

Caderno Pedagógico

MARINA ORTEGA PITTA

Psicóloga especializada em Educação Inclusiva e Psicopedagogia

Professora PDE – SEED/PR – Londrina/PR

Orientadora IES: Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Márcia Ferreira Meleti

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

TEMA DE ESTUDO

Inclusão e Flexibilização Curricular

TÍTULO

**INCLUSÃO EDUCACIONAL: QUE CAMINHOS
ESTAMOS SEGUINDO?**

Marina Ortega Pitta

**LONDRINA
2007/2008**

**GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL**

PDE – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CADERNO PEDAGÓGICO

**INCLUSÃO EDUCACIONAL: QUE CAMINHOS
ESTAMOS SEGUINDO?**

Marina Ortega Pitta

LONDRINA
2007/2008

Professor

Vera Lúcia Sanchez

No dia em que você nasceu, com toda certeza,
Deus estava muito criativo...
E quando procurou em seus olhos
qual vocação ele lhe inspiraria...
deve ter percebido um brilho todo especial
que iluminaria demais qualquer ambiente...

Então... sorrindo, Deus lhe deu a missão de

SER PROFESSOR...

Nas mãos...
lhe presenteou com gestos que o auxiliariam
a mostrar o que ensinar...
Na boca...
com voz firme e astuta para muitas explicações,
repetidas vezes...
Nos pés...
com a força para longas caminhadas
entre escolas diferentes...
Na cabeça...
com o discernimento para tantas atitudes diferenciadas
a serem tomadas...
No olhar...
com a inquietação do buscar sempre o amanhã ...

E no coração... ah... no coração...

Ele não colocou carteiras numeradas...

porque sabia que você não teria medida para amar...
para levar o que sabe...
e para dar o seu melhor...

O Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE no Estado do Paraná proporcionou aos professores – profissionais de rede estadual de educação – um momento para estudo e capacitação educacional.

Esta atividade, depois de desenvolvida ao longo de um ano com orientações, pesquisas, leituras, cursos, encontros e produções, culmina com uma produção do material estudado, como forma de efetivar a relação teoria/prática, no entendimento conceitual e aplicável à prática educativa.

O objetivo do trabalho visa, principalmente, enfrentar e superar as fragilidades e problemas encontrados na área da professora PDE, investigados e constatados com base no seu objeto de estudo, tendo como foco o âmbito escolar, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e a melhoria na qualidade do Sistema Educacional.

Os fundamentos teóricos proporcionados para estudos foram sugeridos pela orientadora Dr^a. Sílvia Márcia Ferreira Meletti e foram extremamente necessários e significativos para o desenvolvimento proveitoso deste Caderno Pedagógico.

A abrangência do trabalho tem relevância porque foi realizada em grupo pelas professoras da Educação Especial, que compunham o grupo do PDE. A interação e a troca de conteúdos foram fundamentais para o aprofundamento nos conhecimentos das referidas áreas de atuação na Educação Especial e também por proporcionar a todos conhecimento geral sobre as deficiências que temos hoje inclusas nas escolas. Para isso, o trabalho do grupo foi importante, pois cada participante colaborou com uma parte na pesquisa, proporcionando conhecimento a todo o grupo.

As pesquisas contidas neste caderno pedagógico foram, assim, realizadas pelos respectivos professores autores:

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA. Marina Ortega Pitta
2. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: UMA COMPREENSÃO AMPLIADA DO CURRÍCULO ESCOLAR. Marina Ortega Pitta
3. EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA MENTAL. Rute Abelha Januário
4. EDUCAÇÃO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. Vera Lúcia Sanchez
5. EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL. Marina Ortega Pitta
6. EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA FÍSICA/PARALISIA CEREBRAL. Vânia Teodoro da Silva Junqueira
7. EDUCAÇÃO E SURDEZ. Maria Edileuza Selleri
8. EDUCAÇÃO E TDA/H. Vera Lúcia Sanchez
9. INCLUSÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR. Marina Ortega Pitta

