características históricas e culturais das línguas sinais.

No **Bilinguismo** as aulas são em LIBRAS e não em português ou português sinalizado. Para o Bilinguismo, a língua de sinais é a única que pode ser adquirida espontaneamente pela criança surda, ou seja, em suas relações sociais. A língua de sinais sempre é adquirida mais rapidamente que a língua oral. A língua de sinais é mais fácil e natural para o surdo. Se a criança já possui uma língua para pensar e não sofre nenhum dano cognitivo, ela, também, poderá utilizar a língua oral.

Hoje, muitas escolas utilizam a língua de sinais com a língua oficial em todas as disciplinas escolares. Ela pode e deve resolver dificuldades como o desenvolvimento das funções mentais superiores, que necessitam da linguagem como uma mediadora (memória mediada, atenção voluntária, análise, síntese, abstração, dedução, autoanálise). O fonoaudiológico também é importante para que as crianças surdas possam aprender a falar em português. Para o Bilinguismo, as famílias das crianças surdas também devem aprender a língua de sinais porque os pais devem entender que seu filho fará parte de duas culturas, a cultura ouvinte e a cultura dos surdos. O bloqueio de comunicação – os pais ainda não dominam a língua de sinais e o filho ainda não domina a língua oral – deve, com o tempo, ser superado. O Bilinguismo (língua de sinais e língua portuguesa) e o biculturalismo (cultura do ouvinte e cultura dos surdos) resultam na integração da criança surda na comunidade ouvinte.

5 Descrição de um Caso

O objetivo deste capítulo é analisar o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem de uma criança surda, sob o enfoque interacionista, em convivência com sua família, escola e clínica fonoaudiológica.

Objetivo do estudo: como a qualidade das interações influencia no desenvolvimento cognitivo das crianças trigêmeas (Gustavo/surdo, André/ouvinte, Jorge/além da surdez apresenta distúrbios comportamentais, por isso não foi alvo deste estudo). Os pais têm nível superior de ensino e pertencem à classe média. As sessões de fonoaudiologia são particulares e utilizam a língua de sinais.

Jorge parou o tratamento fonoaudiológico aos dois anos e meio, quando começou a apresentar distúrbios de comportamento. Recomeçou as aulas de LIBRAS somente aos cinco anos. O irmão ouvinte aprendeu a língua dos sinais aos dois anos. A família e os amigos interessados frequentaram aulas de língua de sinais. Os meninos começaram o pré-escolar em uma escola que utilizava a filosofia da Comunicação Total. Com o fechamento desta escola, o pai optou pela educação bilíngue. As crianças frequentam a pracinha, a casa dos avós, às vezes

vão ao cinema, ao teatro e em festas. As pessoas significativas em suas vidas são: a babá, a madrinha da mãe, os avós paternos, duas tias paternas, uma prima do pai, dois primos maternos e dois amigos do pai.

Metodologia: gravações espontâneas na casa, na praquina, na clínica fonoaudiológica, nas aulas de LIBRAS e na escola; avaliação dirigida com Gustavo e André, a fim de elaborar uma análise comparativa do desempenho dos dois. A avaliação constou da observação de duas histórias infantis em vídeo que os meninos deveriam recontar.

A autora descreve os momentos de interação em casa, na praça, na escola e na clínica. Gustavo tem atraso significativo na fala social, egocêntrica e, conseqüentemente, na fala interior. Não consegue compreender os vídeos e recontá-los. A dificuldade está não em memorizar e expressar o vídeo, mas na falta de desenvolvimento da função organizadora e planejadora de linguagem. André contou as histórias e mostrou compreender e memorizar seus fatos mais relevantes. A abstração e a generalização são relacionadas e dependentes da linguagem, por isso Gustavo tem um grau de generalização restrito em comparação a André. Gustavo, ateu-se a assuntos concretos e presentes, pois tem dificuldade de compreensão em assuntos abstratos. Devido ao atraso de linguagem, os conceitos abstratos são incompreensíveis para ele. André domina tais conceitos e, além de não ter dificuldades em entendê-los, compreende o sentido figurado. André entendeu que os significados não estão presos aos significantes. Isso é difícil para os surdos e, só pode ser alcançado no diálogo espontâneo da língua de sinais. Na língua oral, a criança surda pequena não tem condições de compreender diálogos complexos.

Conforme Vygotsky, o desenvolvimento é estimulado pela aprendizagem. Gustavo recebe pouca estimulação linguística. André recebe inúmeras informações sem que os adultos percebam que as estão passando. É preciso estimular a criança. A comunicação não é a única função da linguagem; ao contrário, a comunicação é o início de um processo extremamente complexo que resulta na interiorização de conceitos e na constituição do indivíduo enquanto membro de uma cultura específica. Os adultos devem ter consciência de que é necessário esclarecer todas as situações das quais a criança surda participa (refeição, passeios, etc). Para isso, devem dominar a LIBRAS. A criança surda participa fisicamente dos momentos e deve receber informações linguísticas acerca do que ocorre. Isso é promover a linguagem, a generalização, a memória, a atenção, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Conclusão

Cada comunidade guarda em sua língua a memória, o passado. Se um povo muda de língua, deixa de ser ele mesmo; há o risco de desaparecer suas crenças e seus costumes tendem a modificar-se.

Os signos e a linguagem determinam e orientam o pensamento e possibilitam a formação da própria consciência. Para os surdos, comprovam-se as ideias de Bakhtin e Vygotsky quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência. Para eles, o pensamento e a consciência são adquiridos por meio de diálogos, conversações. Sem a língua, os surdos não conseguem participar ativamente da sociedade.

O Oralismo não valoriza o diálogo espontâneo e contextualizado, acreditam que a língua de sinais causa danos à criança surda; sabemos que o desenvolvimento cognitivo é determinado pela aquisição da linguagem e ocorre mediante o diálogo contextualizado.

A Comunicação Total valoriza a comunicação e não a língua. Não oferece à criança a língua de sinais, de fácil acesso, que possa servir como ferramenta do pensamento. Em vez disso, estimula a criação de códigos e línguas artificiais independentes do meio sócioeconômico e cultural.

Para Goldfeld, o Bilinguismo é a melhor opção educacional para crianças surdas, pois a expõe a uma língua de fácil acesso, a língua de sinais. A educação baseada no Bilinguismo parte do diálogo, da conversação, possibilitando a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais superiores. Isso mediante a LIBRAS. Além do que, uma visão mais global do desenvolvimento da criança surda inclui a família, as relações interpessoais e o meio social. A educação deve partir da comunicação e não, como fazem no Oralismo, considerar a comunicação como objetivo final do tratamento dado à criança surda.

A surdez provoca dificuldade comunicativa e de desenvolvimento das funções mentais. A criança surda deve aprender pelo diálogo direto ou observando as pessoas conversando em LIBRAS. Os pais e os profissionais devem sempre informar à criança surda sobre os eventos dos quais ela participa, as situações vividas, lembrar fatos ocorridos e falar sobre assuntos referentes ao futuro. Por isso o Bilinguismo.

10. SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestranda em Filosofia e História da Educação pela FE/Unicamp. Membro do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR

Apresentação: Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças.

O livro é composto por dez capítulos versando, todos, sobre o tema da educação dos surdos. Não pretende, segundo o autor, apresentar conceitos e ideias fechadas e sim discutir as formulações e problematizações sobre o assunto em questão.

1. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade.

Este capítulo foi escrito pelo próprio organizador do livro, Carlos Skliar que analisa, sucintamente, a constituição do campo dos Estudos Surdos cujos objetivos, segundo ele, são identificar e discutir as representações hegemônicas referentes à surdez, buscando a elaboração de uma representação que contribua, efetivamente, para a educação dos surdos. Para tanto, são identificadas, nas práticas discursivas, as representações acerca da surdez:

...a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência. (p.11)

O campo começa a se organizar a partir da ruptura entre os estudos desenvolvidos sobre a educação de surdos e dos efetuados educação especial. A partir daí, procura-se não só efetuar críticas dos estudos e práticas em curso, mas também estabelecer parâmetros para uma epistemologia de e para a surdez.

Skliar estabelece uma distinção entre diversidade e diferença. A primeira é, segundo ele, uma forma de mascarar as estratégias de normalização dos diferentes. Desse modo, ele afirma que:

...a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, feito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. (p.13)

Diante dessa premissa, os Estudos Surdos em Educação, tal como propõe o autor, objetiva refletir em quatro frentes: 1. acerca das estratégias de poder/saber postas em prática

pela ideologia dominante; 2. sobre a natureza do fracasso educacional dos surdos; 3. para a desconstrução dos discursos tradicionais acerca dos surdos; 4. sobre as potencialidades educacionais dos surdos.

É lugar-comum ter como referência para estabelecer uma educação para os surdos o mundo dos ouvintes. Ao aproximar os estudos surdos às outras áreas da educação pretende-se, justamente, considerar a cultura dos surdos como parâmetro para a elaboração de uma política educacional contribuindo, nesse sentido, para o desenvolvimento de práticas que identifiquem e promovam as potencialidades educacionais dos surdos.

2. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada.

Este capítulo tem como autor Sérgio Andrés Lulkin e, através da análise de alguns marcos históricos que impactaram na educação dos surdos, tece críticas aos fundamentos da deficiência, analisa a produção artística escolar de um grupo de surdos e, finalmente, propõe uma *reeducação* dos sentidos.

No século XVIII, na França, organiza-se a primeira instituição educacional para surdos. Nesse momento, tem início um movimento europeu de legitimação da língua de sinais como meio de comunicação adequado para a educação de pessoas surdas. Esse processo, contudo, é atravessado por estudos e discursos que buscam identificar a relação entre pensamento e linguagem. Do embate de concepções, a visão da biomedicina é hegemônica. Nela, o ouvinte é considerado como padrão de normalidade. Qualquer diferença auditiva apresentada pelos sujeitos era entendida como anormalidade passível de intervenção a fim de “curar a moléstia e reabilitar o indivíduo” (p.35). Várias práticas foram introduzidas nas escolas, inclusive nas destinadas aos surdos, objetivando a limpeza e higiene pessoal. Além de práticas educativas, estudos empíricos foram desenvolvidos com os surdos a fim de identificar as doenças dos ouvidos e projetar sua cura. Nesse processo de higienização da educação dos surdos, a língua de sinais foi sendo abolida, e os profissionais surdos afastados de suas funções educacionais. Essa concepção pode ser evidenciada até hoje, na política educacional e no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Os princípios e práticas educativas fundam-se na linguagem escrita-falada. Assim, os surdos são submetidos aos parâmetros da linguagem tida como “normal”.

Exemplificando sua tese, o autor analisa os corais apresentados por pessoas surdas cujo maestro é ouvinte. A estrutura e apresentação são idênticas aos apresentados por pessoas ouvintes sem incorporar elementos significativos à cultura dos surdos. Para o autor, há exemplos positivos de corais de surdos que deveriam ser valorizados e amplificados pois buscam utilizar outros recursos, tais “...como a pulsação, o ritmo, o movimento, a harmonia, e transformam o sinal linguístico, encontrando neles a metáfora, guardando parte do sentido original e criando novos sentidos através dos códigos que se estabelecem nos espetáculos. E passam a ser de uma percepção pública, compartilhada; passam a constituir uma memória cultural.” (p.48)

3. Identidades surdas.

Neste capítulo, a autora, Gladis T. T. Perlin discute, através de relatos dos próprios surdos, a identidade surda. Sua análise já se diferencia pelo fato de ser ela, a própria autora, cega e conseguir, desse modo, olhar a vida e educação dos surdos dentro da realidade vivenciada por eles.

O conceito de identidade assumida pela autora é de que ela está sempre em construção sendo constituída nas relações que o sujeito estabelece com seus semelhantes, com seus diferentes e consigo mesmo. No caso da identidade surda, esta está subordinada à identidade ouvinte por meio de relações de poder. Os surdos são surdos em relação aos ouvintes. Em função dessa relação de poder, o surdo está sempre numa posição de inferioridade na visão dos ouvintes o que acaba por provocar uma gama de estereótipos acerca da capacidade intelectual, relacional e produtiva do sujeito cego.

A autora afirma, para superar essa visão discriminatória em relação ao cego, de que a condição do cego não é uma deficiência, mas sim uma diferença.

Três são as representações identificadas pela autora dos ouvintes em relação aos surdos: a) ouvintismo tradicional - considera que o surdo deve se adaptar à cultura do ouvinte; b) ouvintismo natural - admite a igualdade natural entre surdos e ouvintes mas prevalece, ainda, a hegemonia da cultura ouvinte; c) ouvintismo crítico - admite a diferença da surdez e da identidade dos surdos adotando, portanto, uma posição solidária.

Nos estudos desenvolvidos pela autora, ainda, são apontadas as diferentes identidades surdas classificadas em cinco tipos: a) identidades surdas: refere-se àqueles que procuram a

companhia de seus semelhantes surdos; b) identidades surdas híbridas: diz respeito aos que nasceram ouvintes e se tornam surdos ao longo da vida; c) identidades surdas de transição: são surdos que viveram hegemonicamente subordinados à identidade ouvinte e, depois, passam a conviver com surdos; d) identidade surda incompleta: vivem sob domínio das identidades ouvintes e não conseguem conviver com identidades surdas; e) identidades surdas flutuantes: suas identidades são construídas entre identidades ouvintes e surdas em uma relação mista e fragmentada.

As relações entre ouvintes e surdos são permeadas por relações de poder cuja hegemonia, segundo a autora, é da cultura e da identidade ouvinte. Essa ideologia ouvinte hegemônica é disfarçada através de políticas de integração.

Diante desse imperialismo ouvintista a que os surdos são submetidos levou à organização das pessoas surdas em movimentos de resistência constituindo-se, segundo a autora, no “...local de gestação da política da identidade surda” (p.69).

Esse movimento em prol da alteridade e da possibilidade dos surdos construírem sua própria identidade, a educação também tem um papel a cumprir:

A educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte. A educação tem que caminhar no sentido da identidade do surdo, permitindo também a presença do professor surdo. (p.72)

4. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador.

Madalena Klein, assistente social, percebeu que o tema sobre o trabalhador surdo era pertinente ao desenvolver seu trabalho de inserção e acompanhamento dos jovens surdos ao mercado de trabalho. Seu interesse, então, centrou-se nos discursos circulantes que produzem um modelo de trabalhador surdo expresso nas práticas pedagógicas dos programas de preparação dos surdos para o trabalho. Segundo a autora, o discurso hegemônico, desde a década de XX, é o médico terapêutico atribuindo à escola, então, um papel clínico no qual “muito mais que educar, se pretende corrigir” (p.77).

Coerentes com essa concepção clínica, as escolas de surdos, alerta a autora, vêm, além de propiciar a aprendizagem dos conhecimentos necessários para a inserção dos surdos no

mundo trabalho, também proporcionar o disciplinamento do próprio sujeito surdo a fim de se adequar às necessidades do mercado. Afirma a autora, citando Strobel, que:

Em nossos dias, encontramos diversos programas de informação e orientação profissional organizados nas escolas de surdos. A realização desse tipo de programa é justificada como parte integrante do processo de reabilitação, possibilitando a sua (do surdo) plena integração à sociedade. (p.82)

Vários programas são citados por Klein que demonstram quais as áreas de atuação profissional as escolas e professores consideram adequadas naturalmente para a atuação profissional dos surdos.

Mais recentemente, essa concepção vem se modificando devido ao que Gentili (1997) chama de desintegração da promessa integradora em função da substituição da lógica do pleno emprego pela da empregabilidade na qual são enfatizadas as competências do sujeito. Esse discurso também é evidenciado nas associações e programas formativos de e para surdos não escapando, portanto, à lógica neoliberal.

Enfatiza Klein que o trabalho é integrador, ou seja, é por meio dele que, efetivamente, cada sujeito singular torna-se cidadão na sociedade da qual faz parte. Também aos surdos deve-se lutar para garantir e promover o exercício desse direito.

5. A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade.

A autora, Sandra Zanetti Moreira, desenvolve o tema proposto no título deste capítulo a partir dos Estudos Culturais fundamentados no pós-estruturalismo que considera que, atualmente, há uma crise de identidade o que provoca a emergência de identidades diversas e fragmentadas. Esse movimento impacta as visões de gênero e sexualidade e, também, a da mulher surda delineando uma teia de relacionamentos nos quais se dá a emergência de uma multiplicidade de identidades de mulheres surdas.

Em uma visão patológica, hegemônica há décadas na sociedade, o sujeito surdo é reduzido a sua patologia, ou seja, a surdez, que o incapacitaria para “receber informações e experienciar relações no seu cotidiano” (p.102).

Assim, o corpo dos(as) surdos(as) é um corpo vigiado, espiado, controlado e administrado como o corpo-órgão deformado, doente.(...) para os surdos representa um corpo-órgão assexuado.(p.102).

6. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos.

Maura Corcini Lopes, trabalhando com surdos como professora, constata que, hoje, os “diferentes” estão incluídos nas escolas, mas esta está organizada para “uniformizar os sujeitos que devem ser livres, educados e servis” (p.107) não estando apta, portanto, a tratar do ponto de vista da diferença. Disso decorre o fato de que, no interior das escolas, materializam-se relações de poder-saber.

A uniformização se dá por meio da linguagem construindo modelos de homens a fim de que reproduzam a realidade social definida. Assim, utilizando-se de um discurso da igualdade, busca-se tratar a escola como um espaço multicultural, que respeita as diferenças sendo que, contudo, esta está repleta de discriminação provocando o fracasso escolar de muitos oriundos de culturas diferentes. Estas diferenças são de natureza social, étnica, política, de gênero, entre tantas outras.

A linguagem se constitui em um mecanismo de “normalização” dos surdos, ou seja, da tentativa de enquadrá-los ao mundo através da reprodução da fala, numa prática educativa compulsória. Os pais, ao terem contato com esse discurso, sentem-se reconfortados com a possibilidade de seus filhos surdos aprenderem a falar passando, assim, despercebida sua surdez.

A criança, jovem, adulto surdo não se define como seres humanos apenas em função da ausência de audição. Sua identidade é construída por uma teia de relações e determinações, incluindo questões sociais, econômicas, culturais, de gênero, religião, etc. Cada surdo, mesmo compartilhando experiências semelhantes com outros surdos, possui sua própria subjetividade e elabora suas representações do mundo.

Essa subjetividade, nas escolas, entram em choque com os mecanismos de controle que buscam normalizar os surdos criando, por conseguinte, formas de resistência. Cabem aos educadores das instituições escolares questionarem as relações e práticas pedagógicas materializadas e analisar o impacto que têm sobre a construção da identidade dos diferentes.

A partir de uma postura crítica de análise da pedagogia, da escola, dos poderes e das diferenças, podemos ter uma comunidade conectada com a indignação, com a oposição, com as incertezas, enfim, poderemos ter profissionais e alunos combativos e capazes de perceberem as redes de poder na qual estão inseridos, bem como de perceberem que lugar estão ocupando dentro delas. (p.119)

7. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia.

Adriana da S. Thoma parte do pressuposto de que as ações de todo e qualquer sujeito são guiadas pelas representações que cada um tem do mundo e nas representações construídas nas e pelas práticas sociais. Essas suas “dimensões” das representações que orientam as práticas sociais se articulam dialeticamente, ou seja, uma existe em função da outra e se modificam reciprocamente.

Ao longo da história, vários imaginários e representações foram construídos acerca dos surdos que delimitaram o conteúdo e a forma nos quais se pautariam sua educação.

Neste capítulo, a autora tratará, justamente, das representações veiculadas pela mídia por entender que este influencia, fortemente, as políticas e práticas educacionais concernentes aos diferentes, em geral, e aos surdos, em particular. A mídia estudada é o jornal, mais especificamente aqueles divulgados entre as décadas de 70 e 90 no Rio Grande do Sul.

Analisando as reportagens da época sobre os surdos, a autora identificou algumas características: a) geralmente as reportagens generalizam as condições dos surdos definindo todos como deficientes auditivos que possuem capacidade produtiva limitada em função de sua surdez; b) a educação aparece como um atendimento de reabilitação dos surdos; c) a referência da educação dos surdos é a cultura do ouvinte; d) os resultados obtidos pelos surdos são tidos como “milagre”, recompensador; e) raras são as reportagens nas quais aparecem as falas dos próprios surdos sobre sua condição, educação, identidade.

Como se evidencia, as representações acerca dos surdos como deficientes orientam uma educação voltada para a medicalização e reabilitação, voltadas para a inserção no mundo dos ouvintes.