SUMÁRIO

1.	EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	6
2.	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: UMA COMPREENSÃO AMPLIADA DO CURRÍCULO ESCOLAR	11
3.	EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA MENTAL	15
4.	EDUCAÇÃO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	26
5.	EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL	32
6.	EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA FÍSICA/PARALISIA CEREBRAL	40
7.	EDUCAÇÃO E SURDEZ	47
8.	EDUCAÇÃO E TDA/H	56
9.	INCLUSÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA REFLETIR	73
	ANEXOS	80
	ANEXO 1: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	81
	ANEXO 2: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS/FORGRAD – CONCEPÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	82
	ANEXO 3: PROPOSTA DE TEXTO SOBRE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA UFMG	89
		96

EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA¹

Ao apresentar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o Ministro da Educação Paulo Renato Souza destacou o fato de que

Em todo o mundo, durante muito tempo o *diferente* foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada com relação à organização e provisão de serviços educacionais (BRASIL, 2001, p.5. Grifos do autor).

Embora houvesse – e continue havendo – financiamento público para as instituições especializadas de caráter filantrópico por meio dos convênios de cooperação técnica celebrados entre a administração pública e a instituição, o caráter segregacionista que está impregnado nas práticas da institucionalização não foi, ainda, superado (BAPTISTA, 2006; 2007; MARQUES, 2007; KASSAR, 2002; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Para compreender melhor esse contexto histórico brasileiro, é preciso buscar os primórdios da educação especial no Brasil e sua evolução. Nesse sentido, as produções de autores como Jannuzzi (2004; 2006), Ferreira (1998), Bueno (1997; 2005), Mazzotta (1996), dentre diversos outros, devem ser exaustivamente analisadas. Por exemplo, Meletti (2007), citando Jannuzzi e Bueno, alerta para a compreensão de que

A institucionalização das pessoas com deficiência mental no país, em hospitais psiquiátricos, presídios, asilos, instituições especiais, classes especiais, faz com que a instituição crie modos próprios de existir – modos especiais de vida e não modos amplos de vida – com ‘muros’ muito bem delimitados, fazendo com que tudo na vida dessas pessoas dependa da instituição especial para acontecer. Os próprios profissionais também sofrem essa influência porque a própria identidade profissional é dada pela identidade da instituição. Isto implica o risco de se perder o individual de cada um e a tomada do institucional para essa identidade (MELETTI, 2007).

Fazendo o destaque das concepções presentes historicamente – desde a época do Brasil colonial até o início do século XXI – nas orientações das práticas exercidas no processo de educação formal das pessoas com deficiência, Jannuzzi (2004) ressalta

¹ O texto apresentado aqui foi elaborado por Marina Ortega Pitta (Novembro/2007) e constitui excertos e alguns comentários dos originais de SEED/SUED/PR (2007) e da comunicação oral de MELETTI (2007), dentre outros.

“três modos de pensar essa educação: A – as [concepções] centradas apenas na deficiência, na diferença em relação ao considerado normal; B – as que enfatizam ora o *contexto*, em que a educação visa somente à preparação para ocupar lugares no mercado de trabalho existente, ora a *educação*, que passa a ser redentora da realidade; C – a que ressalta a educação como *mediação*, procurando estabelecer o diálogo entre ela e o contexto, enfatizando a formação política do aluno: conhecedor dos condicionantes históricos e apropriação dos conhecimentos necessários à vida digna e transformadora da sociedade, através do uso de tecnologia, métodos e técnicas adequados (JANNUZZI, 2004, p.9. Grifos da autora).

Esta autora lembra, ainda, que as etapas de ocorrência de cada uma “dessas concepções não podem ser demarcadas de forma estanque: foram sendo elaboradas surgindo na realidade de maneira sutil, pouco perceptíveis e também nela têm permanecido [...] muito depois de sua forma preponderante” (JANNUZZI, 2004, p. 10). Além disso, ela chama a atenção também para as possibilidades de mescla entre tais modos de interpretar a educação de pessoas com deficiências, mostrando detalhes sobre cada agrupamento de concepções identificado.