Diante desse quadro, a autora defende a necessidade de mudar-se o paradigma a fim de se mudar a educação dos surdos:

Hoje, a partir de um novo paradigma, denominado ciência pós-moderna, sabemos que não há mais como negar a existência das várias faces que constituem os sujeitos. Mesmo que a surdez apareça como uma das faces mais significativas do sujeito surdo, a sua educação deve também levar em conta questões de gênero, raça e etnia. E, ainda quando a questão principal a ser discutida fora a surdez, esta não pode mais ser vista sob a condição deficitária, biológica, e sim como uma condição cultural e social, da qual participam sujeitos que se identificam entre si pelo pertencimento a uma comunidade social e culturalmente constituída. (0.136)

8. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas.

O texto de Ottmar Teske baseia-se em uma pesquisa desenvolvida por ele em uma comunidade surda de Palmas no estado de Tocantins. Ele buscou entender as formas através das quais os membros dessa comunidade enfrentaram seus problemas internos e externos ao grupo.

Partindo da premissa de que o processo educativo se dá por meio da relação dialógica entre educador e educando na análise do objeto, o autor se questiona na educação dos surdos se o diálogo permite seu processo emancipatório.

A dialogicidade faz parte da natureza humana. Assim, também na vida e educação das pessoas surdas, o diálogo está sempre presente entre os surdos, entre estes e os outros, e o mundo. O diálogo não se dá somente pela racionalidade mas é recheado de sentimentos, emoções, desejos, vontades.

A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunidade oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas. (p.148)

Defende, pois, o autor, o desenvolvimento da reflexão radical junto aos surdos a fim de solucionar os problemas enfrentados por eles, conscientes de que suas resoluções provocam novos desafios a serem enfrentados. Esse movimento de participação efetiva nas decisões que envolvem as práticas cotidianas da vida consiste no caminho para a emancipação.

Cita o autor que, antigamente, quando um grupo era escravizado por outro, a primeira ação era proibir que o grupo dominado falasse sua própria língua, pois é através da linguagem que se produz e reproduz “a cultura, a sociabilidade e a personalidade” (p.153).

Conclui Teske que a educação é um processo muito mais amplo e, por isso mesmo, ultrapassa os muros das escolas, envolve toda a sociedade permeada por uma multiplicidade de identidades. A primeira atitude a tomar, portanto, diante dos surdos, é a aceitação de sua diferença, estabelecendo uma relação de alteridade com o universo cultural deles.

9. Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relações de poder.

Este artigo discute o currículo e as relações de poder/saber na educação dos surdos. Foi escrito por Márcia Lise Lunardi. Nele a autora, baseando nos Estudos Culturais acerca dos surdos, afirma que os estudos desenvolvidos, atualmente, provocam um outro olhar sobre os processos educativos dos surdos nos quais a comunidade surda e a língua de sinais ocupam lugares centrais promovendo, por esse caminho, reestruturações curriculares.

O currículo tradicional destinado aos surdos é atravessado pela ideologia dominante oralista na qual o ensino da oralidade é ostentado por meio de práticas pedagógicas reabilitadores negando, com isso, a identidade e cultura própria dos surdos.

Esse movimento é, dialeticamente, um processo de resistência dos surdos, organizados em associações, que reivindicam para si o direito de se educarem na língua de sinais.

A origem do que o autor denomina de currículo ouvitezado remonta ao início da idade moderna nos pressupostos de emancipação, liberdade e racionalidade dos quais a escola é a própria expressão. A escola, portanto, cumpre o papel, na sociedade moderna, de formar o homem moderno “homem, branco, letrado, ouvinte” (p.163). As representações e práticas educativas dos surdos foram, ao longo da história, construídas pelos ouvintes de acordo com seus ideais, sentimentos, pensamentos. Uma educação de e para os surdos deve ser pensada não a partir da deficiência e sim da diferença.

10. Discurso surdo: a escuta dos sinais.

Nídia Regina Limeira de Sá, por meio da análise de um dos textos das 53 entrevistas realizadas por ela em função de sua pesquisa sobre os surdos, apontando a relação entre os

argumentos utilizados e a educação dos surdos. Tece, também, algumas considerações acerca da educação bilíngue para surdos.

O pressuposto de sua análise é de que a linguagem é instituidora da realidade, ou seja, quando a “palavra” é usada para nomear alguma coisa da realidade, ela institui a própria realidade. Existem, no mundo, diversos textos e discursos, frutos das experiências linguísticas dos múltiplos grupos culturais, inter-relacionando-se, dando sentido às pessoas e às suas vidas. As identidades, portanto, são construídas nessa teia de relações discursivas, textuais. Necessário se faz desconstruir esses textos a fim de compreender os argumentos utilizados para que os interesses de um determinado grupo social prevalecessem sobre outro.

Também os surdos produzem discursos, textos argumentativos, utilizando-se da linguagem gestual-visual, como demonstra a autora reproduzindo parte de uma entrevista realizada na sua pesquisa.

É evidente, também, na entrevista do surdo que há uma cultura, uma identidade própria da comunidade surda da qual ele faz parte e se identifica. Como minoria cultural, seus discursos têm pouco poder na orientação das políticas e práticas educativas destinadas à sua própria educabilidade.

Há uma tendência que se delineia, hoje, com a pós-modernidade, de abandonar uma educação da oralidade dos surdos negando-lhes o aprendizado da língua de sinais, e avançar na direção de uma educação bilíngue enfatizando, contudo, a Língua de Sinais.

Há, também, um movimento crescente desde a Conferência Educação para Todos, de Jomtien, a favor da escola inclusiva. Esta está sendo entendida como escola regular justificando o fechamento de várias escolas especiais. Esclarece a autora que:

*...escola inclusiva não é sinônimo de escola regular. Escola inclusiva não é sinônimo da escola que se tem (na qual muitas vezes não estão “incluídos” nem aqueles que entram todos os dias por suas portas). **Escola inclusiva é sinônimo de escola significativa.** No caso dos surdos, por exemplo, a questão não é: os surdos têm o direito a estudarem na escola regular, mas, sim: os surdos têm direito a uma educação plena e significativa. (p.188, grifos do autor).*

Deficiência Física

11. BASIL, Carmen. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 3. p. 252-271.

Profª Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestranda em Filosofia e História da Educação pela FE/Unicamp. Membro do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR.

1. Introdução

A autora faz uso de uma citação de Barraquer, Ponces, Corominas e Torras (1964:7) para definir Paralisia Cerebral (PC) como:

...a seqüela de um comprometimento encefálico que se caracteriza, primordialmente, por um distúrbio persistente, mas não invariável, do tônus, da postura e do movimento que surge na primeira infância e não somente é diretamente secundário a esta lesão não evolutiva do encéfalo, mas que se deve, também, à influência que esta lesão exerce na maturação neurológica. (p.252)

Como se pode inferir da definição do termo, essa lesão pode ocorrer no período pré-natal (má formação encefálica, rubéola, etc.), perinatal (asfixia, traumatismo, etc.) e pós-natal (traumas, doenças, intoxicação). É resultado de uma lesão permanente no encéfalo (e não no sistema nervoso central), não progressiva, que provoca alterações no tônus muscular, na postura e nos movimentos e, além disso, impacta no desenvolvimento neurológico da criança.

Desse modo, esse distúrbio é constituído por uma variedade de sintomas tornando cada sujeito único nas suas necessidades: pode afetar alguns dos sentidos (tato, visão, audição) em diferentes graus; a criança pode apresentar ou não alguma deficiência mental; o grau e os membros afetados também variam de um caso para outro. Assim, a avaliação e acompanhamento da criança com PC devem ser feitos por uma equipe com profissionais especializados que vão definir o tratamento de reeducação.

2. Características gerais da paralisia cerebral.

Dois são os critérios utilizados para classificar as diferenças sintomáticas nos casos de PC: os efeitos funcionais e a topografia corporal. No primeiro grupo incluem: espasticidade, atetose, ataxia, rigidez e tremores; no segundo encontram-se: paraplegia, tetraplegia, monoplegia, diplegia, triplegia e hemiplegia.

A espasticidade caracteriza-se em um aumento no tônus (tensão permanente) muscular ocasionando contrações e flexões dos músculos ao menor sinal de estímulo ou mesmo em repouso. As reações atingem todo o corpo, ou seja, a tentativa de esticar um braço para pegar um objeto provocará a extensão de todo o corpo. Além de acometer todos os membros do corpo, a espasticidade também afeta a expressão facial alterando a linguagem oral da criança.

A atetose consiste na dificuldade em controlar e coordenar os movimentos de forma voluntária. Ao fazer um movimento, aparecem vários outros movimentos intencionalmente no corpo, que interferem no movimento intencional originário.

Na ataxia há uma dificuldade em controlar e medir a força, distância e direção dos movimentos. Também afeta o equilíbrio ao caminhar.

A rigidez, como o próprio nome sugere, refere-se à tensão excessiva dos músculos podendo chegar até a impedir os movimentos. Os tremores são movimentos rápidos, breves e rítmicos.

Em relação à topografia corporal, a classificação é feita em função do membro que apresenta maior comprometimento: a) paraplegia: as duas pernas; b) tetraplegia: membros superiores e inferiores; c) monoplegia: de uma extremidade; d) diplegia: mais dos membros inferiores que superiores; e) das três extremidades; f) hemiplegia: hemicorpo.

3. Fatores etiológicos e ideias sobre prevenção.

Como já explicitado, vários são os fatores que podem ocasionar uma lesão no encéfalo levando à Paralisia Cerebral na primeira infância, ainda durante a gestação, nos momentos que envolvem o nascimento e nos primeiros anos de vida, em especial, os três primeiros meses. Quando um ou mais fatores forem detectados, deve-se acompanhar sistematicamente o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, já que o quadro pode levar algum tempo para se estabelecer.

4. Noções sobre o desenvolvimento em crianças com paralisia cerebral.

Alerta a autora que, dadas as diferenças encontradas entre as crianças com PC, qualquer generalização das análises é problemática. Assim, o que se apresenta aqui é a discussão de alguns aspectos que afetam o desenvolvimento das crianças com PC.

As crianças se desenvolvem, na primeira infância, sobretudo através das atividades motoras. Estas, nas crianças com PC, estão comprometidas afetando, assim, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Há uma dificuldade no desenvolvimento da motricidade e da linguagem em crianças com PC. Os graus e articulação dos diferentes déficits apresentados ocasionam problemas de aprendizagem específicos a cada caso. Assim, é imprescindível diagnosticar, criteriosamente, todos os distúrbios apresentados por cada criança que podem interferir no seu desenvolvimento motor e linguístico. Somente a partir daí, pode-se elaborar a orientação tanto educacional quanto terapêutica adequada às necessidades de cada criança.

Do ponto de vista cognitivo, é difícil encontrar um caso específico de desenvolvimento cuja causa esteja diretamente relacionada à PC. O que ocorre, geralmente, são fatores originários da dificuldade motora e, em algumas crianças, problemas associados à deficiência mental. Contudo, deve-se levar em conta que, nas crianças acometidas por PC, é comum o comprometimento de órgãos sensoriais (audição, visão) que também podem

dificultar o desenvolvimento cognitivo. Apesar das limitações motoras, linguísticas e sensoriais, todas as crianças com PC apresentam potencialidades para o desenvolvimento cognitivo que, para serem postas em movimento, precisam de recursos pedagógicos adequados às necessidades específicas apresentadas por cada criança.

As dificuldades motoras interferem na relação que a criança estabelece com o meio e, também, com o mundo social no qual ela está inserida. A linguagem (corporal, oral e escrita), está comprometida, e se manifesta de forma diferente impactando, significativamente, nas relações sociais das e com as crianças com PC. A influência desse déficit comunicacional se estende por todas as dimensões de desenvolvimento: psicológico, cognitivo, motor, linguístico e relacional.

As interações que a criança estabelece com o meio físico e social tendem a não responder tanto às suas expectativas quanto das outras pessoas envolvidas, limitando ainda mais, as possibilidades reais de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com PC, pois ao invés de sentimentos de conquista, vitória, progresso, os indivíduos se sentem envolvidos por emoções negativas, de desânimo, de fracasso, de angústia. Para combater essas condições limitadoras e esses sentimentos negativos, cabe implementar atividades compatíveis com as habilidades das crianças cuidando, também, que um certo progresso seja alcançado. Este progresso atingido, por menor que seja, deve ser evidenciado e felicitado por ser resultado, efetivamente, de trabalho e dedicação de ambos os lados.

5. Alguns aspectos sobre a educação do aluno com paralisia cerebral.

Pela diversidade de quadros de crianças com PC, a autora limitou-se aqui, em apresentar algumas técnicas e metodologias de trabalho que podem ser desenvolvidas sem a pretensão, contudo, de encerrar o tema, dada a imensa gama de necessidades e possibilidades com o trabalho psicopedagógico com crianças com Paralisia Cerebral.

Ao elaborar e executar um trabalho com essas especificidades, o professor deve estar atento a algumas questões:

1. Trabalhar sempre em colaboração com uma equipe interdisciplinar (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogo, médico, terapeuta ocupacional, pais);

2. O ensino regular que atende crianças com PC deve, necessariamente, estar equipado e preparado para suprir as necessidades especiais das crianças com essa patologia. Caso a escola regular não tenha condições de atendimento diferenciado, a melhor alternativa é um centro especializado;

3. O objetivo último do processo pedagógico é garantir que as crianças com PC, assim como toda criança, sejam estimuladas a fim de desenvolver todas as suas potencialidades que envolvem tanto a reabilitação e aquisição de habilidades quanto a integração na vida social.

Em função da variedade de déficits linguísticos que as crianças com PC podem apresentar, será necessário que o fonoaudiólogo ou educador conheça as técnicas fonoaudiológicas a fim de selecioná-las, combiná-las e aplicá-las a cada caso específico. Neste texto a autora descreve duas delas:

A *técnica de Tardieu* consiste em analisar cada fator alterado, separadamente e, após, reeducá-los. O foco da terapia deve ser, até os quatro anos, o desenvolvimento da linguagem e da fala. Os pais são atores imprescindíveis nesse processo que, com orientação do fonoaudiólogo, devem criar condições que favoreçam o desenvolvimento linguístico de seu filho (a). Os fatores a serem analisados para que se possa promover a reabilitação, são:

1) *Estudo respiratório clínico*, 2) *exame dos órgãos respiratórios*, 3) *estudo das atividades funcionais das possibilidades bucais*, 4) *estudo fonético*, 5) *exame fonético*, 6) *compreensão fonética*, 7) *expressão da linguagem*, 8) *compreensão da linguagem*, 9) *exame da inteligência* e 10) *comunicação com o mundo exterior*.
(p.262)

Após o resultado dessa análise minuciosa, elabora-se o plano de intervenção em três dimensões:

1) A reeducação dos distúrbios motores da fala ligados à lesão cerebral, que inclui o relaxamento global, a reeducação da respiração e a terapêutica da voz, dos movimentos bucoarticulatórios, da deglutição, da mastigação e da baba; 2) a reeducação fonoaudiológica especializada, que inclui a educação da expressão e da compreensão fonética, e 3) a reeducação do vocabulário e da semântica, que inclui o desenvolvimento da compreensão e da expressão da linguagem.(p.262)

Outra técnica analisada pela autora é a de Bobath. Nela, o fonoaudiólogo e o fisioterapeuta precisam trabalhar juntos, pois o primeiro passo consiste em normalizar o tônus muscular para que a criança possa ter um certo controle sobre os movimentos. Entende-se que controlando os movimentos reflexos, a criança será capaz de equilibrar-se e endireitar-se. A terapia envolvendo, especificamente, a reeducação da fala e da linguagem é trabalhada em três níveis, articuladamente:

1) A reeducação dos distúrbios dos órgãos da alimentação, que inclui o controle da mandíbula, da sucção, da deglutição, da mastigação e da baba para a alimentação com mamadeira, com colher e para a bebida; 2) a reeducação dos distúrbios motores da fala, que inclui a reeducação da respiração e dos movimentos bucoarticulatórios, bem como a produção dos fonemas e 3) a reeducação do vocábulo e da semântica, que inclui tanto a expressão quanto a compreensão da linguagem (p.263)

Para facilitar a comunicação, técnicas e sistemas alternativos foram criados. Os sistemas simbólicos se utilizam de desenhos, objetos, miniaturas, fotografias, entre outros materiais e técnicas, objetivando a comunicação das crianças com PC e a inclusão e desenvolvimento escolar. Além disso, com o desenvolvimento tecnológico, mais e maiores possibilidades se fazem presentes para facilitar a comunicação de e com crianças com PC. Contudo, o uso de sistemas alternativos e técnicas que facilitam a comunicação não devem restringir ou substituir o trabalho que vise o desenvolvimento da capacidade motora e linguística da própria criança, independente do uso de

sistemas e técnicas alternativas, ou seja, deve-se promover, através de várias formas, a capacidade de comunicação das crianças com PC buscando seu desenvolvimento individual e social.

O uso de técnicas e sistemas simbólicos para desenvolver a capacidade comunicativa das crianças favorece, também, a ideia de intencionalidade da ação. Segundo Basil, os programas de jogos intensivos e os procedimentos de comunicação total, também cumprem esse papel em crianças com um elevado déficit comunicacional.

Bradke, Kirpatnick e Rosenblatt foram os criadores dos programas de jogos intensivos que consistem em inserir a criança, de forma sistemática e repetitiva, em jogos físicos nos quais se produzem gestos específicos a serem utilizados na comunicação. Após um tempo, interrompe-se o jogo a fim de possibilitar à criança que antecipe o gesto seguinte. Estes gestos poderão ser utilizados pelas crianças para se comunicarem com as pessoas de seu convívio social.

O programa de Comunicação Total foi desenvolvido por Schaeffer, Musil e Kolinzas. O ponto de partida, aqui, são os próprios gestos que as crianças já efetuam. Três são as etapas do trabalho terapêutico nesse método, levando a criança a moldar um gesto transformando-o em sinal a ser utilizado na comunicação. Em todo o processo o educador deve, falando e fazendo gestos, se dirigir à criança.

6. A título de conclusão.

As crianças com Paralisia Cerebral devem ser, como toda criança, estimuladas e trabalhadas a fim de que possam desenvolver todas suas potencialidades, objetivando uma vida independente e feliz. O professor de crianças com PC deve, necessariamente, desenvolver estratégias de intervenção adequando as finalidades aos meios, levando em consideração as necessidades e habilidades de cada criança. Para isso, a reflexão permanente sobre o trabalho pedagógico e a formação continuada são pré-requisitos para uma atuação profissional cujo resultado seja positivo tanto para a criança quanto para o educador. O trabalho, como já alertou a autora em vários

momentos de seu texto, não pode e não deve ser solitário, ao contrário, deve resultar da interação de vários profissionais que assistem às crianças. O trabalho, portanto, é coletivo.

Além disso, pondera Basil, as técnicas e mudanças realizadas na estrutura arquitetônica (rampa) ou nos computadores (programas de acessibilidade), por exemplo, cuja finalidade primeira era a inclusão de pessoas com necessidades especiais, beneficiaram muitos outros indivíduos. Prestar atenção à minoria, conclui, não significa deixar de lado os interesses e necessidades da maioria, ao contrário, “redonda na construção de um mundo mais adaptado e benéfico para todas as pessoas que o habitam.” (p.271).

Deficiência Mental

12. AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução de Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Maria Angélica Cardoso

Pedagoga pela UFMS, especialista em Formação Docente pela UNIDERP, mestre em Educação pela UFMS, doutoranda em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa HISTEDBR

A American Association on Mental Retardation – AAMR – foi fundada em 1876 e tem conduzido o campo do retardo mental ao entendimento, definição e classificação da condição de retardo mental, formulando e disseminando manuais de informações.

1 Definição, Modelo Teórico, Estrutura para Avaliação e Definições Operacionais

A **definição de retardo mental** de 2002 da AAMR é a seguinte: “é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, e está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas”. Cinco hipóteses são essenciais na aplicação desta definição:

1) As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo.

2) A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também para as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais.

3) Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades.

4) Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários.

5) Com os apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora.

O **modelo teórico** usado para indicar a relação entre funcionamento individual, os apoios e as cinco dimensões que abrange uma abordagem multidimensional é o seguinte:

	O Sistema de 1992	O sistema de 2002
Dimensão 1	Funcionamento Intelectual e Habilidades Adaptativas.	Habilidades intelectuais.
Dimensão 2	Considerações Psicológicas e Emocionais.	Comportamento Adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas).
Dimensão 3	Saúde e Considerações Físicas.	Saúde (saúde física, saúde mental e etnologia).
Dimensão 4	Considerações Ambientais.	Contexto (ambientes, cultura).
Dimensão 5	Não havia.	Participação, Interações e Papéis Sociais.

As limitações em cada dimensão devem ser consideradas à luz das outras dimensões.

O sistema de 2002 incluiu uma **estrutura para a avaliação** que envolve três funções: diagnóstico, classificação e planejamento dos apoios. Cada função tem vários propósitos possíveis, variando desde estabelecer a elegibilidade do serviço e da pesquisa e organizar as informações até desenvolver um plano para a provisão de apoios para o indivíduo.

A seleção das medidas ou instrumentos mais apropriados vai depender da função (diagnóstico, classificação, planejamento dos apoios) e do propósito específico a ser cumprido. A seleção das medidas ou sistemas e a interpretação dos resultados devem seguir as seguintes considerações:

Função	Propósitos	Medidas e Ferramentas	Considerações para Avaliação
Diagnóstico	Estabelecimento da elegibilidade: serviços,	Teste de QI; Escalas de Comportamento	* Correspondência entre as

	benefícios, proteções legais	Adaptativo; Idade Documentada do Início.	medidas e o propósito; * Características psicométricas das medidas selecionadas;
Classificação	Agrupamento para: serviço de reembolso ou financiamento do serviço; pesquisa; serviços; comunicação sobre as características selecionadas.	Escalas de intensidade de apoio; extensões ou níveis de QI; categorias de educação especial; avaliações ambientais; sistemas de etiologia e fator de risco; níveis de comportamento adaptativo; medidas de saúde mental; níveis de financiamento; categorias de benefícios.	* Adequação para a pessoa (faixa etária, grupo cultural, língua primária, meios de comunicação, gênero, limitações sensorio-motoras); * Qualificações do examinador; * Características do examinador e potencial para viés;
Planejamento dos Apoios	Melhora dos resultados pessoais: independência; relacionamentos; contribuições; participação na escola e na comunidade; bem-estar social.	Ferramentas de planejamento centradas na pessoa; autoavaliação; avaliação das medidas objetivas das condições de vida; escalas de intensidade do apoio; elementos requeridos do plano individual (PSFI, PEI, PTI, PPI, PHI).	* Consistência com os padrões e práticas profissionais; * Seleção dos informantes; * Contexto e ambientes relevantes; * Papéis sociais, participação, interações; * Oportunidades/ experiências; * História clínica social; * Fatores físicos e mentais; * Comportamento na situação de avaliação; * Objetivos pessoais; * Contribuições da equipe.

Definições operacionais

Inteligência: é uma habilidade mental geral que inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem a partir da experiência. Embora longe da perfeição, as pontuações do teste de QI ainda são a melhor forma de representar o desempenho do

funcionamento intelectual, quando obtidas por instrumentos de avaliação apropriados. O critério para o diagnóstico é aproximadamente dois desvios-padrão abaixo da média, considerando o erro padrão de medição para os instrumentos de avaliação específicos usados.

Comportamento Adaptativo: é a reunião das habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu cotidiano. As limitações no comportamento adaptativo afeta tanto o dia-a-dia quanto a capacidade para responder a mudanças de vida e a demandas do ambiente. Sua avaliação deve se relacionar ao desempenho típico do indivíduo durante as rotinas diárias e circunstâncias diferentes, e não com o desempenho máximo.

Apoios: são recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar pessoal e que melhoram o funcionamento do indivíduo.

Incapacidade: é a expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo. É caracterizada, conforme modelo da CIF/OMS, 2001, por problemas marcantes e severos na capacidade para desempenhar (deficiência), na habilidade para desempenhar (limitações da atividade) e na oportunidade para funcionar (restrições da participação).

Contexto: descreve as condições inter-relacionadas nas quais as pessoas vivem seu cotidiano. O contexto representa a perspectiva ecológica, envolvendo três níveis diferentes: o ambiente social imediato/família (microsistema); a vizinhança, a comunidade ou as organizações que proporcionam educação, serviços ou apoios de habilitação (mesossistemas); e os padrões de proteção da cultura, da sociedade, das populações, dos países, ou influências sociopolíticas (macrossistema ou megassistema). A avaliação do contexto, embora não seja tipicamente realizada com medidas padronizadas, é um componente necessário do julgamento clínico e essencial para compreender o funcionamento do indivíduo.

2 Evolução da Definição de Retardo Mental

Entre as páginas 30 e 35 a AAMR apresenta a evolução do termo retardo mental ocorrido entre 1908 e 2002. Às páginas 36 e 37 apresenta a evolução dos termos comportamento adaptativo e inteligência até chegar aos atuais conceitos (primeiro capítulo).

Ainda no século XIX foram aplicados critérios para classificar os indivíduos com retardo mental por seu **nível de severidade**. Em 1877, dois termos foram cunhados: para descrever níveis diferentes de funcionamento intelectual baseados em competência reduzida na

linguagem e na fala: *imbecilidade* e *idiotismo*. O aparecimento do primeiro teste de inteligência bem-sucedido, no início do século XX, permitiu que esses termos fossem quantificados. Em 1910, o *Comitê para Classificação dos Deficientes Mentais* criou três subcategorias de indivíduos com retardo mental; depois de categorizá-los como deficientes mentais, eram classificados em grupos pela redução da idade mental como *bobos*, *imbecis* e *idiotas*. Quando foi compreendido que idade mental não se desenvolvia de forma linear as pontuações do QI passaram a substituir as pontuações da idade mental.

Na década de 1950, o *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais* criou diferentes categorias de retardo mental encontradas no nível do QI. Quando a nona edição (1992) do *Manual da AAMR* suprimiu o uso dos níveis de severidade como sistema de classificação, as pontuações do QI passaram a ser usadas apenas para se fazer um diagnóstico e não para classificação. Esse processo permitia à equipe criar um perfil dos apoios que a pessoa necessita e identificar as potencialidades e necessidades de apoio nas quatro dimensões da vida (funcionamento intelectual e habilidades adaptativas; considerações psicológicas e emocionais; saúde e considerações físicas; e considerações ambientais).

As mudanças de 1992 da AAMR receberam uma avaliação positiva, especificamente, o deslocamento do foco da deficiência para uma maior consciência dos apoios necessários. O sistema de apoios para classificar os indivíduos com retardo mental foi uma vantagem. A mudança de uma conceituação global do comportamento também foi avaliada favoravelmente. Outros melhoramentos do sistema de 2002 foram considerados favoráveis.

A mudança na definição de retardo mental constante na edição de 1992 foi criticada negativamente, principalmente pela eliminação do QI que não teve um substituto claro. Daí ocorreram críticas errôneas. A eliminação dos níveis severidade foi a mais criticada; também a suposta substituição dos níveis de apoio por níveis de severidade foi criticada sem razão porque não houve tal substituição. O corte do QI de 70 para 75 foi criticado como, também, a imprecisão no uso do comportamento adaptativo e sua mensuração. As críticas implicaram em respostas e explicações, mas as vantagens das mudanças são muito elevadas.

3 Multidimensionalidade do Retardo Mental

A abordagem do retardo mental deste manual reflete a abordagem multidimensional dessa deficiência, resultando em uma conceituação mais ampla. Engloba cinco dimensões.

Dimensão I: Habilidades Intelectuais

A inteligência reflete uma capacidade mais ampla e mais profunda. Os indivíduos diferem em sua competência para entender ideias mais complexas, para se adaptar efetivamente ao seu ambiente, aprender pela experiência, envolver-se em várias formas de raciocínio, superar obstáculos pensando e se comunicando. A avaliação do funcionamento intelectual é essencial para se fazer o diagnóstico de retardo mental.

Dimensão II: Comportamento Adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas)

Após retomar o conceito de comportamento adaptativo (reunião das habilidades conceituais, sociais e práticas/cap. 1) o autor afirma que o conceito de habilidades adaptativas implica em uma série de competências, proporcionando uma base mais firme para dois pontos fundamentais: as limitações das habilidades adaptativas frequentemente coexistem com as potencialidades; e as potencialidades e limitações de uma pessoa nas habilidades adaptativas devem ser documentadas dentro do contexto da comunidade e dos ambientes culturais típicos da faixa etária da pessoa e vinculadas às necessidades individuais de apoio.

A estrutura do comportamento adaptativo consiste de três grupos de fatores: habilidades cognitivas, de comunicação e acadêmicas (habilidades conceituais); habilidades de competência social; habilidades de vida independente (habilidades práticas). Um quarto grupo de fatores, competência motora ou física, é encontrado em muitos estudos analíticos.

Nas definições formais de retardo mental ou na prática diagnóstica, o constructo do comportamento adaptativo não tem sido incorporado como inteligência. Embora as definições prévias indiquem que inteligência e comportamento adaptativo devam ter peso igual, na prática, o QI tem dominado. Para diagnóstico, limitações importantes do comportamento adaptativo devem ser estabelecidas através do uso de medidas padronizadas normalizadas na população em geral, incluindo pessoas com deficiências e pessoas sem deficiências.

Dimensão III: Participação, Interações e Papéis Sociais

O movimento pelos direitos civis e pela deficiência em todo mundo enfatiza o papel fundamental da participação, das interações e dos papéis sociais na vida das pessoas com deficiência mental. A participação e as interações estão melhor refletidas na observação direta do envolvimento nas atividades cotidianas. O foco central das observações diretas é a interação do indivíduo com seus mundos material e social. O comportamento que reflete funcionamento adaptativo é caracterizado pela extensão pela qual o indivíduo está ativamente engajado com seu ambiente.

O status do papel social refere-se a um conjunto de atividades valorizadas que são consideradas normativas para um grupo etário específico – frequentar a escola, o local de trabalho, a comunidade. A ausência de participação e de interações pode resultar em uma obstrução da disponibilidade ou acessibilidade dos recursos, acomodações ou serviços, limitando o cumprimento dos papéis sociais valorizados.

Dimensão IV: Saúde (saúde física, saúde mental e fatores etiológicos)

A OMS (1970, 1993) definiu a saúde como um estado de bem-estar completo – físico, mental e social. Para as pessoas com retardo mental, os efeitos da saúde física e mental sobre o funcionamento variam desde amplamente facilitadores até amplamente inibidores. Fatores contextuais (ambientes de estudo, trabalho, lazer) também influenciam o grau com que eles conseguem funcionar e participar.

A etiologia é conceituada como constructo multifatorial composto de quatro categorias de fatores de risco – biomédica, social, comportamental e educacional – que interagem no decorrer da vida do indivíduo e entre as gerações. O constructo multifatorial substituiu as abordagens anteriores que dividiam o retardo mental em retardo mental de origem biológica e retardo mental devido a desvantagem psicossocial e expandiu a lista dos fatores causais do retardo mental em duas direções: tipos de fatores e momento de ocorrência destes.

Implicações da saúde física e mental na multidimensionalidade do retardo mental: as condições de saúde física e mental podem afetar a variação da inteligência e do comportamento adaptativo; medicações, como anticonvulsivantes e drogas psicotrópicas, podem afetar o desempenho; a avaliação do comportamento adaptativo pode ser afetada por medicações que influenciam as habilidades motoras amplas e finas ou por condições motoras que influenciam as habilidades de comunicação; a avaliação dos apoios necessários também pode ser influenciada pela presença das condições de saúde física e mental.

Dimensão V: Contexto (ambientes e cultura)

O contexto descreve as condições inter-relacionadas nas quais as pessoas vivem o seu cotidiano. Representam a perspectiva ecológica que envolve três níveis diferentes: microsistema, mesossistemas e macrossistema (ou megassistema).

Proporcionar educação, vida, trabalho, serviços de recreação e lazer e apoios nos ambientes integrados cria situações que permitem a uma pessoa crescer e se desenvolver.

Essas oportunidades envolvem presença na comunidade, escolha (autonomia), competência, respeito, e participação na comunidade. Estudos recentes para identificar fatores que estimulem e melhorem o bem-estar sugerem a importância da saúde e da segurança pessoal, dos confortos materiais e da segurança financeira, das atividades comunitárias e cívicas, do lazer e da recreação, da estimulação cognitiva e de um trabalho interessante, compensador e digno. Além disso, um dos aspectos mais importantes em qualquer ambiente é sua qualidade de estabilidade com aspectos associados de previsibilidade e controle.

4 Avaliação da Inteligência

A conceituação inicial da inteligência era concentrada em um traço latente unifatorial. Spearman (1927) relatou que o relacionamento entre as diferentes pontuações cognitivas poderia ser explicado por um único fator que ele chamou “inteligência geral” ou “g”. Carrol (1993) produziu um modelo hierárquico de três camadas em que um fator “g” de inteligência geral, obtido através de análises do fator de segunda e terceira ordens, situa-se no ápice da estrutura piramidal.

Alguns autores têm desafiado a posição unifatorial com relação à inteligência. Cattell (1963) e Horn e Cattell (1966) identificaram dois fatores principais: inteligência fluida (gf) e inteligência cristalizada (gc). A inteligência cristalizada foi definida como habilidades mais globais, como um traço estável; a inteligência fluida como poder mental inato, o raciocínio e a memória, são exemplos, podendo diminuir com a idade.

Gardner (1983, 1993) estabeleceu um modelo teórico de inteligências múltiplas, constituído por sete diferentes inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, interpessoal e intrapessoal. A partir de 1998, Gardner acrescentou a seu modelo uma oitava habilidade independente, a inteligência naturalista que é definida como a habilidade para discriminar entre organismos vivos e outros aspectos do ambiente. A inteligência linguística, lógico-matemática e espacial são os únicos tipos deste modelo que são mensurados pelos testes tradicionais de QI. A crítica negativa ao modelo das inteligências múltiplas de Gardner continua a ser sua falta de base empírica e de validação psicométrica.

Das e colaboradores (1994) conceituaram a inteligência como um modelo de processos cognitivos de quatro fatores: 1) processo de planejamento: habilidade para analisar e avaliar situações e para usar o conhecimento para resolver problemas; 2) processo da atenção: regulação da atividade cognitiva e enfoque de estímulos específicos; 3) processamento simultâneo: envolve o entendimento de agrupamentos de estímulos ou identificação dos seus

aspectos; 4) processamento sucessivo: envolve o agrupamento de estímulos em uma série linear que faça sentido.

Sternberg (1988) propôs um modelo de inteligência de três fatores, a teoria triárquica da inteligência humana: habilidades analíticas, criatividade e inteligência prática.

Greenspan (1981) propôs, inicialmente, um modelo de inteligências múltiplas que rotulou de competência pessoal, abrangendo habilidades intelectuais e práticas. Em 1992, Greenspan e Granfield apresentaram um modelo mais abrangente da competência pessoal ou geral: competência instrumental e competência social. O modelo tripartite proposto por Greenspan e seus colaboradores, em 1997, definiu a inteligência como sendo composta de inteligência conceitual, inteligência prática e inteligência social.

A AAMR concluiu que “muitas das teorias das inteligências múltiplas mencionadas não têm sido validadas através de medidas padronizadas e quantificáveis. As inteligências múltiplas de Gardner, com exceção de algumas aplicações úteis em ambientes escolares, continuam a permanecer teóricas” (p. 62). Pesquisadores como Nagliere e Das (1997) desenvolveram uma medida padronizada. O Instrumento de Avaliação Cognitiva proporciona pontuações de QI individuais para os processos de PASS (Planejamento, Atenção, Simultâneo e Sucessivo), porém produz, assim como o Teste de Inteligência que avalia as pontuações de QI da inteligência fluida e da inteligência cristalizada, um QI de grande escala, que representa o isolamento intelectual geral do indivíduo, ou seja, volta-se ao fator unifatorial de “inteligência geral”. Conforme o manual da AAMR, o consenso atual é de que a inteligência ainda é melhor conceituada e captada por um fator geral (p. 63).

Algum teste de inteligência disponível é realmente apropriado para ser usado com uma pessoa que possa ter retardo mental? É reconhecido que o instrumento psicométrico tem melhor desempenho quando usado com pessoas que pontuam dentro de dois a três desvios-padrão. No entanto, o diagnóstico envolve a avaliação de um desempenho mais extremo.

Podemos medir a inteligência das pessoas com desafios cognitivos extremos? Sattler (1988) comentou sobre a utilidade das escalas de Wechsler e da escala de Stanford-Binet IV na realização do diagnóstico de retardo mental. Segundo ele, nenhum dos instrumentos foi designado para ser usado com pessoas cujo desempenho do teste produza pontuações extremamente altas ou extremamente baixas. Embora a prática padrão envolva o uso dessas escalas para ajudar no diagnóstico do retardo mental, reconhece-se que pontuações extremas

estão mais sujeitas a erros de mensuração e talvez sejam menos confiáveis que as pontuações mais próximas da média do teste.

Após analisar a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC-III, a Escala de Inteligência Wechsler para Adultos – WAIS-III, a Stanford-Binet IV, o Sistema de Avaliação Cognitiva, a Bateria de Kaufman para Avaliação de Crianças e os testes para circunstâncias especiais como o Teste de Inteligência de Slosson, a Escalas Bailey de Desenvolvimento Infantil – BSID-II, o Teste Abrangente de Inteligência Não Verbal, a Escala de Desempenho Internacional de Leiter – Revisada e o Teste de Inteligência Não Verbal Universal (UNIT) a AAMR concluiu que “até que instrumentos mais eficazes baseados em uma das muitas teorias multifatoriais promissoras das habilidades intelectuais sejam desenvolvidos e demonstrados como psicometricamente válidas vamos continuar a confiar em um QI global (fator geral) como uma medida do funcionamento intelectual. [...] A avaliação do funcionamento intelectual deve se basear em procedimentos sólidos e pode, às vezes, requerer informações de várias fontes. A testagem deve ser conduzida individualmente e realizada sob orientação estrita de prática profissional aceita.

5 Avaliação do Comportamento Adaptativo

A ênfase do comportamento adaptativo está no desempenho de habilidades relevantes. Uma pessoa com retardo mental tem limitações, como déficits no comportamento adaptativo, nos domínios das habilidades conceituais, práticas e sociais. Se o exame excluir áreas de habilidades importantes ou se concentrar apenas nas habilidades observadas em um ambiente (família, escola, trabalho) não proporciona uma visão abrangente do comportamento adaptativo. O diagnóstico de retardo mental deve levar em conta o contexto sociocultural do indivíduo. É importante examinar o desempenho do indivíduo em relação a outros da mesma idade e da mesma cultura e avaliar uma pontuação de comportamento adaptativo. A avaliação deve levar em conta os fatores étnicos e/ou culturais.

As medidas de comportamento adaptativo são em grande número, mais de 200. Nenhuma delas consegue demonstrar evidências suficientes de confiabilidade e validade. A escala de comportamento adaptativo de Vineland, embora muito utilizada, ainda não caracterizou confiabilidade e validade. A ABS (Escala de Comportamento Adaptativo) da AAMR proporciona excelentes informações. Há também o Teste Abrangente do Comportamento Adaptativo (C.T. of A.B.) que apresenta um bom diagnóstico do retardo mental e a ABAS (Sistema de Avaliação do Comportamento Adaptativo) que tem boas propriedades psicométricas e potencial para o uso em diagnóstico de retardo mental.

6 Diagnóstico e Julgamento Clínico

Cada uma das situações analisadas nos capítulos anteriores requer julgamento clínico para a decisão final. O julgamento clínico, sem os testes relevantes, pode ser problemático. Algumas diretrizes devem ser observadas para o julgamento clínico: garantir uma correspondência entre as medidas de avaliação e o propósito da avaliação; rever a adequação das medidas; usar práticas profissionais recentes; considerar as experiências e oportunidades do indivíduo; ser sensível aos fatores de saúde física e mental; aplicar um instrumento consistente; e solicitar informações aos familiares. Enfim, o julgamento clínico é um tipo especial de juízo enraizado em um alto nível de perícia e experiências clínicas.

7 Sistema de Classificação

Os vários Sistemas de Classificação existentes têm como objetivo a provisão de um esquema organizado para a categorização de vários tipos de observações.

Em 1992, a AAMR propôs a Classificação por Intensidades dos Apoios Necessários, utilizando o Sistema ILEP - classificação das necessidades de um indivíduo como intermitentes, limitadas, extensivas ou penetrantes, independente do seu QI. Esse sistema refletia o deslocamento para uma definição funcional e enfatizava a importância da interação dos apoios com o funcionamento.

A Classificação Internacional das Doenças – CID-10 – é uma lista tabulada de classificação. Sua codificação para o retardo mental segue quatro subdivisões de caracteres para identificar a extensão da deficiência do comportamento: (0) Estabelecimento de nenhum, ou mínimo, comprometimento de comportamento; (1) Comprometimento significativo de comportamento requerendo atenção ou tratamento; (8) Outros comprometimentos de comportamento; (9) Sem menção a comprometimento de comportamento. Código adicional: (F70) retardo mental leve; (F71) retardo mental moderado; (F72) retardo mental grave; (F73) retardo mental profundo; (F78) outro retardo mental; (F79) retardo mental não especificado.