Cabe, aqui, uma observação: embora salientada desde o início destas reflexões a importância da compreensão da evolução histórica da educação especial no contexto educacional brasileiro, neste momento, não será possível aprofundar mais detalhadamente o assunto, em função do processo de construção do material proposto. Entretanto, para uma delimitação mínima dessa historicidade, alguns pontos esquemáticos são apresentados, a seguir, com base em Meletti (2007):

- 1824 – ainda no Império – menção à *educação para todos*, mas retirando os direitos políticos dos incapacitados físicos e morais (considerados todos os desvalidos – criminalidade, demências, promiscuidade, deficiências mentais);
- A partir da segunda metade do Século XIX – graças ao *movimento higienista* dessa época, em toda a Europa e chegando ao Brasil pela vinda da corte imperial, a Medicina ganhava *status* e o médico era considerado como *cientista social* – esse movimento organizava a sociedade e previa a sustentação da possibilidade de progresso, alcançando, inclusive, a escola que, juntamente com a família, não conseguia dar conta da educação;

- Década de 1850 – fundação do Imperial Instituto de Educação de Cegos do Brasil/Instituto Benjamim Constant (1954) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES (1856);
- Década de 1870 – o Censo de 1872 mostrava uma população de cegos estimada em 15848 pessoas e de surdos correspondente a 11595; em 1874 em atendimento 35 alunos cegos e 17 alunos surdos; nos hospitais psiquiátricos estavam as pessoas com deficiências mentais severas e também não havia, nessa época, acesso à escola para a população em geral;
- Proclamação da República – o ideário liberal ganha força e a escola é aberta para a população – que, na verdade, não tinha domínio da “base” cultural, por isso é considerada “desviante”;
- Início do Século XX – a Psicologia entra na escola como a ciência que classifica, rotula e segrega – possibilitando dar conta dos desviantes com a exclusão;
- Até a primeira década do Século XX – ainda com a sustentação do *movimento higienista* e agora já sob a égide do *movimento escolanovista*, a escola se amplia e assume a responsabilidade de instalar mecanismos de controle e de moralização, tais mecanismos saindo da esfera privada para a esfera pública; criação da primeira Classe Especial no país, em São Paulo (1911); no mesmo ano, também no Rio de Janeiro;
- Final da década de 1920/início da década de 1930 – instalação e fortalecimento das instituições filantrópicas com o favorecimento da iniciativa privada na educação – Sociedade Pestalozzi e a institucionalização da escola; omissão do governo frente à educação especial; encaminhamento/destinação de verbas públicas da educação especial para o ensino feita para as instituições privadas de caráter filantrópico;
- Desde a década de 1920 até a década de 1970 – priorização da Psicologia na educação geral e mais ainda na educação especial, com

a patologização do desvio e a secundarização do Pedagógico na educação regular e total aniquilação na educação especial;

- Década de 1980 – as classes especiais eram ocupadas por professores sem especialização por falta de professores especializados – mas como um “castigo” pelo mau comportamento, pela desqualificação para outras séries escolares;
- Década de 1990 – o Brasil é signatário de documentos oriundos de reuniões internacionais como a Declaração de Jomtien (1990) que preconiza a educação para todos e a Declaração de Salamanca (1994) que destaca a educação de pessoas com deficiências no ensino regular; desencadeamento das reformas nas políticas públicas de saúde, educação, trabalho e assistência social;
- 1996 – LDBEN 9394/96 – preconiza a educação de pessoas com necessidades especiais *preferencialmente* na rede regular de ensino – contradição que mantém a educação especial como sistema paralelo;
- Final de 1998/início de 1999 – aparece o mote da inclusão no Paraná – e, a partir daí, outros eventos referenciais ocorrem, promovendo o substrato histórico e social que dá sustentabilidade às atuais ações vivenciadas no âmbito da educação e das políticas públicas.

Outras importantes perspectivas serão ainda abordadas em relação às reflexões aqui apresentadas, deixando, por ora, este arcabouço de informações para subsidiar a compreensão do movimento educacional brasileiro e do contexto histórico, político e social em que se desenvolveu. É possível, entretanto, ter uma concepção mais crítica dos principais acontecimentos e buscar o conhecimento necessário a tal reflexão aqui proposta.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: _____ (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.83-94.

_____. Vestígios... pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. In: JESUS, Denise Meyrelles de. *et alli*. (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p.154-165.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BUENO, J. G. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p.159-182.

_____. Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política. In: *Anais do I Seminário de Pesquisa em Educação Especial*. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2005.

FEREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*. n.46. v.1. p.7-16. 1998.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*. Campinas, v.25, n.3, p.9-25, maio 2004.

_____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº. 02/2001. *Ponto de Vista*. Florianópolis, n.3/4, p.13-25, 2002.

MARQUES, Carlos Alberto. Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault. In: JESUS, Denise Meyrelles de. *et alli*. (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p.145-153.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. *Diversidade e inclusão*. Aula do Curso II do PDE. Londrina: UEL, 27-28 set. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE. *Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual: documento-síntese*. Curitiba: 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: UMA COMPREENSÃO AMPLIADA DO CURRÍCULO ESCOLAR²

A instituição escolar constitui o espaço social – e, como tal, mediado por contradições e embates – onde é selecionado e organizado o conhecimento disponível, em determinada época, na sociedade.

Para Michels (2005), por meio do currículo é que são especificadas as normas, as competências e os valores buscados na realização do trabalho da escola. Ou seja,

São [...] as instituições de ensino que selecionam e privilegiam determinados saberes em detrimento de outros, [respondendo] aos interesses de grupos e classes dominantes. [...] Este conhecimento escolar está imbricado na sociedade de maneira mais ampla e não é desconectado das relações de classe (MICHELS, 2005, p.260).

Por isso mesmo, “o estudo do currículo não pode estar descolado do conhecimento, da instituição escolar, dos alunos, dos professores e das relações sociais mais amplas”, sendo necessário ter em conta, ainda, que a “perpetuação do papel da escola e do currículo chega à escola pelos professores que, conscientes ou não, são formados dentro de uma determinada ideologia” (MICHELS, 2005, p.259-260) e se encontram, conseqüentemente, imersos nesse contexto ideológico.

Baptista (2006) destaca os estudos de Edouard Sèguin e que é preciso “refletir sobre as direções de um fazer docente que seja sintônico com o reconhecimento de que, para discutirmos a educação especial, nosso ponto de partida deveria ser aquele que *propõe novamente o problema da educação*” (BAPTISTA, 2006, p.9. Grifos do autor).

Em relação às mudanças implementadas na educação brasileira por influência do princípio da inclusão nos diversos contextos escolares, este autor analisa características do plano pedagógico

[...] que expressam aspectos constitutivos comuns entre a educação e a educação especial, destacando as possíveis alterações em uma pedagogia ‘tradicional’ em direção à valorização de uma pedagogia que contemple elementos como a cooperação e o diálogo. Esse movimento torna-se mais evidente na análise de propostas de organização curricular que são pautadas

² O texto apresentado aqui foi elaborado por Marina Ortega Pitta (Novembro/2007) e constitui excertos e alguns comentários dos originais de KASSAR (2002), MICHELS (2005), SEED/SUED/PR (2005), BAPTISTA (2006), GARCIA (2007), dentre outros.

pela flexibilidade nos procedimentos de avaliação e planejamento, além da presença significativa dos dispositivos de apoio aos docentes e aos alunos (BAPTISTA, 2006. p.12).

O conceito de *flexibilidade curricular* está presente e revestido de importância ímpar “nos discursos que sustentam as políticas de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais e se inscreve nos estudos acerca das formas organizativas do trabalho pedagógico” (Garcia, 2007, p. 11). Esta autora mostra que as mudanças verificadas nos discursos e nas práticas docentes acompanham as propostas de mudanças que ainda estão em curso e foram desencadeadas, em nível mundial, a partir da década de 1990, englobando a gestão, a formação de professores e o currículo.