A Classificação Internacional do Funcionamento, da Deficiência e da Saúde – CIF – é complementar à CID-10. Além da perspectiva médica, inclui uma perspectiva societária e ambiental. A CIF concebe o funcionamento como um processo interativo entre a pessoa e o ambiente; deficiência como problemas no funcionamento. O funcionamento e a incapacidade humana são avaliados conforme o modelo seguinte: a condição de saúde é dada partindo-se das funções e estruturas do corpo (incapacidades), das limitações da atividade e das restrições da participação, concebidos em relação aos fatores contextuais (ambientais e pessoais).

O sistema multiaxial do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais IV (DSM-IV) compreende cinco domínios de informações potenciais sobre um indivíduo. O Eixo I inclui todos os transtornos mentais clínicos, exceto os transtornos de personalidade e o retardo mental que estão incluídos no Eixo II. O Eixo III é usado para relatar condições médicas gerais. O Eixo IV para descrever problemas psicossociais ou ambientais. Um julgamento do nível geral de funcionamento de um indivíduo é relatado no Eixo V.

O sistema da CID é o único em uso mais disseminado e essencial para elegibilidade e captação de recursos; é a principal fonte para classificação etiológica. A CIF amplia a perspectiva de classificação da CID. O DSM destina-se a acompanhar a CID e expandir a classificação dos transtornos mentais. Os critérios de elegibilidade da Seguridade Social (programas de apoio à renda) e do Medicaid (programas de apoio a serviços) são fundamentais para o apoio à renda e para os recursos de programas para pessoas com retardo mental e condições relacionadas (deficiência severa e crônica: paralisia cerebral ou epilepsia).

8 Etiologia e Prevenção

A etiologia é conceituada como constructo multifatorial composto de quatro categorias de fatores de risco – biomédica, social, comportamental e educacional – que interagem no decorrer da vida do indivíduo e entre as gerações.

A tabela a seguir representa uma nova abordagem da classificação etiológica para os fatores de risco para o retardo mental:

Ocorrência	Biomédicos	Social	Comportamental	Educacional
Pré-natal	Distúrbios cromossômicos; distúrbios de gene único; síndromes; distúrbios metabólicos; disgenesia cerebral; doenças maternas; idade dos pais.	Pobreza; má nutrição materna; violência doméstica; falta de acesso ao cuidado pré-natal.	Uso de drogas, álcool e/ou hábito de fumar por parte dos pais; imaturidade dos pais.	Deficiência cognitiva dos pais sem apoio; falta de preparação para ser pais.
Perinatal	Prematuridade; lesão no nascimento; distúrbios neonatais.	Falta de acesso aos cuidados no nascimento.	Abandono ou rejeição dos pais com o cuidado da criança.	Falta de encaminhamento médico para serviços de intervenção na alta hospitalar.
Pós-natal	Lesão cerebral traumática; má	Cuidador da criança	Abuso e negligenciada	Incapacidade dos pais; diagnóstico

	nutrição; meningoencefalite; distúrbios convulsivos; distúrbios degenerativos.	incapacitado; falta de estimulação adequada; pobreza familiar; doença crônica na família; institucionalização.	criança; violência doméstica; medidas de segurança inadequadas; privação social; comportamentos difíceis da criança.	retardado; serviços de intervenção precoce, serviços educacionais especiais e apoio familiar inadequados.
--	---	--	--	---

O diagnóstico etiológico começa com um exame físico para descobrir os fatores de riscos potenciais presentes em cada uma das quatro categorias. É uma avaliação médica.

O diagnóstico segue com a avaliação psicológica. Informações sobre o indivíduo, a família, a escola ou o local de trabalho e a comunidade ou o ambiente cultural são necessárias para avaliar fatores de risco sociais, comportamentais e educacionais que podem ter contribuído para o retardo mental.

A prevenção, como forma de apoio, ocorre em três níveis: primária, que envolve a prevenção da condição que do contrário resultaria em retardo mental; secundária, que envolve ações para prevenir uma condição existente que pode resultar em retardo mental; e terciária, que envolve ações para minimizar a severidade dos impedimentos funcionais associados com a etiologia ou para prevenir condições secundárias.

Os apoios à prevenção dos fatores de risco são: apoio nutricional, tratamento médico e cirúrgico, apoio familiar, treinamento dos pais, desenvolvimento das habilidades dos pais, tratamento para alcoolismo e apoio familiar.

9 Os Apoios e sua Aplicação às Pessoas com Retardo Mental

O funcionamento individual resulta da interação dos apoios com as dimensões das habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interações e papéis sociais; saúde; e contexto.

O principal objetivo para proporcionar apoios às pessoas com retardo mental é melhorar os resultados pessoais relacionados à independência, relacionamentos, contribuições, participação na escola e na comunidade. A avaliação das necessidades de apoio é feita conforme os propósitos de classificação ou planejamento dos apoios. Os serviços são um tipo de apoio proporcionado pelos profissionais e pelas agências.

São modelos dos apoios: avaliar a discrepância entre as competências e habilidades da pessoa e as habilidades e competências adaptativas requeridas em um ambiente; avaliar os fatores de risco e melhorar os fatores de proteção e o ambiente. O contextualismo é um apoio

que inclui os fatores externos sobre o comportamento individual. O igualitarismo é a crença na igualdade humana, com respeito aos direitos sociais, políticos e econômicos. O conceito de igualitarismo inclui o conceito de planejamento concentrado na pessoa, o poder de autodefesa e da capacitação pessoal e resultados de referência pessoal (que refletem direitos, valores).

A intensidade de apoios é determinada pela família, pela vida comunitária, educação, vida doméstica, ajuda de amigos, ajuda no emprego, planejamento financeiro, etc.

As fontes de apoios podem ser naturais (proporcionados por pessoas ou equipamentos que pertencem ao ambiente) ou baseados nos serviços (pessoas e equipamentos que não fazem parte do ambiente). Quanto à intensidade os apoios podem ser: intermitentes (curto prazo); limitados (consistência ao longo do tempo); extensivos (envolvimento regular sem tempo limitado); invasivos (constantes). Para cada pessoa com retardo mental é preciso identificar as áreas e as atividades de apoio. A provisão de apoios é feita por um termo genérico, o Plano de Apoios Individualizados (PAI).

Os apoios devem, também, ser planejados e avaliados por meio de indicadores (grau de importância, nível de intensidade, autonomia, escola, decisões, controle pessoal, autodirecionamento, intimidade, afeição, interações, situação no emprego e na escola, etc.).

10 Saúde Física e Mental

Neste capítulo é discutido o impacto da saúde física e mental na avaliação, na classificação e nos apoios. Para as pessoas com retardo mental, os efeitos da saúde física e mental sobre o funcionamento variam desde facilitar muito até inibir muito. Se por um lado alguns indivíduos gozam de boa saúde, por outro alguns têm muitas condições que prejudicam o funcionamento do corpo e a participação social, precisando, portanto, de apoio. Um aspecto fundamental dos modelos de apoio à saúde é o papel da autodeterminação cujos princípios básicos são: liberdade (planejar, escolher e avaliar os apoios), autoridade (controlar os recursos e participar nas decisões), apoio e responsabilidade.

As condições de saúde podem afetar a avaliação da inteligência e o comportamento adaptativo. A avaliação intelectual pode ser influenciada por um estado de alerta prejudicado causado por fatores como distúrbios do sono e/ou nutricionais. A avaliação da inteligência pode ser difícil em um indivíduo com depressão intensa. As medicações podem afetar o desempenho nos testes de inteligência, e doenças crônicas podem causar cansaço e fadiga que também influenciam no desempenho. A avaliação do comportamento adaptativo também

pode ser afetada por drogas que influenciam as habilidades motoras amplas e finas ou por condições motoras orais que influenciam as habilidades de comunicação.

A avaliação dos apoios necessários pode ser também afetada pela presença de condições de saúde. Os indivíduos com retardo mental podem precisar de apoios relacionados à saúde para promover o funcionamento e a participação, para superar as limitações na mobilidade. O acesso à atenção à saúde de qualidade é um apoio que pode ser necessário a alguns indivíduos para promover o funcionamento e participação adequados.

11 A Responsabilidade Pública na Provisão de Apoios

A AAMR tece uma crítica aos sistemas de apoios, pois são definidos por círculos concêntricos com a pessoa no círculo menor; família e amigos, apoios informais, serviço genéricos e serviços especializados formando os círculos maiores. Por esse modelo os serviços especializados e mesmo os genéricos ficam muito distantes da pessoa necessitada. Há uma disjunção entre as necessidades clínicas individuais de apoio e as maneiras como a política pública organiza os serviços. Se um indivíduo é diagnosticado como tendo retardo mental e também tem necessidade de apoio para serviços de saúde mental ou serviços para apoiar o processo de envelhecimento, sua elegibilidade no sistema de retardo mental pode impedir seu acesso a serviços sob um auspício organizacional diferente.

Quanto à equidade, a maioria dos sistemas públicos está infestada pela distribuição injusta dos recursos de serviço. Enquanto alguns indivíduos recebem pacotes de serviço abrangentes e caros, outros não têm acesso a nenhum serviço. Os indivíduos cuja origem provém das minorias tendem a ser sub-representados e desfavorecidos nos sistemas públicos de prestação de serviço. Por definição uma abordagem baseada em apoios pode ser criada para responder a indivíduos e famílias e comunidades de diversas culturas.

Para permitir que os sistemas públicos amplos mudem para uma abordagem baseada nos apoios são necessários educação e treinamento. O treinamento de profissionais, abraçar o treinamento, enfrentar desafios no desenvolvimento e na manutenção de um suprimento adequado de profissionais de apoio direto torna-se essencial por parte dos serviços públicos. Também os indivíduos com retardo mental e suas famílias precisarão de educação e treinamento para se familiarizar com a abordagem baseada em apoios e ser ajudados a se tornarem participantes efetivos no planejamento e no manejo dos seus próprios apoios.

Monitorar e criar um clima para a melhoria da qualidade é uma tarefa fundamental. A garantia de qualidade em um modelo baseado nos apoios precisa avaliar os objetivos do

sistema: a escolha e a orientação do usuário no contexto da segurança e da seguridade. O apoio governamental deve proporcionar a classificação dos indivíduos e o planejamento de sistemas a fim de que haja melhoramento no funcionamento individual. Trata-se de apoios que garantam a equidade, a educação, o treinamento e a qualidade.

12 Implicações do Sistema de 2002

Os autores apresentam as inovações do sistema de 2002 e sua nova estruturação, repassando os itens tratados nos capítulos anteriores. Acentuam nove implicações: abordagem multidimensional; abordagem ecológica; relevância da avaliação; os apoios integrados na educação atual e nas práticas de habilitação; abordagem e projetos de pesquisa modificados; elegibilidade baseada nas necessidades; recursos baseados nas necessidades considerando-se os apoios individualizados; acomodações legais; e a geração esquecida (requer estratégias específicas para satisfazer as necessidades de apoio do número substancial de pessoas com limitações cognitivas leves que não estão sendo cuidadas na sociedade norte-americana).

No sistema 2002, o conceito de retardo mental foi significativamente expandido com ênfase em uma orientação funcional, uma perspectiva ecológica e o uso do paradigma dos apoios para fins de classificação e provisão de serviços.

13 Introdução ao Sistema de 2002

O livro apresenta a “versão revolucionária” do sistema 2002, que incorporou características adicionais na criação de um sistema multidimensional para diagnosticar, classificar e planejar apoios para pessoas com retardo mental. Acrescenta uma quinta dimensão à abordagem multidimensional já exposta no primeiro capítulo.

14 Definição e Diagnóstico

Os conceitos de retardo mental, inteligência e comportamento adaptativo tratados em capítulos anteriores são aqui retomados. Há uma explicitação de que a definição de retardo mental inclui três elementos amplos: limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e manifestações durante o período desenvolvimental.

15 A Teoria que está por trás da Definição

O livro retoma as hipóteses, o modelo multidimensional e as cinco dimensões expostas nos capítulos 1 e 3 concluindo que “o retardo mental refere-se a um determinado estado de

funcionamento que tem início na infância, é multidimensional e é afetado positivamente por apoios individualizados”.

16 A Estrutura da Avaliação (Retoma a estrutura para a avaliação exposta no cap. 1).

17 O Processo das Três Funções

O sistema de três funções constitui um processo simples e fácil de usar, em que o diagnóstico e a classificação fluem diretamente para os apoios necessários.

A Função I – Diagnóstico do Retardo Mental – determina a elegibilidade. Procede-se ao registro do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo. O diagnóstico deve proporcionar o perfil da pessoa com retardo mental, com suas áreas de apoio (desenvolvimento humano, ensino e educação, vida doméstica, emprego, etc.).

A Função II – Classificação e Descrição – identifica as potencialidades e fragilidades nas cinco dimensões e a necessidade de apoio.

A função III – Perfil das Necessidades de Apoio identifica o tipo e a intensidade dos apoios necessários e a responsabilidade da pessoa em prover o apoio em cada uma das nove áreas de apoio: desenvolvimento humano; ensino educação; vida doméstica; vida em comunidade; emprego; saúde e segurança; comportamental; social; proteção e defesa.

18 Estudo de Caso

O estudo de caso é descrito e a acentuação foi dada às escalas das medidas WISC-III e às Escalas de Comportamento Independente. O retardo mental foi listado no eixo II, enquanto transtorno de conduta foi listado o eixo I (descritos no cap. 7).

13. OMS - Organização Mundial da Saúde. CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP, 2003.

Maria Angélica Cardoso

*Pedagoga pela UFMS, especialista em Formação Docente pela UNIDERP, mestre em Educação pela UFMS, doutoranda em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP.
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa HISTEDBR*

Introdução

A CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – considera Funcionalidade como um termo que abrange todas as funções do corpo, atividades e participação; incapacidade como um termo que abrange deficiências, limitação de atividades ou restrição na participação. A CIF também relaciona os fatores ambientais que interagem com todos esses construtos. Os domínios contidos na CIF podem ser considerados como domínios da saúde e domínios relacionados à saúde. Esses domínios são descritos com base na perspectiva do corpo, do indivíduo e da sociedade em duas listas básicas: 1) Funções e Estruturas do Corpo e 2) Atividades e Participação.

A CIF pertence à “família” das classificações internacionais desenvolvidas pela Organização Mundial de Saúde – OMS – para aplicação em vários aspectos da saúde. Essa “família” fornece um sistema para codificação de uma ampla gama de informações sobre saúde e utiliza uma linguagem comum padronizada que permite a comunicação sobre saúde e assistência médica em todo o mundo entre várias disciplinas e ciências. A CIF e a CID-10 são complementares. A CID-10 fornece um diagnóstico de doenças, distúrbios e outras condições de saúde, que é complementado pelos dados adicionais fornecidos pela CIF sobre funcionalidade. Esse conjunto fornece uma visão ampla e mais significativa da saúde das pessoas ou da população, que pode ser utilizada para propósitos de tomada de decisão.

A CIF transformou-se de uma classificação de “consequência da doença” em uma classificação dos “componentes da saúde”. Os componentes da saúde identificam o que constitui a saúde, enquanto que consequências se referem ao impacto das doenças na condição de saúde da pessoa. Esta abordagem também é diferente de uma abordagem do tipo “determinantes da saúde” ou “fatores de risco”. Para facilitar o estudo dos determinantes ou dos fatores de risco, a CIF inclui uma lista de fatores ambientais que descrevem o contexto em que o indivíduo vive.

Os **Objetivos** específicos da CIF são: A) proporcionar uma base científica para a compreensão e o estudo da saúde e das condições relacionadas à saúde, de seus determinantes e efeitos; B) estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados à saúde para melhorar a comunicação entre diferentes usuários, inclusive pessoas com incapacidades; C) permitir comparação de dados entre países, entre disciplinas relacionadas à saúde, entre os serviços e em diferentes momentos ao longo do tempo; D) fornecer um esquema de codificação para sistemas de informações de saúde.

Desde sua versão experimental, em 1980, a CIF tem sido utilizada como uma ferramenta estatística, como ferramenta de pesquisa; como ferramenta clínica; como

ferramenta político-social (no planejamento dos sistemas de previdência social, sistema de compensação e projeto e implementação de políticas públicas); e como ferramenta pedagógica (na elaboração de programas educativos).

As propriedades básicas da CIF são:

A) Aplicação universal: engloba todos os aspectos da saúde humana e alguns componentes relevantes para a saúde relacionados ao bem-estar e os descreve em termos de domínios de saúde e domínios relacionados à saúde.

B) Escopo: fornece uma descrição de situações relacionadas às funções do ser humano e suas restrições e serve como uma estrutura para organizar essas informações que estão dispostas em duas seções: componentes da funcionalidade e incapacidade e componentes dos fatores contextuais (ver quadro 1). Os fatores ambientais têm impacto sobre todos componentes da funcionalidade e da incapacidade e são organizados em sequência, do ambiente mais imediato do indivíduo até o ambiente geral. Os fatores pessoais, embora também seja um componente dos fatores contextuais não estão classificados na CIF devido à grande variação social e cultural associada aos mesmos. Os componentes da funcionalidade e da incapacidade são interpretados por meio de quatro construtos: mudanças dos sistemas fisiológicos ou das estruturas anatômicas; capacidade e desempenho.

C) Unidade de Classificação: são categorias dentro dos domínios da saúde e daqueles relacionados à saúde. A CIF descreve a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios de saúde ou relacionados dentro do contexto dos fatores ambientais e pessoais.

D) Apresentação: existe a versão completa da CIF (volume resenhado) que estende-se por quatro níveis detalhados e uma versão resumida que cobre dois níveis.

No contexto de saúde a CIF apresenta as seguintes **definições**:

*Funções do corpo são funções fisiológicas dos sistemas do corpo, inclusive as psicológicas.

*Estruturas do corpo são partes anatômicas do corpo (órgãos, membros e seus componentes).

*Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio significativo ou uma perda.

*Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.

*Participação é o envolvimento em situações de vida diária.

*Limitações de atividades: dificuldades que o indivíduo encontra na execução de atividades.

*Restrições de participação: problemas que o indivíduo enfrenta ao se envolver em situações de vida.

*Fatores ambientais compõem o ambiente físico, social e de atitude no qual as pessoas vivem e conduzem sua vida.

A CIF tem duas partes, cada uma com dois componentes:

QUADRO 1	Parte 1		Parte 2	
	Funcionalidade e Incapacidade		Fatores Contextuais	
Componentes	Funções e Estruturas do Corpo.	Atividades e Participação.	Fatores Ambientais.	Fatores Pessoais.
Domínios	Funções e Estruturas do Corpo.	Áreas da vida (tarefas, ações).	Influências externas sobre a funcionalidade e a incapacidade.	Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade.
Construtos	Mudança nas funções do corpo (fisiológicas); Mudança nas estruturas corporais (anatômicas).	Capacidade: execução de tarefas em um ambiente padrão. Desempenho: execução de tarefas no ambiente habitual.	Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e de atitude.	Impacto dos atributos de uma pessoa.
Aspecto Positivo	Integridade funcional e estrutural.	Atividades e participação.	Facilitadores.	Não aplicável.
	Funcionalidade			
Aspecto Negativo	Deficiência	Limitação da atividade; Restrição de participação	Barreiras/ Obstáculos.	Não aplicável.
	Incapacidade			

Notas sobre Funções e Estruturas do Corpo e Deficiências¹

¹ Estas notas são necessárias para o entendimento do item Classificação detalhada com Definições.

(1) As funções e as estruturas do corpo são classificadas em duas seções: fisiológicas e anatômicas. (2) “Corpo” refere-se ao organismo humano como um todo; ele inclui o cérebro e suas funções, as funções mentais são, portanto, incluídas nas funções do corpo. (3) As funções e as estruturas do corpo são classificadas de acordo com sistemas orgânicos, conseqüentemente, as estruturas corporais não são consideradas como órgãos. (4) As deficiências de estrutura podem constituir uma anomalia, defeito, perda ou outro desvio importante nas estruturas corporais. Do ponto de vista médico, deve-se ter em mente que as deficiências não são equivalentes a doença de base, mas sim a manifestações das patologias. (5) As deficiências corresponderam a um desvio dos padrões populacionais geralmente aceitos no estado biomédico do corpo e das suas funções. A definição dos seus componentes é feita por aqueles qualificados para julgar a função física e mental, de acordo com esses padrões. (6) As deficiências podem ser temporárias ou permanentes, progressivas, regressivas ou estáveis, intermitentes ou contínuas. O desvio em relação ao modelo baseado na população pode ser leve ou grave e pode flutuar ao longo do tempo. (7) As deficiências não têm relação causal com a etiologia ou com a forma como se desenvolveram. Por exemplo, a perda da visão pode resultar de uma anomalia genética ou de uma lesão. No entanto, a causa não pode ser suficiente para explicar a deficiência resultante. (8) As deficiências podem ser parte ou expressão de uma condição de saúde, mas não indicam necessariamente a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. (9) As deficiências são mais amplas e mais abrangentes no seu escopo do que distúrbios ou doenças. (10) As deficiências podem originar outras deficiências. (11) Algumas categorias do componente Funções e Estruturas do Corpo e as categorias da CID-10 parecem se sobrepor. No entanto, a CID-10 classifica os sintomas enquanto que a CIF os mostra como parte das funções do corpo, que podem ser utilizados para prevenção ou identificação das necessidades dos pacientes. (12) As deficiências são classificadas nas categorias apropriadas utilizando-se critérios de identificação que são os mesmos para as funções e estruturas do corpo, quais sejam: perda ou ausência; redução; aumento ou excesso; e desvio. (13) Os fatores ambientais interagem com as funções do corpo, como nas interações entre a qualidade do ar e a respiração, por exemplo.

Notas sobre Atividades e Participação/Limitações de Atividades e Restrições de Participação

(1) Os domínios do componente Atividades e Participação estão incluídos em uma lista única que abrange amplamente as áreas vitais. Os domínios (aprendizado e aplicação dos conhecimentos; tarefas e demandas gerais; comunicação; mobilidade; cuidado pessoal; vida doméstica; interações e relacionamentos interpessoais; principais áreas da vida; vida comunitária, social e cívica) deste componente, são qualificados por dois qualificadores:

desempenho e capacidade. (2) O qualificador desempenho descreve o que o indivíduo faz no seu ambiente habitual. (3) O qualificador de capacidade descreve a habilidade de um indivíduo para executar uma tarefa ou uma ação. Para avaliar a capacidade plena do indivíduo é necessário um ambiente padronizado, pois a capacidade reflete a habilidade do indivíduo ajustada ao ambiente. Esse ajuste deve ser o mesmo para todas as pessoas em todos os países para permitir comparações internacionais. (4) Ambos os qualificadores podem ser utilizados com e sem dispositivos de auxílio ou assistência pessoal. (5) As dificuldades ou problemas nesses domínios podem surgir quando há uma alteração qualitativa ou quantitativa na maneira como um indivíduo realiza essas funções de domínio. As limitações ou restrições são avaliadas em comparação com o padrão populacional (desempenho esperado) geralmente aceito. (6) Um problema de desempenho pode resultar diretamente do ambiente social, mesmo quando o indivíduo não tem nenhuma deficiência. Por exemplo, um indivíduo portador de HIV positivo pode não apresentar nenhuma deficiência ou incapacidade para trabalhar, mas pode não fazê-lo porque lhe é negado o acesso ao trabalho. (7) É difícil distinguir entre “Atividades” e “Participação”. Há quatro maneiras possíveis de fazer: a) designar alguns domínios como atividades e outros como participação, evitando qualquer sobreposição; b) a mesma citação anterior, mas permitindo sobreposição parcial; c) designar todos os domínios detalhados como atividades e os títulos das categorias como participação; d) utilizar todos os domínios como atividades e como participação.

Notas sobre Fatores Contextuais

(1) Os Fatores Contextuais representam histórico completo da vida e do estilo de vida de um indivíduo. Eles incluem dois componentes: fatores ambientais e fatores pessoais. (2) Os fatores ambientais são fatores externos aos indivíduos e podem ter influência positiva ou negativa sobre seu desempenho enquanto membros da sociedade, sobre a capacidade do indivíduo de executar ações ou tarefas, ou sobre a função ou estrutura do corpo. Os fatores ambientais são organizados tendo em vista dois níveis: a) individual – ambiente imediato do indivíduo; esse nível inclui as características físicas e materiais do ambiente em que o indivíduo se encontra. B) social – estruturas sociais formais e informais, regras de conduta ou sistemas predominantes na comunidade ou sociedade que tem um impacto sobre os indivíduos. (3) Os fatores ambientais interagem com os componentes das Funções e Estruturas do Corpo e de Atividades e Participação. Assim, diferentes ambientes podem ter um impacto distinto sobre o mesmo indivíduo com uma determinada condição de saúde. (4) Os fatores pessoais são o histórico particular da vida e do estilo de vida de um indivíduo e englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição de saúde ou de estados saúde. Esses fatores

podem incluir sexo, raça, idade, outros estados saúde, condição física, estilo de vida, hábitos, etc. Os fatores pessoais não são classificados na CIF.

Como uma classificação, a CIF não estabelece um **Modelo de Funcionalidade e de Incapacidade**. Ela pode ser utilizada para descrever o processo fornecendo os meios para descrição dos diferentes construtos e domínios. A funcionalidade de um indivíduo em um domínio específico é uma interação ou relação complexa entre estado ou condição de saúde e fatores contextuais. A interação funciona em duas direções: a presença da deficiência pode modificar o próprio estado de saúde ou inferir uma limitação da capacidade devido a uma ou mais deficiências, ou uma restrição de desempenho por causa de uma ou mais limitações. Por exemplo, uma pessoa pode ter uma deficiência sem limitações capacidade.

Há uma variedade de modelos conceituais que podem ser expressos em médico versus social. O modelo médico considera incapacidade como um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro estado de saúde, que requer assistência médica fornecida através de tratamento individual por profissionais. Os cuidados em relação à incapacidade têm como objetivo a cura ou a adaptação do indivíduo e mudança de comportamento. Em nível político, a principal resposta é a modificação ou reforma da política de saúde. O modelo social considera a questão como um problema criado socialmente, como uma questão da integração plena do indivíduo à sociedade. A incapacidade não é um atributo do indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Portanto, é uma questão de atitude ou de ideologia que requer mudanças sociais e, em nível político, transformam-se em questões de direitos humanos. A CIF baseia-se em uma integração desses dois modelos. Uma abordagem “biopsicossocial” é utilizada para se obter a integração das várias perspectivas de funcionalidade, tentando chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes dimensões de saúde sob uma perspectiva biológica, individual e social.

As características estruturais da classificação que têm um impacto significativo sobre os **Usos da CIF** são as seguintes:

(1) A CIF propõe definições operacionais padronizadas dos domínios de saúde e daqueles relacionados à saúde que descrevem os atributos essenciais de cada domínio e contêm informações sobre o que cada domínio inclui ou exclui. (2) A CIF utiliza um sistema alfanumérico no qual as letras **b** (funções do corpo), **s** (estrutura), **d** (atividades e participação) e **e** (fatores ambientais) são utilizadas para denotar as Funções e Estruturas do Corpo, Atividades e Participação e os Fatores Ambientais. Essas letras são seguidas por um código

numérico. (3) As categorias da CIF se encaixam de maneira que as categorias mais amplas são definidas para incluir subcategorias que são detalhamento da categoria. (4) A qualquer indivíduo pode ser atribuída uma quantidade de códigos em cada nível. Estes podem ser independentes ou inter-relacionados. (5) Os códigos só estão completos com a presença de um qualificador que indica a magnitude do nível de saúde. (6) O primeiro qualificador para Funções e Estruturas do Corpo e para Fatores Ambientais, e os qualificadores de desempenho e de capacidade para Atividades e Participação, descrevem a extensão dos problemas no respectivo componente. (7) Todos os três componentes classificados na CIF são quantificados através da mesma escala genérica. Para que esta quantificação seja utilizada de maneira universal, os procedimentos de avaliação devem ser desenvolvidos através de pesquisas. (8) No caso dos Fatores Ambientais, o primeiro qualificador pode ser usado para indicar a extensão dos efeitos positivos do ambiente ou a extensão dos efeitos negativos. (9) Para diferentes usuários, pode ser apropriado e útil acrescentar outros tipos de informações à codificação de cada item. (10) As descrições dos domínios de saúde referem-se à sua utilização em um dado momento. No entanto, a utilização de múltiplos pontos de tempo é possível. (11) A CIF atribui aos estados de saúde e àqueles relacionados à saúde de uma pessoa uma gama de códigos que englobam as duas partes da classificação.

Nota: Recomenda-se intensamente aos usuários que obtenham treinamento na utilização da classificação através da OMS e de sua rede de centros. Colaboradores.

CLASSIFICAÇÃO DETALHADA COM DEFINIÇÕES 63-238

Funções do Corpo (representado pela letra *b*)

Primeiro qualificador: qualificador comum com escala negativa utilizado para indicar a extensão ou magnitude de uma deficiência: xxx.0² nenhuma deficiência; xxx.1 deficiência leve; xxx.2 deficiência moderada; xxx.3 deficiência grave; xxx.4 deficiência completa; xxx.8 não especificada; xxx.9 não aplicável.

1 Funções mentais (b110-b139)

As **funções mentais globais** (b110) incluem consciência, energia e impulso e funções mentais específicas como memória, linguagem e cálculo. As funções da consciência incluem funções do estado, continuidade e qualidade da consciência, perda de consciência, coma,

² Número do capítulo (um dígito), seguido pelo segundo nível (dois dígitos). Para o terceiro e o quarto níveis acrescenta-se um dígito para cada, que são usados em classificações mais especificadas.

estados vegetativos, fugas, estados de transe, estados de possessão, a alteração da consciência induzida por medicamentos, delírio, estupor.

As **funções de orientação** (b114) estão relacionadas ao conhecimento e determinação da relação da pessoa consigo própria, com outras pessoas, com o tempo e o ambiente. Incluem funções da orientação em relação ao tempo, lugar e pessoas, orientação em relação a si própria e aos outros; desorientação em relação a tempo, lugar e pessoas.

As **funções intelectuais** (b117) são necessárias para compreender e integrar de forma construtiva as diferentes funções mentais, incluindo todas as funções cognitivas (desenvolvimento intelectual, retardo intelectual, retardo mental, demência) e seu desenvolvimento ao longo da vida. As **funções psicossociais globais** (b122) são necessárias para compreender e integrar construtivamente as funções mentais que levam à formação das habilidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas tanto em termos de significado como de objetivo.

As **funções do temperamento da personalidade** (b126) fazem o indivíduo reagir de uma determinada maneira a situações; é o conjunto de características mentais que diferenciam esse indivíduo das outras pessoas. Incluem funções de extroversão, introversão, amabilidade, responsabilidade, estabilidade psíquica e emocional, capacidade de abrir-se para experiências novas; otimismo; segurança; confiabilidade.

Funções de energia e de impulso (b130) são as funções mentais gerais dos mecanismos fisiológicos e psicológicos que estimulam o indivíduo a agir de modo persistente para satisfazer suas necessidades específicas e seus objetivos. Inclui função do nível de energia, motivação, apetite, desejo e controle de impulsos. As **funções do sono** (b134) são funções mentais gerais de desconexão física e mental do ambiente imediato, de caráter periódico, reversível e seletiva, acompanhadas por mudanças fisiológicas características. Inclui funções da quantidade, início, manutenção e qualidade do sono; funções relacionadas ao ciclo do sono como insônia, hipersonia e narcolepsia. O código b139 é usado para funções globais mentais, outras especificadas e não especificadas.

Os códigos b140 a b189 são usados para funções mentais específicas como: função da atenção (b140); da memória (b144); funções psicomotoras (b147); funções emocionais (b152); funções da percepção (b156); do pensamento (b160); funções cognitivas superiores (b164); funções mentais da linguagem (b167); funções de cálculo (b172); funções mentais de sequenciamento de movimentos complexos (b176); funções de experiência pessoal e do

tempo (b180); funções mentais específicas, outras especificadas e não especificadas (b189); funções mentais, outras especificadas (b198); funções mentais, não especificadas (b199).

2 Funções Sensoriais e de Dor 79-

Refere-se às funções dos sentidos, bem como a sensação de dor.

A **função da visão** (b210) está relacionada com a percepção de luz e forma, tamanho, formato e cor de um estímulo visual. Inclui funções da acuidade visual; do campo visual; qualidade da visão; funções acuidade visual da visão distante e próxima, visão monocular e binocular; qualidade da imagem visual; deficiências como miopia, hipermetropia, astigmatismo, hemianopsia, cegueira de cores, visão em túnel, escotoma, central e periférico, diplopia, cegueira noturna e adaptabilidade à luz. As **funções das estruturas adjacentes aos olhos** (b215) são as funções das estruturas internas e periféricas do olho que facilitam as funções visuais. Inclui funções dos músculos interno e externo, pálpebra, movimentos voluntários e de rastreamento e fixação, glândulas lacrimais, acomodação, reflexo pupilar, deficiências como nistagmo, xeroftalmia e ptose. As **sensações associadas ao olho e estruturas adjacentes** (b220) incluem as sensações de cansaço, pressão, tensão, queimação, irritação, secura e prurido no olho e outras sensações relacionadas. O código b229 é usado para visão e funções relacionadas, outras especificadas e não especificadas.

As **funções auditivas** (b230) são funções sensoriais que permitem perceber sons e discriminar sua localização, intensidade, ruído e qualidade. Incluem também lateralização do som, discriminação da fala, deficiências como surdez, insuficiência auditiva e perda da audição. A **função vestibular** (b235) são funções do ouvido interno relacionadas à posição, ao equilíbrio e ao movimento. As **sensações associadas à audição e à função vestibular** (b240) são sensações de tontura, queda, vibração, vertigem, irritação, pressão auricular e náusea associada à tontura ou vertigem. O código b249 é usado para funções auditivas e vestibulares, outras especificadas e não especificadas.

As **funções sensoriais adicionais** são: função gustativa (b250); função olfativa (b255); função proprioceptiva (b260) – são funções sensoriais que permitem sentir a posição relativa das partes do corpo; função tátil (b265); funções sensoriais relacionadas à temperatura e outros estímulos (b270) – são funções sensoriais que permitem sentir a temperatura, a vibração, a pressão e estímulos nocivos. O código de 279 é usado para funções sensoriais adicionais, outras especificadas e não especificadas.

A sensação de dor (b280) é a sensação desagradável que indica lesão potencial ou real em alguma estrutura do corpo. Inclui sensações de dor generalizada ou localizada em uma ou mais partes do corpo, dor em um dermatomo, dor aguda, dor em queimação, dor imprecisa, dor contínua e localizada; deficiências como mialgia, analgesia e hiperalgesia. Os códigos b289, b298 e b299 são usados para sensações de dor, outras especificadas e não especificadas; funções sensoriais e dor, outras especificadas; e funções sensoriais e dor, não especificadas.

3 Funções da Voz e da Fala

As **funções da voz** (b310) incluem funções de produção e qualidade da voz; funções de fonação, tom, volume e outras qualidades da voz; deficiências como afonia, disfonia, rouquidão, hipernasalidade e hiponasalidade. As **funções da articulação** (b320), que produzem os sons da fala, incluem funções de enunciação e articulação dos fonemas; disartria espástica, atáxica e flácida; anartria. As **funções da fluência e ritmo da fala** (b330), que produzem o fluxo e o ritmo da fala, incluem funções de influência, ritmo, velocidade e melodia da fala; prosódia e entonação; deficiências como tartamudez (gagueira), verborreia, bradilalia e taquilalia. As **funções alternativas de vocalização** (b340) incluem as funções da produção de notas e classes de sons, como cantos, cânticos, balbucios e murmúrios; chorar alto e gritar. O código b398 trata das funções da voz e da fala, outras especificadas e o código b399 trata das funções da voz e da fala, não especificadas.

4 Funções dos Sistemas Cardiovascular, Hematológico, Imunológico e Respiratório

As **funções do coração** (b410) estão relacionadas ao bombeamento de sangue em quantidade e pressão adequadas ou necessárias para o corpo. Incluem também deficiências como taquicardia, bradicardia e alterações do ritmo cardíaco, insuficiência cardíaca, cardiomiopatia, miocardite e insuficiência coronária. As **funções dos vasos sanguíneos** (b415) são as funções de transporte do sangue através do corpo. Incluem também deficiências como bloqueio ou constrição das artérias; aterosclerose, arteriosclerose, tromboembolia e veias varicosas. As **funções da pressão sanguínea** (b420) são as funções de manutenção da pressão sanguínea nas artérias. O código b429 é usado para funções do sistema cardiovascular, outras especificadas e não especificadas.

As **funções do sistema hematológico** (b430) são as funções da produção de sangue, transporte de oxigênio e metabólitos, e de coagulação. Também inclui deficiências como a anemia, hemofilia e outras disfunções de coagulação.

As **funções do sistema imunológico** (b435) são as funções do corpo relacionadas à proteção contra substâncias estranhas, incluindo infecções, por meio de respostas imunológicas específicas e não específicas. Inclui deficiências como a autoimune, reações alérgicas, linfadenite e linfodema. O código b439 é usado para funções do sistema hematológico e imunológico, outras especificadas e não especificadas.

As **funções respiratórias** (b440) estão relacionadas à inalação de ar para os pulmões, à troca de gases entre o ar e o sangue e à expulsão do ar. Inclui também deficiências como a apneia, hiperventilação, respiração irregular, respiração paradoxal e espasmo brônquico, enfisema pulmonar. As **funções dos músculos respiratórios** (b445) incluem as funções dos músculos envolvidos na respiração. O código b449 trata das funções do sistema respiratório, outras especificadas e não especificadas.

Os códigos b450 ao b469 tratam das funções e sensações adicionais dos sistemas cardiovascular e respiratório: funções respiratórias adicionais (b450) como espirrar, tossir e bocejar; funções de tolerância a exercícios físicos (b455); sensações associadas às funções cardiovasculares e respiratórias (b460). O código b469 trata das funções e sensações adicionais do sistema cardiovascular e respiratório, outras especificadas e não especificadas.

5 Funções do Sistema Digestivo, Metabólico e Endócrino

A **função de ingestão** (b510), relacionada ao sistema digestivo, inclui a ingestão e manipulação de sólidos ou líquidos no corpo através da boca. Inclui também deficiências como disfagia, aspiração de alimentos, aerofagia, salivação excessiva, babar e salivação insuficiente. As **funções digestivas** (b515) incluem transporte de alimentos através do trato gastrointestinal, decomposição do alimento e absorção dos nutrientes. Incluem também deficiências como hiperacidez do estômago, má absorção, intolerância aos alimentos, hipermotilidade dos intestinos, paralisia ou obstrução intestinal e diminuição da produção de bile. As **funções de assimilação** (b520) são as funções por meio das quais os nutrientes são convertidos em componentes do corpo. As **funções de defecação** (b525) são as funções de eliminação de resíduos de alimentos não digeridos como fezes e funções relacionadas. Incluem também deficiências como constipação, diarreia, fezes líquidas e incompetência ou incontinência do esfíncter anal. As **funções de manutenção do peso** (b530) são as funções de manutenção de peso apropriado do corpo, incluindo ganho de peso durante o período de desenvolvimento. As **sensações associadas ao sistema digestivo** (b535) são decorrentes da ingestão de alimentos, de líquidos e funções digestivas relacionadas. São sensações de náusea, de empachamento, de cólica abdominal, de bolo na garganta, de gás no estômago, acidez e

queimação. O código b539 trata das funções relacionadas ao sistema digestivo, outras especificadas e não especificadas.

As **funções metabólicas gerais** (b540) regulam os componentes essenciais do corpo como carboidratos, proteínas e gorduras, a conversão de um em outro e sua transformação em energia. Incluem função e taxa de metabolismo, catabolismo, anabolismo, produção de energia do corpo; aumento ou diminuição da taxa metabólica. As **funções de equilíbrio hídrico, mineral e eletrolítico** (b545) regulam as funções de equilíbrio hídrico, equilíbrio de minerais e de eletrólitos no corpo. Incluem também deficiências como retenção de água, desidratação, hipercalcemia, hipocalcemia, deficiência de ferro, hipernatremia, hiperpotassemia e hipopotassemia. As funções termorreguladoras (b550) incluem as funções de manutenção da temperatura do corpo e deficiências como hipotermia e hipertermia.

As funções das glândulas endócrinas (b555) produzem e regulam os níveis hormonais do corpo, incluindo mudanças cíclicas. O código b559 trata das funções relacionadas aos sistemas metabólico e endócrino, outras especificadas e não especificadas.

6 Funções Geniturinárias e Reprodutivas

As **funções relacionadas à excreção urinária** (b610) incluem a filtragem e a coleta de urina; deficiências como insuficiência renal, anúria, oligúria, hidronefrose, bexiga urinária hipotônica e obstrução do ureter. As **funções urinárias** (b620) são as funções de eliminação da urina da bexiga urinária. As **sensações associadas às funções urinárias** (b630) são sensações como ardência durante a micção e funções urinárias relacionadas. O código b639 trata das funções urinárias, outras especificadas e não especificadas.