Entretanto, saber que existem propostas nesse sentido não implica necessariamente a sua implementação na prática cotidiana do contexto escolar. Daí a necessidade de um aprofundamento reflexivo sobre o tema, como proposto aqui: Estão ocorrendo mudanças e adaptações na escola regular em função do processo de inclusão? Que percepções apresentam os pais, os professores e a direção da escola regular a respeito do processo de inclusão? Como ocorrem as relações das crianças com necessidades educativas especiais em inclusão com as crianças ditas normais e com os professores na escola regular?

Notou-se que as transformações na escola em função da inclusão acontecem, mas foram percebidas de forma diferente pelos envolvidos. Para um grupo de participantes da pesquisa, as mudanças acontecem de maneira constante, já para outros as transformações estão avançando aos poucos. E ainda, para um outro grupo, a percepção é de que não houve as mudanças.

As modificações curriculares mais acentuadas são referentes aos planos de trabalho, à avaliação e ao planejamento das atividades diárias. As adaptações dos planos de estudos e da avaliação ocorreram porque as crianças com NEE não acompanhavam o plano normal e algumas adequações do currículo foram feitas. Na opinião dos educadores, a criança com NEE precisa de mais e diferentes oportunidades a respeito da avaliação. No entanto um educador pensava que se deve dar um tratamento normal à criança especial, sem dar uma avaliação diferenciada. Deve-se, portanto, ter cautela a este tipo de pensamento uma vez que a inclusão não procura selecionar qual a necessidade do aluno que participará do seu processo. Neste caso, Mittler (2003) pensa que a avaliação pode facilmente se

tornar um instrumento de exclusão, por isso é importante às escolas desenvolverem políticas e práticas de avaliação diferenciadas.

Quando se refere a modificações no currículo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, (BRASIL, 2001, p. 58), existe menção à flexibilização do currículo comum aos educandos com NEE, como se vê: em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida.

A legislação garante a adequação do currículo a necessidades especiais, porém ainda existe muita dúvida por parte dos educadores em como fazer isso. A professora Aline, uma das participantes da pesquisa, contesta as leis dizendo: “A legislação sobre a inclusão não deixa claro como é um currículo adaptado, como regimentar isso. Então o próprio sistema não dá conta de orientar e dar alternativas”. Percebe-se que a maneira de realizar as adaptações curriculares em função da inclusão fica por conta de cada escola, de forma que nem todas as escolas têm o mesmo ponto de partida para a questão. Respeitar às diferenças de cada pessoa é reconhecer que cada um aprende de maneira pessoal, como destacam Negrine e Machado (2004), dizendo que crianças com NEE se desenvolvem de outro modo, e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem não seguem o mesmo curso das crianças ditas normais. Por isso os educadores não devem esperar a mesma reação de todos os alunos, pois a aprendizagem é heterogênea. Nas entrevistas, observou-se que alguns educadores ressaltam a importância de respeitar o ritmo e a maneira de aprendizagem das crianças com NEE. As mudanças devem ser gradativas, respeitando o ritmo das pessoas e sempre buscar o avanço do aluno, evitando comparações.

COMENTÁRIOS FINAIS

O processo de inclusão acarreta um repensar no sistema educacional. As crianças com NEE são educandos com possibilidades de avanço e podem trazer muitos aprendizados pela evidência das diferenças, o que reverte numa maior humanização de todos. Se hoje há dificuldade para lidar com a questão da diferença, possivelmente, é porque no processo de escolarização das gerações anteriores não havia tanto destaque para esta situação. Os jovens que hoje se

deparam com colegas diferentes têm condições de serem adultos e cidadãos com maior capacidade de lidar com a questão da inclusão. Crê-se que o trabalho com a inclusão acontece com investimentos em formação de professores, recursos financeiros que auxiliem as modificações apropriadas às escolas e, principalmente, com a mudança de olhar para as diferenças na escola regular pelos profissionais e familiares. As mudanças à inclusão, na escola, precisam acontecer a partir de uma prática que tenha um bom alicerce teórico e só é viável de sucesso quando há reflexão de todos os profissionais que atuam na escola e também quando os familiares compreendem e apóiam este processo. O processo de inclusão acontece, mas ainda é preciso muito empenho de todos para seu avanço.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educar e incluir: introduzindo diálogos. In: _____. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.7-16.