As **funções sexuais** (b640) incluem funções mentais e físicas relacionadas ao ato sexual, incluindo as fases de excitação, preparatória, orgásmica e de resolução. E também deficiências como impotência, frigidez, vaginismo, ejaculação precoce, priapismo e ejaculação retardada. As **funções da menstruação** (b650) são as funções associadas ao ciclo menstrual, incluindo regularidade da menstruação e secreção de fluidos menstruais. Inclui deficiências como tensão pré-menstrual, amenorreia primária e secundária, menorragia, polimenorragia e menstruação retrógrada. As **funções de procriação** (b660) estão associadas à fertilidade, gravidez, parto e lactação. As **sensações associadas às funções genitais e reprodutivas** (b670) são sensações que surgem da excitação sexual, durante a relação sexual e durante o ciclo menstrual e as relacionados às funções genitais e reprodutivas.

7 Funções Neuromusculares e Relacionadas ao Movimento

As **funções relacionadas à mobilidade das articulações** (b710) estão relacionadas à amplitude e facilidade de movimento de uma articulação. Inclui deficiências como hiper mobilidade das articulações, rigidez articular, ombro “congelado”, artrite. As **funções relacionadas à estabilidade das articulações** (b715) incluem funções da estabilidade das articulações em geral; deficiências como articulação de ombro instável, luxação de uma articulação, do ombro e quadril. As **funções da mobilidade óssea** (b720) estão relacionadas à amplitude e facilidade de movimento da escápula, pelve, ossos do carpo e do tarso. Inclui deficiências como escápula congelada e pelve congelada. O código b729 trata das funções das articulações e dos ossos, outras especificadas e não especificadas.

As **funções relacionadas à força muscular** (b730) estão relacionadas à força gerada pela contração de um músculo ou grupos de músculos. Inclui deficiências como fraqueza dos pequenos músculos dos pés e das mãos, paresia muscular, paralisia muscular, monoplegia, hemiplegia, paraplegia, tetraplegia e mutismo acinético. As **funções relacionadas ao tônus muscular** (b735) estão relacionadas à tensão presente nos músculos em repouso e à resistência oferecida quando se tenta movê-los passivamente. Incluem deficiências como hipotonia, hipertonia e espasticidade muscular. As **funções de resistência muscular** (b740) estão relacionadas à sustentação da contração do músculo pelo período de tempo necessário. Incluem deficiências como miastenia grave. O código b749 trata das funções musculares, outras especificadas e não especificadas.

As **funções relacionadas ao reflexo motor** (b750) incluem as funções de contração involuntária dos músculos induzida automaticamente por estímulos específicos. As **funções relacionadas aos reflexos de movimentos involuntários** (b755) são as contrações involuntárias de grandes músculos ou de todo o corpo induzidas pela posição do corpo, equilíbrio e estímulos ameaçadores. As **funções relacionadas ao controle dos movimentos voluntários** (b760) estão associadas ao controle sobre os movimentos voluntários e à coordenação dos mesmos. Incluem deficiências como problemas de controle e coordenação e disdiadococinesia. As **funções relacionadas aos movimentos involuntários** (b765) são funções de contrações involuntárias, não ou semi-intencionais de um músculo ou grupo de músculos. Inclui deficiências como tremores, tiques, maneirismos, estereótipos, perseveração motora, coreia, atetose, tiques vocais, movimentos distônicos e discinesia. As **funções relacionadas ao padrão da marcha** (b770) relacionam-se aos padrões de movimento como andar, correr ou outros movimentos do corpo inteiro. Inclui deficiências como marcha espástica, marcha hemiplégica, marcha paraplégica, marcha assimétrica, claudicação e padrão de marcha rígida. As **sensações relacionadas aos músculos de funções de movimento** (b780) são associadas aos

músculos ou grupos de músculos do corpo e seu movimento. São sensações de rigidez, peso e tensão dos músculos, espasmo ou contratura muscular.

8 Funções da Pele e Estruturas Relacionadas

As **funções protetoras da pele** (b810) são funções de proteção contra ameaças físicas, químicas e biológicas. Incluem deficiências como pele seca, úlceras, escaras e diminuição da espessura da pele. As **funções reparadoras da pele** (b820) são para reparação (formação de crostas, cicatrização) de soluções de continuidade, ferimentos e de outros danos à pele, como contusões e formação de queloides. **Outras funções da pele** (b830) são as funções de resfriamento e sudorese como transpiração, funções glandulares e odores. A **sensação relacionada à pele** (b840) são sensações como coceira, ardor, sensação de queimação ou de formigamento. O código b849 trata das funções da pele, outras especificadas e não especificadas.

As **funções dos pelos** (b850) são funções como proteção, coloração e aparência dos pelos. As funções das unhas (b860) são funções como crescimento e pigmentação das unhas, qualidade e possibilidade de arranhar. O código b869 trata das funções dos pelos e das unhas, outras especificadas e não especificadas.

Estruturas do Corpo (s)

O primeiro qualificador é idêntico à classificação para Funções do Corpo. O segundo qualificador é utilizado para indicar a natureza da mudança na estrutura corporal correspondente: 0) nenhuma mudança na estrutura; 1) ausência total; 2) ausência parcial; 3) parte adicional; 4) dimensões aberrantes; 5) descontinuidade; 6) posição desviada; 7) mudanças qualitativas na estrutura, incluindo acúmulo de fluido; 8) não especificada; 9) não aplicável.

O terceiro qualificador é sugerido para indicar localização: 0) mais de uma região; 1) direita; 2) esquerda; 3) ambos os lados; 4) parte dianteira; 5) parte traseira; 6) proximal; 7) distal; 8) não especificada; 9) não aplicável.

1 Estruturas do Sistema Nervoso: Estrutura do cérebro (s110); Medula espinal e estruturas relacionadas (s120); Estrutura das meninges (s130); Estrutura do sistema nervoso simpático (s140); Estrutura do sistema nervoso parassimpático (s150); Estrutura do sistema nervoso, outra especificada (s198); Estrutura do sistema nervoso, não especificada (s199).

2 Olho, Ouvido e Estruturas Relacionadas: Estrutura da cavidade ocular (s210); Estrutura do globo ocular (s220); Estruturas ao redor do olho (s230); Estrutura do ouvido externo (s240); Estrutura do ouvido médio (s250); Estrutura do ouvido interno (s260); Olho, ouvido e estruturas relacionadas, outras especificadas (s298); Olho, ouvido e estruturas relacionadas, não especificadas (s299).

3 Estruturas relacionadas à voz e à fala: Estrutura do nariz (s310); Estrutura da boca (s320); Estrutura da faringe (s330); Estrutura da laringe (s340); Estruturas relacionadas à voz e à fala, outras especificadas (s398); Estruturas relacionadas à voz e à fala, não especificadas (s399).

4 Estruturas dos Sistemas Cardiovascular, Imunológico e Respiratório: Estrutura do sistema cardiovascular (s410); Estrutura do sistema imunológico (s420); Estrutura do sistema respiratório (s430); Estruturas do sistema cardiovascular, imunológico e respiratório, outras especificadas (s498); Estruturas dos sistemas cardiovascular, imunológico e respiratório, não especificadas (s499).

5 Estruturas relacionadas aos Sistemas Digestivo, Metabólico e Endócrino: Estrutura das glândulas salivares (s510); Estrutura do esôfago (s520); Estrutura do estômago (s530); Estrutura do intestino (s540); Estrutura do pâncreas (s550); Estrutura do fígado (s560); Estrutura da vesícula biliar e ducto cístico (s570); Estrutura das glândulas endócrinas (s580); Estruturas relacionadas aos sistemas digestivo, metabólico e endócrino, outras especificadas (s598); Estruturas relacionadas ao sistema digestivo, metabólico e endócrino, não especificadas (s599).

6 Estruturas relacionadas ao Sistema Geniturinário e Reprodutivo: Estrutura do sistema urinário (s610); Estrutura do assoalho pélvico (s620); Estrutura do sistema reprodutivo (s630); Estruturas relacionadas aos sistemas geniturinário e reprodutivo, outras especificadas (s698); Estruturas relacionadas ao sistema geniturinário e reprodutivo, não especificadas (s699).

7 Estruturas relacionadas ao Movimento: Estrutura da região da cabeça e do pescoço (s710); Estrutura da região do ombro (s720); Estrutura da extremidade superior (s730); Estrutura da região pélvica (s740); Estrutura da extremidade inferior (s750); Estrutura do tronco (s760); Estruturas musculoesqueléticas adicionais relacionadas ao movimento (s770); Estruturas relacionadas ao movimento, outras especificadas (s798); Estruturas relacionadas ao movimento, não especificadas (s799).

8 Pele e estruturas relacionadas: Estruturas das áreas da pele (s810); Estrutura das glândulas da pele (s820); Estrutura das unhas (s830); Estrutura dos pelos (s840); Pele e estruturas

relacionadas, outras especificadas (s898); Pele e estruturas relacionadas, não especificadas (s899).

Atividades e Participação (d)

Os domínios para o componente Atividade e Participação estão incluídos em uma única lista que cobre a faixa completa das áreas da vida. Os dois qualificadores deste componente são o de desempenho e de capacidade. O qualificador desempenho é um construto que descreve o que os indivíduos fazem no seu ambiente habitual, incluindo o aspecto do envolvimento nas situações da vida. O qualificador de capacidade é um construto que indica a capacidade de um indivíduo executar uma tarefa ou ação, identificando o nível máximo possível de funcionalidade que ele pode atingir em um dado momento. Ambos podem ser utilizados com ou sem os dispositivos de ajuda ou ajuda de terceiros, e de acordo com a seguinte escala: : xxx.0) nenhuma dificuldade; xxx.1) dificuldade leve; xxx.2) dificuldade moderada; xxx.3) dificuldade grave; xxx.4) dificuldade completa; xxx.5) não especificada; xxx.6) não aplicável.

1 Aprendizagem e Aplicação do Conhecimento

Experiências sensoriais intencionais: observar (d110); ouvir (d115); outras percepções sensoriais intencionais (d120); experiências sensoriais intencionais, outras especificadas e não especificadas (d129).

Aprendizado básico: imitar (d130); ensaiar (d135); aprender a ler (d140); aprender a escrever (d145); aprender a calcular (d150); aquisição de habilidades (d155); aprendizado básico, outro especificado e não especificado (d159).

Aplicação do conhecimento: concentrar a atenção (d160); pensar (d163); ler (d166); escrever (d170); calcular (d172); resolver problemas (d175); tomar decisões (d177); aplicação de conhecimento, outra especificada (d179); aprendizagem e aplicação de conhecimento, outros especificados (d198); aprendizagem e aplicação de conhecimento, não especificados (d199).

2 Tarefas e Demandas Gerais

Realizar uma tarefa única (d210); realizar tarefas múltiplas (d220); realizar a rotina diária (d230); lidar com o estresse e outras demandas psicológicas (d240); tarefas e demandas gerais, outras especificadas (d298); tarefas e demandas gerais, não especificadas (299).

3 Comunicação

Comunicação-recepção: recepção de mensagens orais (d310); recepção de mensagens não verbais (d315); recepção de mensagens na linguagem de sinais convencionais (d320); recepção de mensagens escritas (d325); recepção, outras especificadas e não especificadas (d329).

Comunicação-produção: fala (d330); produção de mensagens não verbais (d335); produção de mensagens na linguagem formal de sinais (d340); escrever mensagens (d345); comunicação-produção, outra especificada e não especificada (d349).

Conversa e utilização dos dispositivos e técnicas de comunicação: conversa (d350); discussão (d355); utilização de dispositivos e técnicas de comunicação (d360); conversa e utilização de dispositivos e técnicas de comunicação, outros especificados e não especificados (d369); comunicação, outra especificada (d398); comunicação, não especificado (d399).

4 Mobilidade

Mudança e manutenção da posição do corpo: mudar a posição básica do corpo (d410); manter a posição do corpo (d415); transferir a própria posição (d420); mudar e manter a posição do corpo, outras especificadas não especificadas (d429).

Carregar, mover e manusear objetos: levantar e carregar objetos (d430); mover objetos com as extremidades inferiores (d435); uso fino das mãos (d440); uso da mão e do braço (d445); carregar, mover e manusear objetos, outro especificado e não especificado (d449).

Andar e mover-se: andar (d450); deslocar-se (d455); deslocar-se por diferentes locais (d460); deslocar-se utilizando algum tipo de equipamento (d465); andar e mover-se, outros especificados e não especificados (d469).

Deslocar-se utilizando transporte: utilização de transporte (d470); dirigir (d475); montar animais (d480); deslocar-se utilizando transporte, outros especificados e não especificados (d489); mobilidade, outra especificada (d498); mobilidade, não especificada (d499).

5 Cuidado Pessoal: Lavar-se (d510); cuidar das partes do corpo (d520); cuidados relacionados aos processos excreção (d530); vestir-se (d540); comer (d550); beber (d560); cuidar da própria saúde (d570); cuidados pessoais, outros especificados 9d598); cuidados pessoais, não especificados (d599).

6 Vida Doméstica: aquisição de um lugar para morar (d610); aquisição de bens e serviços (d620); aquisição do necessário para viver, outro especificado e não especificados (d629);

preparação de refeições (d630); realização de tarefas domésticas (d640); tarefas domésticas, outras especificadas e não especificadas (d649); cuidar dos objetos da casa (d650); ajudar os outros (d660); cuidar dos objetos domésticos e ajudar os outros, outros especificados e não especificados (d669); vida doméstica, outra especificada (d698); vida doméstica, não especificada (d699).

7 Relações e Interações Interpessoais

Gerais: interações interpessoais básicas (d710); interações interpessoais complexas (d720); interações interpessoais gerais, outras especificadas e não especificadas (d729).

Particulares: relações com estranhos (d730); relações formais (d740); relações sociais informais (d750); relações familiares (d760); relações íntimas (d770); relações interpessoais particulares, outras especificadas e não especificadas (d779); relações e interações interpessoais, outras especificadas (d798); relações e interações interpessoais, não especificadas (d799).

8 Áreas Principais da Vida

Educação: educação formal (d810); educação infantil (d815); educação escolar (d820); treinamento profissional (d825); educação superior (d830); educação, outra especificada e não especificada (d839).

Trabalho e emprego: estágio (d840); conseguir, manter e sair de um emprego (d845); trabalho remunerado (d850); trabalho não remunerado (d855); trabalho e emprego, outros especificados e não especificados (d859).

Vida econômica: transações econômicas básicas (d860); transações econômicas complexas (d865); auto-suficiência econômica (d870); vida econômica, outra especificada e não especificado (d879); áreas principais da vida, outras especificadas (d898); áreas principais da vida, não especificadas (d899).

9 Vida Comunitária, Social e Cívica: vida comunitária (d910); recreação e lazer (d920); religião e espiritualidade (d930); direitos humanos (d940); vida política e cidadania (d950); vida comunitária, social e cívica, outra especificada (d998); vida comunitária, social e cívica, não especificada (d999).

Fatores Ambientais (e)

O primeiro qualificador dos fatores ambientais indica a extensão na qual um fator é um facilitador ou um obstáculo. As consequências que os fatores ambientais têm sobre a vida das pessoas com condições de saúde são variadas e complexas e espera-se que futuras pesquisas levem ao entendimento melhor dessa interação e mostrem a utilidade de um segundo qualificador. Os fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e de atitudes em que as pessoas vivem.

1 Produtos e Tecnologia: produtos ou substâncias para consumo pessoal (e110); produtos e tecnologia para uso pessoal na vida diária (e115); produtos e tecnologia para mobilidade e transporte pessoal em ambientes internos e externos (e120); produtos e tecnologia para comunicação (e125); produtos de tecnologia para educação (e130); produtos e tecnologia para o trabalho (e135); produtos e tecnologia para atividades culturais, recreativas e esportivas (e140); produtos e tecnologia para a prática religiosa e vida espiritual (e145); produtos e tecnologia usados em projeto, arquitetura e construção de edifícios para uso público (e150); produtos e tecnologias usados em projeto, arquitetura e construção de edifícios de uso privado (e155); produtos e tecnologias relacionados ao uso e a exploração do solo (e160); bens (e165), inclui produtos e bens materiais e não materiais, patrimônio financeiro.

2 Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo ser humano: geografia física (e210), características dos tipos de terreno e da hidrografia; população (e205) inclui mudança demográfica e densidade populacional; flora e fauna (e220); clima (e225); desastres naturais (e230); desastres causados pelo homem (e235); luz (e240); mudanças relacionadas ao tempo (e245); som (e250); vibração (e255); qualidade do ar (e260).

3 Apoio e Relacionamentos: família imediata (e310); família ampliada (e315); amigos (e320); conhecidos, companheiros, colegas, vizinhos e membros da comunidade (e325); pessoas em posição de autoridade (e330); pessoas em posições subordinadas (e335); cuidadores e assistentes pessoais (e340); estranhos (e345); animais domésticos (e350); profissionais da saúde (e355); outros profissionais (e360).

4 Atitudes: atitudes individuais de membros da família imediata (e410); atitudes individuais de membros da família ampliada (e415); atitudes individuais dos amigos (e420); atitudes individuais de conhecidos, companheiros, colegas, vizinhos e membros da comunidade (e425); atitudes individuais de pessoas em posições de autoridade (e430); atitudes individuais das pessoas em posições subordinadas (e435); atitudes individuais dos cuidadores e assistentes pessoais (e440); atitudes individuais de estranhos (e445); atitudes individuais dos profissionais

da saúde (e450); atitudes individuais profissionais relacionadas à saúde (e455); atitudes sociais (e460); normas, práticas e ideologias sociais (e465).

5 Serviços, Sistemas e Políticas: serviços, sistemas e políticas para a produção de bens de consumo (e510); serviços, sistemas e políticas de arquitetura e construção (e515); serviços, sistemas e políticas de planejamento de espaços abertos (e520); serviços, sistemas e políticas de habitação (e525); serviços, sistemas e políticas dos serviços públicos (e530); serviços, sistemas e políticas de comunicação (e535); serviços, sistemas e políticas de transporte (e540); serviços, sistemas e políticas de proteção civil (e545); serviços, sistemas e políticas e legais (e550); serviços, sistema e políticas de associações e organizações (e555); serviços, sistemas e políticas dos meios de comunicação (e560); serviços, sistemas e políticas econômicas (e565); serviços, sistemas e políticas da previdência social (e570); serviços, sistemas e políticas de suporte social geral (e575); serviços, sistemas e políticas de saúde (e580); serviços, sistemas e políticas de educação e treinamento (e585); serviços, sistemas e políticas de trabalho e emprego (e590); serviços, sistemas e políticas do sistema político (e595).

Anexo 1 Questões taxonômicas e terminológicas

*Bem-estar é um termo geral que engloba o universo total dos domínios da vida humana, incluindo os aspectos físicos, mentais e sociais, que compõem o que pode ser chamado de “uma boa vida”.

* Estados de saúde e domínios de saúde: um estado de saúde é um nível de funcionalidade dentro de um determinado domínio de saúde da CIF. Os domínios saúde designam áreas da vida interpretadas como pertencentes ao conceito de saúde, como aquelas que podem ser definidas como a principal responsabilidade do sistema de saúde.

* Estados relacionados à saúde e domínios relacionados à saúde: um estado relacionado à saúde é o nível de funcionalidade dentro de um dado domínio da CIF relacionado à saúde. Os domínios relacionados à saúde são aquelas áreas de funcionalidade, que embora tenham uma forte relação com uma condição de saúde, não são claramente a responsabilidade principal do sistema de saúde.

* Condição de saúde é um termo genérico para doenças (agudas ou crônicas), distúrbios, lesões ou traumatismos. Uma condição de saúde pode incluir também outras circunstâncias como gravidez, envelhecimento, estresse, anomalia congênita a predisposição genética.

* Funcionalidade é um termo genérico para as funções do corpo, estruturas do corpo, atividades e participação. Ele indica os aspectos positivos da interação entre um indivíduo e seus fatores contextuais.

* Incapacidade: termo genérico para deficiências, limitações de atividades e restrições de participação. Indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo e seus fatores contextuais.

* Fatores contextuais: fatores que, em conjunto, constituem o contexto completo da vida de um indivíduo e, em particular, a base sobre a qual os estados de saúde são classificados na CIF. A dois componentes dos fatores contextuais: os fatores ambientais e os pessoais.

* Fatores pessoais são fatores relacionados ao indivíduo como idade, sexo, nível social, experiências de vida e outros, que não são classificados atualmente na CIF.

* Facilitadores são fatores ambientais que, por meio de sua ausência ou presença, melhoram a funcionalidade e reduzem a incapacidade de uma pessoa.

* Barreiras são fatores ambientais que, por meio da sua ausência ou presença, limitam a funcionalidade e provocam a incapacidade.

Deficiência Visual

14. AMORIN, Célia Maria Araújo de; ALVES, Maria Glicélia. *A criança cega vai à escola: preparando para alfabetização*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

Maria Angélica Cardoso

Pedagoga, especialista em Formação Docente pela UNIDERP, mestre em Educação pela UFMS, doutoranda em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP

“Quando criança cega vai à escola, sua vida passa a ter o ritmo, a rotina e as possibilidades próprias da sua idade, que são essenciais para o desabrochar de uma inteligência e uma expectativa que pareciam, até então, impossíveis de serem verdadeiramente usufruídos por ela” (Dorina de Gouvêa Nowill, p. 3).

1 Introdução

A Educação Inclusiva está sendo proposta como o caminho mais adequado para formar e educar todas as crianças. No entanto, incluir a criança cega na escola não significa apenas colocá-la em uma classe junto com todas as outras crianças. É preciso integrá-la, garantindo-lhe seus direitos e deveres de ser como é, aceitando suas dificuldades e compreendendo suas necessidades e capacidades.

O manual *A Criança Cega vai à Escola* objetiva facilitar a compreensão das características e necessidades da criança cega no importante período de 3 a 6 anos e, de que forma a intervenção da Educação Infantil pode ajudá-la a se tornar tão preparada para o desafio do ensino fundamental como criança evidente.

2 Como é a Criança Cega nessa idade?

Dos 3 aos 6 anos é o momento de a criança ampliar sua vida social, conhecer novas regras e exigências e tornar-se mais atuante. Para tanto, torna-se muito importante sua inserção na escola. Nessa fase, os principais critérios a serem observados quanto ao desenvolvimento da criança cega são:

- * Na coordenação motora global: que já tenha marcha independente, andando por si só.
- * Na coordenação motora fina: que consiga pegar objetos intencionalmente.
- * Na linguagem: que já tenha alguma linguagem oral com sentido de comunicação.
- * Na relação com o mundo: que seja capaz de compreender que pessoas e objetos continuam existindo mesmo quando não estão ao seu alcance.

Essas aquisições indicam que a criança está preparada para brincar com outras crianças, sair do espaço pessoal e restrito de sua casa e explorar outros lugares, ter novas vivências e realizar conquistas. Como nem todas as crianças são iguais, algumas podem apresentar atrasos em seu desenvolvimento em decorrência de seu ritmo individual e poucas experiências vividas.

Os atrasos mais comuns apresentados pelas crianças cegas são a ausência de estimulação adequada ou a restrição de experiências que podem interferir de modo negativo no desenvolvimento global da criança, gerando dificuldades para a transição de uma fase evolutiva para outra.

Alguns comportamentos auto-estimulatórios podem surgir, como: balanceios do corpo, girar a cabeça, apertar os olhos, rir ou gritar fora do contexto, repetir o que lhe é falado, referir-se a si mesmo na terceira pessoa, isolar-se, entre outros. Esses comportamentos indicam que o meio externo não está chamando a atenção da criança. Muitas vezes, também é uma forma de comunicar descontentamento, insegurança, etc. É preciso procurar entender como essa criança se comunica através desses comportamentos, fazer com que ela se sinta segura e despertar seu interesse para aceitar novos contatos e atividades, estimulando-a a absorver novos conhecimentos e novas formas de se relacionar com o mundo externo.

3 Como a Criança Cega aprende?

A aprendizagem ocorre através dos sentidos, da movimentação corpórea, dos sentimentos da criança e da motivação frente a novas experiências. Ela surge como consequência da interação da criança com as pessoas e os objetos que a rodeiam. Nesse sentido a falta de visão traz algumas consequências como: ausência do modelo visual para imitar; alteração da forma como a criança receberá informações, tanto na qualidade quanto na quantidade (a criança cega utilizará os outros sentidos, principalmente a audição e o tato, para suprir a falta de informação visual. Contudo, esses dois sentidos são de alcance menor e não têm a capacidade integradora da visão); o tato impõe que a percepção da realidade seja feita por partes, fazendo com que o ritmo de aprendizagem da criança cega seja mais lento. Com isso, a criança cega precisará de que as pessoas ao seu redor estejam dispostas a lhe proporcionar informações, ajudar a captá-las e interpretá-las, oferecendo-lhe oportunidades para fazê-lo de acordo com suas características, ou seja, utilizando os outros sentidos.

A criança cega não nasce com nenhum privilégio específico quanto ao tato e à audição. As experiências e as práticas é que lhe garantiram o refinamento necessário para um bom relacionamento com o mundo.

O desenvolvimento do **TATO**, ou seja, da apreensão, das destrezas básicas de manipulação e do conhecimento do uso adaptativo dos objetos, para as crianças em geral é de grande importância para todas as outras aquisições. O refinamento dessas destrezas resultará em uma boa coordenação visomotora. Para crianças cegas a aquisição final será a boa coordenação bimanual já que suas mãos, além da função de execução, terão função primária da percepção, serão responsáveis por captar informações e orientar a execução.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem tátil envolve algumas fases interdependentes e dinâmicas entre si, quais sejam:

- * Consciência da qualidade tátil: despertar o tato ativo e usá-lo com intencionalidade;
- * Conhecimento de estruturas e formas básicas;
- * Relação das partes com o todo;
- * Interpretação e representação dos objetos em forma bidimensional;
- * Simbologia: refinamento maior do tato, conhecimento de símbolos até chegar ao Braille.

A **AUDIÇÃO** proporciona à criança cega informações sobre distância e direção, possibilitando-lhe um controle do ambiente. É através da audição que a criança entrará em contato com as palavras. Aliada ao tato, a audição sustentará a base das aprendizagens.

Assim como o tato, a audição precisará ser estimulada adequadamente. É preciso um processo de ensino-aprendizagem para que ela possa controlar a atenção para os diferentes estímulos auditivos. É importante dar oportunidade para a criança cega interpretar corretamente um som, permitindo-lhe tocar o que o produziu, ou definindo esse som com palavras que ela possa entender.

A compreensão e significação dos sons também passam por algumas fases:

- * Atenção e consciência dos sons;
- * Percepção e resposta aos sons concretos;
- * Discriminação e reconhecimento de sons;
- * Reconhecimento auditivo e associação de palavras;
- * Interpretação auditiva de sons, palavras e frases;
- * Habilidades auditivas: escutar para aprender.

Os sentidos do olfato e do paladar, embora não tendo tanta relevância quanto os do tato e audição, são importantes para criança cega, pois também oferecem informações. O **OLFATO** pode oferecer auxílio extra quanto à orientação espacial em alguns ambientes característicos como feiras, supermercados, farmácias, padarias. O **PALADAR** está mais restrito à alimentação, porém, ao gosto se associam as texturas, consistências, temperaturas e diversas formas que os alimentos podem apresentar.

A **propriocepção** (junção das várias sensações e percepções corpóreas que contribuem para o desenvolvimento do esquema corporal) necessita ser muito estimulada. Deve-se proporcionar condições para que a criança desenvolva a capacidade de conhecer o próprio corpo, saber sua posição e orientação, perceber a posição de cada parte do corpo em relação às demais, realizar qualquer atividade com uso de força adequada, etc. Essa consciência corporal é que permite a manutenção de posturas, equilíbrio e a realização de atividades sem maiores esforços, proporcionando à criança os ajustes de forma automática. O sistema proprioceptivo é estimulado através de atividades corporais ativas que envolvem o empurrar, puxar, pular e sensações de peso e pressão.

4 A Criança Cega usará o Braille nesse momento?

Nessa faixa de desenvolvimento, a criança cega seguirá o conteúdo programático das outras crianças. Contudo, é importante que seja atendida também em suas necessidades educacionais específicas, como trabalhar os pré-requisitos para alfabetização em Braille, quais sejam: noções básicas de espaço e tempo; percepção das relações espaciais; noções básicas de formas e tamanhos; desenvolvimento do esquema corporal; desenvolvimento físico quanto à força e coordenação dos membros superiores; destrezas de manipulação (pressão, sustentação, busca, localização e exploração); coordenação bimanual e independência digital; desenvolvimento do tato ativo e exploratório; desenvolvimento da linguagem e aptidão verbal; aptidão emocional e motivação (funcionar em grupo, estar bem consigo e com outro, ter vontade de aprender).

Além desses pré-requisitos, é importante que a criança cega tenha oportunidade de utilizar todos os conceitos e agilidades que já adquiriu para compreender a estrutura do sistema Braille: formato da cela Braille (um retângulo); o modo como se distribuem os pontos nesse espaço; a localização dos pontos; a numeração de cada ponto segundo sua posição na cela; e as letras.

5 A Criança Cega já fará uso da bengala longa?

Para usar a bengala longa de modo eficiente é necessário que a criança já tenha algumas aquisições. A instrução formal, normalmente, é feita por profissionais especializados. Porém, o professor deve trabalhar na escola outros aspectos muito importantes para que a criança possa deslocar-se com segurança e boa orientação, quais sejam: manter a atenção para o ambiente; imitar gestos e ações; seguir instruções simples em atividade corporal; desenvolvimento motor adequado para a faixa etária; desenvolvimento sensorial perceptivo adequado: auditivo, tátil, olfativo, sinestésico (muscular), que possibilitem observar pistas e referências do ambiente (portas, janelas, degraus), favorecendo sua orientação no espaço onde se encontra (mapa mental).

6 A Criança Cega precisa de ajuda em tempo integral para sua higiene, alimentação e cuidado com seu material?

É na aprendizagem das tarefas e práticas cotidianas que a impossibilidade de imitar os outros se torna mais impactante. Contudo, a criança cega deve aprender hábitos de autocuidado – saber comer, se vestir e tratar da higiene pessoal – e ser estimulada a desempenhar essas tarefas com a autonomia e acerto, pois, além de propiciar aumento de sua autoestima, assegurará um melhor entrosamento no convívio social.

7 Como trabalhar com a Criança Cega?

O diferencial no atendimento à criança cega é o procedimento metodológico utilizado para atingir os objetivos e conteúdos que favoreçam as formações pessoal, social e o conhecimento do mundo. As ações educativas deverão ter caráter comparativo e cooperativo. Essas ações têm a finalidade de proporcionar subsídios para a aprendizagem e será através das instruções e explicações verbais oferecidas juntamente com a experiência e a manipulação dos objetos que a criança cega conseguirá conhecer e apreender o mundo externo.

Para facilitar o contato, o professor deverá: procurar obter o máximo de informações sobre a criança; estabelecer uma boa comunicação com a mãe ou responsável, garantindo trocas de informações; entrar em contato com o serviço que acompanha a criança, viabilizando trocas de orientações; socializar as informações com todos os funcionários da escola, para que tenham o entendimento das necessidades da criança cega. É importante que a criança visite a escola, conheça a professora, seu nome, sua voz, antes dos primeiros dias de aula; dispensar à criança cega o mesmo tratamento dado às outras crianças – evitar a superproteção, lembrar-se que limites e regras são para todos e não supervalorizar as aquisições da criança; incentivar a criança a ser responsável por seu material e atividades; não evitar termos como ver e olhar; falar de frente para a criança, estimulando-a a se manter direcionada a quem fala; explicar de uma forma natural às outras crianças da sala sobre a condição visual do colega; procurar estimular o companheirismo entre as crianças, sem

contudo, responsabilizar os colegas pelo acompanhamento da criança cega; auxiliar a criança a explorar e conhecer todos os espaços da escola; sempre que possível, criar situações onde a criança tenha mais tempo para agir e interagir com o meio e com as pessoas; avisar com antecedência sobre as possíveis mudanças de ambiente e sobre o afastamento de pessoas que estão interagindo com ela. Na presença de pessoas estranhas ao ambiente e em situações novas, manter maior proximidade e relatar o que irá acontecer; evitar que o ambiente fique muito barulhento.

As intervenções educativas mais propícias são:

- * O contato físico, que é necessário e aceitável para dirigir a manipulação e exploração de novos objetos, e para ensinar a realizar novos movimentos;
- * Posicionar-se atrás da criança, de modo que seja fácil orientar a movimentação das mãos, auxiliando a percepção correta de como executar uma tarefa;
- * Orientar o posicionamento das mãos em frente à linha média do corpo da criança, e garantir que ela utilize as duas mãos na exploração e execução de uma tarefa;
- * Quando tiver dúvida sobre como ensinar um movimento, faça-o você mesmo, devagar e com os olhos fechados. Isso lhe dará um melhor entendimento sobre o passo a passo mais indicado para ensiná-lo à criança cega;
- * Ao oferecer objetos para a criança, coloque-os em contato com suas mãos para que ela tome a iniciativa de pegá-los;
- * Nas brincadeiras e atividades, encoraje a criança com pista sonoras ou táteis a continuar na busca dos objetos, ou persistir na brincadeira;
- * Caso a criança adote comportamentos repetitivos (corporais ou verbais), procure incentivá-la a realizar algumas tarefas que exigem sua atenção, mas não a deixam sozinha;
- * Brincadeiras imitativas como “faz de conta” e canções devem ser realizadas em momentos adequados e dentro de um contexto que envolva o grupo.

Além dessas intervenções, o professor deve assegurar-se de que todas as atividades propostas para sala incluam a participação da criança cega de alguma forma. Nos jogos que envolvem a linguagem, garantir que criança compreenda o que está falando e fazendo. Permitir que a criança cega realize as atividades no parquinho, junto com as outras crianças. A atividade motora dinâmica é de extrema importância para a criança cega.

Para o desenvolvimento de conceitos é necessário que se ofereça à criança cega atividades concretas, que possibilitem a abstração e percepção dos seus atributos, quais sejam:

- * Propiciar que a criança manipule e crie espontaneamente jogos a partir da exploração de objetos concretos. Isso facilitará que, posteriormente, ela aceite a intervenção diretiva para aquisição de conceitos.
- * Brincadeiras com modelos em miniaturas de objetos, animais e meios de transporte, possibilitam que a criança tenha uma melhor compreensão de objetos muito grandes ou impossíveis de serem alcançados.
- * O conhecimento das formas deve partir dos objetos comuns para sólidos tridimensionais, jogos de montar, formas bidimensionais, até chegar à representação em relevo/gráfica.
- * Para desenvolver a formação de conceitos básicos como textura, consistência, temperatura, forma, peso, tamanho, posição, quantidade, espessura e qualidade, podem ser desenvolvidas tarefas como separar objetos conforme a característica, identificar pares em um conjunto de objetos, separar peças de acordo com a ordem verbal.
- * Os conceitos devem ser trabalhados inicialmente oferecendo um contraste simples. À medida que a criança refinar sua percepção, a graduação pode ser aumentada, oferecendo várias nuances entre os extremos. Os jogos pedagógicos de construir e montar auxiliam bastante nessa fase de desenvolvimento e favorecem a interação com o grupo.
- * A adaptação de jogos como dominó, memória e quebra-cabeça ajuda a estabelecer relações e memorização de conceitos.

8 Como trabalhar os requisitos específicos para o Braille?

A aprendizagem da escrita Braille requer o refinamento das destrezas de manipulação, uso da força das mãos e a flexibilidade de punhos e dedos. As atividades que auxiliam nesse processo são: brincadeiras infantis com o uso das mãos; jogos com frascos e objetos que envolvam tampar/destampar das mais diversas formas; empilhar/desempilhar blocos, caixas, cubos; colar/descolar etiquetas e fitas adesivas; fazer alinhavos; jogos de enfiagem com contas de diversos tamanhos e formas; fazer e desfazer nós em diversos materiais; atividade com pintura a dedo, massinha, areia, argila; amassar, rasgar e picar papéis; utilizar tesoura escolar para cortar diferentes materiais; fazer dobraduras; separar com os dedos diversos tipos de materiais pequenos; perfurar papéis de diversas gramaturas; desenhar e pintar na prancha de desenho.

Para a leitura Braille, além de uma boa percepção tátil, é preciso compreender a organização da página de leitura. Essa compreensão pode ser facilitada através de atividades como: achar a figura geométrica diferente de todas as outras dispostas em uma fileira; “ler” os objetos colocados em uma folha na sequência adequada; reproduzir a sequência de figuras coladas na linha anterior; ter contato com sistema Braille; estimular a criança a dar significados a símbolos.

A gama de materiais que podem ser utilizados nessas atividades é grande. Nos jogos que utilizam a diferenciação de cores podem ser utilizadas diferentes texturas. Para a perfuração de papéis, usar placas de isopor, EVA ou borracha. Para perfurar pode ser usado o próprio punção, usado para escrever na reglete, uma caneta de ponta fina sem tinta ou lápis. Para a prancha de desenho pode ser utilizado uma placa de madeira com o tamanho um pouco maior do que a folha de sulfite comum, cobrindo um lado com feltro e outro com tela de náilon bem fina. O uso da prancha contribuirá para que crianças cegas tenham a vivência de desenhar, pintar e seguir linhas utilizando giz de cera e lápis comum. Elementos vazados com formas geométricas podem ser utilizados sobre o papel para atividades de preenchimento; fazer contornos de figuras no papel utilizando cola plástica, barbante e fios de lã. Para jogos de

emparelhamento, utilizar figuras recortadas em material mais grosso como papel-cartão, feltro, lixa e caixas de papelão. Elementos da natureza como folhas, gravetos, pedras, areia, pedaços de madeira, pinhas podem ser usados para complementar os diversos tipos de contrastes. Jogos de dominó, por exemplo, podem ser adaptados colando pequenas contas para marcar as quantidades em cada pedra do jogo. Pode-se também criar um dominó com formas em relevo, que utilizem asperezas. Esses recursos também podem ser usados para uma releitura dos jogos de memória.

9 Como trabalhar as questões referentes à orientação e mobilidade?

Deve-se garantir à criança cega o bom desenvolvimento quanto ao esquema corporal, às orientações espacial e temporal e, também, às capacidades físicas como equilíbrio, força e velocidade, por meio de atividades corporais adequadas para sua idade, por exemplo:

- * Nos jogos com bola, se não tiver uma bola com guizo, amarrar um saco plástico na bola comum para que ela faça barulho ao se deslocar.
- * As brincadeiras de “coelhinho sai da toca”, “pega-pega”, “caça ao tesouro” podem ser disputadas em duplas.

Muitas brincadeiras podem ser adaptadas permitindo a participação da criança cega. Contudo, ela não tem um repertório motor muito variado. Para ampliar esse repertório, o professor deve ensinar à criança alguns movimentos como: jogar, atirar, empurrar, receber a bola, chutar bola, saltar para o alto, esconde-esconde.

Para que criança cega realize todas as atividades e deslocamentos com segurança, é necessário tomar algumas precauções:

- * Guia-vidente: a pessoa que enxerga anda sempre um pouco à frente da criança cega, antecipando o que vem pelo caminho com seus próprios movimentos, deixando que a criança cega segure em seu punho, ficando mais livre para se movimentar. Quando outra criança estiver desempenhando papel de guia, a criança cega pode por a mão em seu ombro.

* Autoproteção: ao andar sozinha de um ponto a outro, a criança cega deve seguir uma linha de referência, como uma parede, deslizando o dorso da mão um pouco à frente do corpo. Para deslocar-se em pequenos espaços ela coloca um braço estendido em diagonal à frente do corpo, mantendo o dorso da mão virada para fora. Para abaixar-se próximo a móveis ou brinquedos a criança deve proteger a cabeça, mantendo um braço flexionando com a mão à frente do rosto com a palma voltada para fora.

* Aquisição de autonomia: na sala de aula e em outros recintos que criança cega utiliza, estabeleça a porta de entrada como referência para, a partir dela, poder localizar os outros objetos, utensílios e móveis. Ao acompanhar crianças cegas em percursos na escola, converse com ela sobre algumas informações do ambiente, possibilitando que ela conheça e assimile essas pistas. As portas podem ter sinalização em relevo para que a criança cega possa identificá-las como as outras crianças.

10 Como desenvolver as habilidades para as atividades da vida autônoma?

A iniciação das atividades da vida prática deve ocorrer no lar, mas as vivências na rotina escolar ofereceram um campo para complementar o ensino e a prática dessas habilidades. A troca de informações com a família quanto à autonomia da criança em casa dará o direcionamento do que deve ser abordado com maior ênfase na escola. Nessa fase de desenvolvimento da criança cega, é importante utilizar todos os momentos na escola para incrementar as aquisições relacionadas essa área.

Além da orientação verbal, deve-se ajudá-la na execução das atividades, sendo que a repetição da experiência em conjunto e com supervisão proporcionará segurança para que ela possa executá-las com desembaraço.

Brincadeiras simbólicas, com brincar de casinha, de feirinha e mercado, são grandes oportunidades de conhecer e internalizar atividades da vida diária. Outras atividades indicadas nessa fase são: criar jogos que envolvam movimentos com a boca, língua e bochechas; brincadeiras no tanque de areia, trabalhando a percepção de peso e volume com pás e recipientes de tamanhos

diferentes; atividades de encher, derramar e transferir areia de um brinquedo para outro, oferecerão subsídios às crianças cegas para as ações relacionadas à alimentação, como se servir de líquidos e manter a colher na posição correta para não derramar; o uso de prato fundo possibilita que criança cega tenha mais controle do alimento no prato e possibilite o contato com o alimento em suas várias formas de apresentação. Quando a criança cega for beber no copo normal, é importante explicar-lhe verbalmente para dar um gole, tirar o corpo da boca, respirar, dar outro gole, ajudando no movimento das mãos; nas festinhas e outras comemorações estimule a criança cega a experimentar as diversas texturas, sabores e formas de servir-se; incentive a perceber as mudanças de temperatura e relacioná-las com as roupas mais adequadas; estimule-a a ter senso de organização; trabalhe os bons modos à mesa; também são importantes os atos de cordialidade no convívio social.

11 Conclusão

As autoras concluem afirmando que a experiência da inclusão é enriquecedora para a família, para as crianças e para a escola, quando encarada como chance de tornar o mundo melhor através do conhecimento de tantas possibilidades e diversidades que a vida nos apresenta. Elas esperam ter contribuído para amenizar a angústia do desconhecido e reforçar uma característica presente em todo educador: enfrentar os desafios com disposição, criatividade, busca pelo conhecimento e confiança na capacidade humana de transformação.

15. LIMA, Eliana Cunha; NASSIF, Maria Christina Martins; FELLIPE, Maria Cristina Godoy Cryuz. *Convivendo com a baixavisão: da criança à pessoa idosa*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

Maria Angélica Cardoso

Pedagoga, especialista em Formação Docente pela UNIDERP, mestre em Educação pela UFMS, doutoranda em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP

Conforme Dorina de Gouvêa Nowill, este manual é dirigido tanto aos educadores, especialistas e familiares, quanto aos leigos.

1 Definições

As autoras iniciam definindo legal e educacionalmente cegueira e baixa visão:

	Definição Legal	Definição Educacional
Cegueira	Acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho.	Perda total ou parcial da visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille.
Baixa Visão	Acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho; ou quando a somatória da medida visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°.	Comprometimento do funcionamento visual, permitindo a leitura de textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais.

Na sequência, a estrutura ocular – córnea, retina, conjuntiva, íris, pupila, etc. – é apresentada por meio de desenhos e definições.

Os olhos são o início do processo visual. As imagens e a luz, transformadas em impulsos nervosos, são levadas até o lobo occipital, parte do cérebro responsável pela visão, onde a imagem é percebida.

2 Principais Problemas e Doenças

Este capítulo traz uma breve descrição dos principais problemas e doenças oculares.

- * Visão normal: a imagem se forma na retina.
- * Hipermetropia: o comprimento do olho é menor do que o normal, e a imagem se forma atrás da retina.
- * Miopia: o comprimento do olho é maior do que o normal, e a imagem se forma antes da retina.
- * Astigmatismo: a córnea não é esférica e a imagem formada na retina será distorcida.

* Presbiopia ou vista cansada: ocorre por volta dos 40 anos; há um endurecimento gradativo do cristalino acarretando dificuldade em focalizar objetos próximos e ler letras pequenas.

Nota: nos casos de miopia, hipermetropia, astigmatismo e presbiopia o uso de óculos comuns garante uma boa visão.

* Estrabismo: desvio do eixo ocular em que um ou ambos os olhos estão desalinhados.

* Ambliopia: a visão não se desenvolve, tornando-se fraca em um ou mesmo nos dois olhos. A principal causa é o estrabismo. O tampão é um tratamento eficaz para estimular a visão.

As doenças oculares mais frequentes são:

*Toxoplasmose ocular congênita: os agentes transmissores estão nas fezes do cachorro, gato, aves e na carne de porco. A infecção ocorre durante a gestação provocando cicatriz na mácula, região central da retina.

* Degeneração macular relacionada à idade: processo degenerativo que afeta a mácula com redução da visão central. Desenvolve-se nas pessoas após os 50 anos de idade.

* Doença de Stargardt: caracteriza-se por alteração das células retinianas com lesão da visão central. Manifesta-se dos 10 aos 20 anos.

* Glaucoma: aumento da pressão interna do olho causada por anomalia na eliminação do humor aquoso. Ocorre aumento do globo ocular, sensibilidade à luz, lacrimejamento e coceira.

* Retinose Pigmentar: provoca degeneração da retina inicialmente na periferia comprometendo a visão central. Pode levar à cegueira após os 50 anos de idade.

* Catarata Congênita: opacificação do cristalino presente ou desenvolvida logo após o nascimento. Pode ser causada por infecção durante a gestação, hereditariedade ou trauma durante o parto.

- * Deslocamento da Retina: orifícios, dilaceramentos e separação entre a retina e a coróide consequentes a traumatismos ou enfermidades oculares.
- * Retinopatia da Prematuridade: ocorre nos bebês prematuros em decorrência da exposição à aplicação de oxigênio na incubadora.
- * Retinopatia Diabética: alteração da retina por tratamentos prolongados insuficientes ou por repetidos tratamentos deficientes do diabetes.
- * Albinismo: diminuição ou ausência de pigmentação na íris. A pessoa apresenta forte sensibilidade à luz (fotofobia).
- * Atrofia do Nervo Óptico: alteração nas fibras do nervo óptico que é responsável pela condução da informação visual do globo ocular ao cérebro.
- * Nistagmo Congênito: oscilação ocular, tipo vai e vem, repetitiva, involuntária e genética. Pode estar associado a movimentos de cabeça que geralmente diminuem com o tempo.

3 Convivendo com a Baixa Visão

Durante **a infância**, é preciso que o adulto compreenda que a visão funciona melhor em conjunto com outros sentidos. Portanto é preciso encorajar a coordenação de movimentos e a exploração de ambientes; estimular a criança a olhar para aspectos como cor e forma; evitar a superproteção; usar constantemente a palavra olhe; mostrar figuras familiares de revistas e livros, dando-lhes tempo para olhá-las; evitar o fracasso, principalmente nas primeiras experiências visuais. As autoras destacam que a experiência e o processo de aprendizagem são mais importantes do que o quanto a criança vê para desempenhar uma tarefa.

Na adolescência, é preciso ajudar o jovem a desenvolver comportamentos e habilidades para participar de brincadeiras e recreação junto com os colegas, facilitando o processo de socialização e inclusão. Para tanto é preciso ensinar aos jovens sobre sua deficiência, dar-lhes orientações, tais como: usar o contraste claro e escuro entre os objetos e o seu fundo, trabalhar olhando para as pessoas ou para os objetos, olhar para aspectos como cor e

forma, procurar recursos como os computadores e os aparelhos de aumento; usar as palavras olhar e ver; ensiná-los a aprender a ignorar comentários negativos sobre sua deficiência visual; lembrá-los que uso prolongado da baixa visão causa fadiga; orientá-los sobre segurança, pontos de referência, pistas e a estar sempre em contato com a equipe especializada. É importante ser realista nas expectativas do desempenho visual do jovem, encorajando sempre o progresso.

Para **o adulto** utilizar a baixa visão, adequadamente e com sucesso, depende da participação da família que deverá estimular e enfatizar a utilização da memória visual e a visualização na execução de tarefas, bem como apoiar e encorajar a autoconfiança na habilidade de continuar o funcionamento visual.

Com **a pessoa idosa** com baixa visão deve-se apoiar o interesse e a habilidade para executar atividades e tarefas do cotidiano; estimular a autonomia; assegurar o acompanhamento clínico e oftalmológico, garantir boa iluminação do ambiente, colocar móveis e objetos em locais determinados e aumentar os contrastes nas tarefas da vida diária – louças com cores vivas contrastando com a toalha da mesa, por exemplo.

Nos casos de **múltiplas deficiências**, as autoras afirmam que se deve esperar um desenvolvimento lento da visão devido ao comprometimento de outras áreas. A visão útil do aluno surdo cego deve ser verificada, pois essa visão pode ser a melhor maneira de estabelecer comunicação. Elas destacam que o comportamento visual no desempenho das tarefas nunca pode exceder o nível do desenvolvimento cognitivo da pessoa.

4 Orientações aos Professores

Na sala de aula o professor deve explicar com palavras as tarefas e verbalizar as etapas de cada exercício; colocar o aluno com baixa visão sentado na frente, observando a iluminação da sala; permitir que outro aluno leia as lições; convidar o aluno a ficar ao lado da lousa em explicações mais complexas; dar-lhe mais tempo para cumprir as tarefas ou diminuir o número de exercícios; preocupar-se com o progresso contínuo e não com a velocidade da aprendizagem; estimular a visão e favorecer o aprendizado através de

elementos do ambiente; evitar o fracasso, principalmente no início das experiências visuais; estimular a autonomia e a independência do aluno; escrever na lousa com letra maior e boa organização.

O professor deve lembrar-se que aproximar os olhos do material de leitura/escrita não prejudica a visão. Outro dado importante é que a criança com baixa visão também é aluno, portanto tem o dever de seguir as regras estabelecidas pela unidade escolar e pela sua classe.

Atividades copiadas com carbono facilitam a família a ajudar o aluno a completar suas atividades. O trabalho com mapas e figuras em livro, maquetes e objetos tridimensionais deve associar visão e tato. Ampliar, à mão, as atividades, quando não houver acesso ao computador, observando tamanho, espaços, contraste, clareza e uniformidade é outro recurso que deve ser observado na preparação de atividades e materiais de apoio; não havendo dificuldades com o contraste as atividades podem ser ampliadas na fotocopiadora. O uso do mimeógrafo deve ser evitado. Caso seja necessário utilizá-lo, aumentar a letra da matriz e escurecer o material com caneta hidrográfica preta.

Na seleção dos materiais a serem usados deve-se evitar aqueles com superfícies muito polidas ou brilhantes; favorecer o acesso do aluno ao livro, prova ou texto didático e paradidático em tipos ampliados; favorecer o acesso do aluno ao lápis B6 ou B4, caneta hidrográfica preta, cadernos com pautas escurecidas e mais largas; usar letra bastão; tornar o uso de apoio de leitura/escrita – tiposcópio, guia de leitura – um hábito, prevenindo problemas posturais significativos no futuro.

5 Recursos

As pessoas com baixa visão necessitam da ampliação das imagens, de perto e de longe, para conseguir enxergar melhor. A ampliação pode ser obtida de quatro maneiras: reduzir a distância entre o observador e o objeto; ampliar o tamanho das letras (materiais ampliados); utilizar lentes especiais (recursos ópticos); ampliar por projeção em uma superfície (recursos tecnológicos).

Os **recursos ópticos**, para perto (óculos esferoprismáticos, óculos com lentes microscópicas, lupas manuais e de pescoço) e para longe (telelupas ou telescópios e max TV), levam a uma maior resolução de imagem pelas suas propriedades ópticas de ampliação. O sucesso da adaptação depende de um treinamento nas diversas atividades e condições ambientais.

Entre os recursos tecnológicos destacam-se:

* **Recursos eletrônicos**: são constituídos por câmera, um sistema óptico e um monitor. Os mais utilizados são o Circuito Fechado de Televisão (CCTV) e a lupa eletrônica.

* **Sistema de Leitura Portátil (SLP)**: o aparelho é resultado de um projeto de pesquisa e desenvolvimento da Escola Paulista de Medicina (UNIFESP) em parceria com a Fundação Dorina Nowill para Cegos.

* **Livros Digitais**: no formato CD oferece ao usuário amplas possibilidades e facilidades na exploração de textos, tanto em áudio quanto em letras ampliadas.

* **LIDA (Livro Digital Acessível)**: desenvolvido pela Fundação Dorina Nowill para Cegos, no formato CD Room é dirigido a estudantes, pesquisadores e profissionais liberais. Projetado para ser portátil e utilizável em qualquer computador permite ao leitor cego um amplo acesso à literatura destinada ao estudo e à pesquisa.

* **Softwares**: recursos de informática que permitem que o texto seja lido através de um sistema de voz sintetizada. Alguns deles são complementados com sistemas de ampliação de texto e imagens.

* **Livro Falado**: importante recurso para que as pessoas com deficiência visual adquiram informação, conhecimento e cultura. A Fundação Dorina Nowill para Cegos foi pioneira na produção e distribuição desses livros, atualmente em formatos CD e MP 3.

6 Prevenção da Deficiência Visual

É possível evitar doenças, infecções ou traumatismos oculares tomando-se alguns cuidados básicos e necessários, tais como: fazer aconselhamento genético em casos de casamentos consanguíneos; seguir corretamente o pré-natal, prevenindo doenças tais como rubéola, sífilis e toxoplasmose que podem causar cegueira ou baixa visão no feto; realizar exame oftalmológico no recém-nascido sempre que for observada alteração ocular; vacinar periodicamente a criança para evitar doenças (sarampo, rubéola, meningite, varíola, etc.) que possam causar problemas visuais; tratar as inflamações dos olhos, infecções na garganta e nos dentes; usar sempre o cinto de segurança no trânsito e colocar crianças no banco traseiro; usar óculos de proteção no trabalho e em casa sempre que lidar com substâncias perigosas; deixar fora do alcance das crianças produtos de limpeza, objetos pontiagudos, fogos de artifício e plantas tóxicas; usar medicações e colírios somente com prescrição médica; procurar um médico ao entrar cisco ou fagulha nos olhos. Não esfregar e não tentar retirá-lo com a ajuda de objetos caseiros.

7 Questões Fundamentais

Conforme Lima, Nassif e Felipe, a capacidade de ver é aprendida e desenvolve-se nos primeiros sete anos de vida. A criança com baixa visão deve aprender e ser estimulada a usar seu resíduo visual.

Atitudes da pessoa com baixa visão no sentido de melhorar seu campo visual, como posicionamento incomum da cabeça devem ser respeitadas. As pessoas que convivem com a pessoa com baixa visão devem procurar conhecer e atender suas especificidades, sem superprotegê-la. A pessoa com baixa visão enxerga de forma diferente, portanto o acompanhamento por profissionais especializados é fundamental. A iluminação é outro aspecto muito importante: deve ser individualizada e incidir sobre a tarefa.

Os casos de perda de campo visual com boa visão central requerem o uso da bengala para a locomoção em áreas externas ou internas, ou em ambas.

Outras questões fundamentais são: aproximar-se do que se quer ver e aumentar o contraste – volume, tamanho e cor – favorecendo a visualização e a identificação das imagens e dos textos.

8 Fundação Dorina Nowill para Cegos

A Fundação Dorina Nowill para Cegos existe há mais de 60 anos. Foi criada por iniciativa da professora Dorina de Gouvêa Nowill, cega desde os 17 anos, presidente emérita e vitalícia da Fundação cuja missão é facilitar a inclusão social de pessoas com deficiência visual, respeitando as necessidades individuais e sociais, por meio de produtos e serviços especializados.

RESPONSÁVEIS PELA PUBLICAÇÃO

SECRETARIA DE FORMAÇÃO

Nilcéa F. Victorino
Magda Souza de Jesus

CEPES

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS E SINDICAIS
Maria Izabel A. Noronha
Coordenadora

SECRETARIA DE COMUNICAÇÕES

Paulo José das Neves
Roberto Guido

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÕES

Rosana Inácio

DIAGRAMAÇÃO

Carlos Roberto F. dos Santos
Rosely Soares

ASSESSORIA DE FORMAÇÃO

Edson Roberto Nunes

SECRETÁRIA

Solange Cavalheiro
Produção da Secretaria de Formação

REVISÃO

Profa. Sandra Andréia Ferreira

DIRETORIA DA APEOESP – TRIÊNIO 2008/2011

DIRETORIA EXECUTIVA:

Presidenta: Maria Izabel Azevedo Noronha; Vice-Presidente: José Geraldo Corrêa Júnior; Secretário Geral: Fábio Santos de Moraes; Secretário Geral Adjunto: Odimar Silva; Secretária de Finanças: Luiz Gonzaga José; Secretária Adjunta de Finanças: Suely Fátima de Oliveira; Secretário de Administração e Patrimônio: Sílvio de Souza; Secretário Adjunto de Administração e Patrimônio: Fábio Santos Silva; Secretário de Assuntos Educacionais e Culturais: Pedro Paulo Vieira de Carvalho; Secretário Adjunto de Assuntos Educacionais e Culturais: Carlos Ramiro de Castro; Secretário de Comunicações: Paulo José das Neves; Secretário Adjunto de Comunicações: Roberto Guido; Secretária de Formação: Nilcéa Fleury Victorino; Secretária Adjunta de Formação: Magda Souza de Jesus; Secretário de Legislação e Defesa dos Associados: Francisco de Assis Ferreira; Secretária Adjunta de Legislação e Defesa dos Associados: Zenaide Honório; Secretário de Política Sindical: João Luis Dias Zafalão; Secretária Adjunta de Política Sindical: Eliana Nunes dos Santos; Secretária de Políticas Sociais: Francisca Pereira da Rocha; Secretário Adjunto de Políticas Sociais: Marcos de Oliveira Soares; Secretária para Assuntos de

Aposentados: Sílvia Pereira; Secretário Adjunto para Assuntos de Aposentados: Gilberto de Lima Silva; Secretária Geral de Organização: Margarida Maria de Oliveira; Secretário de Organização para a Capital: José Wilson de Souza Maciel; Secretário de Organização para a Grande São Paulo: Douglas Martins Izso; Secretário de Organização para o Interior: Ezio Expedito Ferreira Lima; Secretário de Organização para o Interior: Ederaldo Batista.
DIRETORIA ESTADUAL:
Ademar de Assis Camelo; Aladir Cristina Genovez Cano; Alberto Bruschi; Alex Buzeli Bonomo; Ana Lúcia Santos Cugler; Ana Paula Pascarelli dos Santos; Anita Aparecida Rodrigues Marson; Antonio Carlos Amado Ferreira; Antonio Jovem de Jesus Filho; Ariovaldo de Camargo; Ary Neves da Silva; Benedito Jesus dos Santos Chagas; Carlos Alberto Rezende Lopes; Carlos Barbosa da Silva; Carlos Eduardo Vicente; Carmen Luiza Urquiza de Souza; Cilene Maria Obici; Deusdete Bispo da Silva; Dorival Aparecido da Silva; Edgard Fernandes Neto; Edith Sandes Salgado; Edna Penha Araújo; Eliane Gonçalves da Costa; Elizeu Pedro Ribeiro; Emma Veiga Cepedano; Fernando Borges Correia Filho; Fláudio Azevedo Limas; Florípes Ingracia Borioli Godinho; Geny Pires Gonçalves Tiritilli; Gerson José Jório Rodrigues; Gisele Cristina da Silva Lima; Idalina Lelis de Freitas Souza; Inês Paz; Janaina Rodrigues; Josafa Rehem Nascimento Vieira; Jose Luiz Moreno Prado Leite; José Reinaldo de Matos Leite; Josefa Gomes da Silva; Jovina Maria da Silva; Jucinéa Benedita dos Santos; Juvenal de Aguiar Penteado Neto; Leandro Alves Oliveira; Leovani Simões Cantazini; Lindomar Conceição da Costa Federighi; Luci Ferreira da Silva; Luiz Carlos de Sales Pinto; Luiz Carlos de Freitas; Luiz Cláudio de Lima; Luzelena Feitosa Vieira; Maisa Bonifácio Lima; Mara Cristina de Almeida; Marcio de Oliveira; Marcos Luiz da Silva; Maria José Carvalho Cunha; Maria Lícia Ambrosio Orlandi; Maria Liduina Facundo Severo; Maria Sufaneide Rodrigues; Maria Teresinha de Sordi; Maria Valdinete Leite Nascimento; Mariana Coelho Rosa; Mauro da Silva Inácio; Miguel Leme Ferreira; Miguel Noel Meirelles; Moacyr Américo da Silva; Orivaldo Felício; Ozani Martiniano de Souza; Paulo Alves Pereira; Paulo Roberto Chacon de Oliveira; Ricardo Augusto Botaro; Ricardo Marcolino Pinto; Rita de Cássia Cardoso; Rita Leite Diniz; Roberta Iara Maria Lima; Roberta Maria Teixeira Castro; Roberto Mendes; Roberto Polle; Ronaldi Torelli; Sandro Luiz Casarini; Sebastião Sérgio Toledo Rodovalho; Sergio Martins da Cunha; Solange Aparecida Benedeti Penha; Sonia Aparecida Alves de Arruda; Stenio Matheus de Moraes Lima; Suzi da Silva; Tatiana Silvério Kapor; Telma Aparecida Andrade Victor; Teresinha de Jesus Sousa Martins; Tereza Cristina Moreira da Silva; Uilder Cácio de Freitas; Ulisses Gomes Oliveira Francisco; Vera Lúcia Lourenço; Vera Lúcia Zirnberger; Wilson Augusto Fiúza Frazão.