_____. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: _____ (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.83-94.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles de. *et alli*. (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p.11-20.

<http://universoautista.com.br/autismo/modules/sections/index.php?op=viewarticle&artid=224> Acesso em 03 dez 2007.

EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA MENTAL³

O processo histórico revela que o portador de deficiência mental, em decorrência de conceitos, classificações, avaliações e diagnósticos da própria deficiência passou a ser alvo da construção de um indivíduo sem perspectivas de vida, colocado e mantido à margem, excluído, por desviar-se do padrão de “normalidade” social.

Quando se fala em discriminação os mais lembrados são os negros, os pobres e os homossexuais, esquecendo-se que os portadores de deficiência mental também são muito discriminados. Sua maneira de ser, suas limitações físicas e psíquicas não são geralmente compreendidas. Dependendo da síndrome apresentada, o deficiente mental pode causar repulsa, receio e até medo nas pessoas, agravando o comportamento discriminatório.

E, uma vez que se considera que os portadores de deficiência mental representam uma parcela significativa da população que apresenta algum tipo de deficiência, dados da OMS – Organização Mundial de Saúde apontam que o Brasil possui atualmente cerca de mais de 180 milhões de habitantes, logo mais de 18 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência, desse total, 50% são portadoras de deficiência mental (BRANDI, 2006). A partir disso, é que se reconhece a importância de continuar abordando esta temática, o que torna justificável a apresentação que se faz sobre a Deficiência Mental.

1. CONCEITO

Com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV (1994) tem-se proposta uma nova definição para deficiência mental, considerando que uma pessoa é portadora desta deficiência, quando apresenta o seguinte quadro:

[...] tem um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (DSM-IV. 1994).

³ O texto apresentado aqui foi elaborado a partir de pesquisa realizada por Rute Abelha Januário (Fevereiro/2008) e constitui excertos e alguns comentários dos originais de GARCIA (1999; 2007), CARVALHO (2001), KASSAR (2002), BALONE (2003), MARTINS (2003), ALMEIDA (2004), PADILHA (2004), dentre outros.

Ainda de acordo com o DSM-IV (1994), o retardo mental caracteriza-se pelo funcionamento intelectual, o que significa abaixo da média ($QI < 70$), com início antes dos 18 anos e déficits ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo⁴. Possui muitas etiologias diferentes e pode ser visto como uma via final comum de vários processos patológicos que afetam o Sistema Nervoso Central/SNC.

Por sua vez, para Garcia (1999) a deficiência mental pode ser conceituada segundo as condições concretas de vida, das relações que se estabelecem entre as pessoas, e não se limitando a características físicas identificadas socialmente como deficiências, já que estas pessoas podem relacionar-se e constituir-se de outras formas, a partir de outras relações. Esta concepção de deficiência foi amplamente trabalhada por Vygotski.

Nos últimos anos o conceito mais divulgado nos meios educacionais e adotado nos documentos oficiais no Brasil segue o sistema de classificação da Associação Americana de Retardo Mental (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION/AAMR), segundo a qual “deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2002).

Porém, atualizações realizadas pela própria AAMR (2002) conceituam a deficiência mental, hoje, como uma condição envolvendo cinco áreas que se referem a diferentes aspectos do desenvolvimento do indivíduo, do ambiente em que vive e dos suportes de que dispõe, sendo eles: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interação e papel social; saúde; e contexto (AAMR, 2002; ALMEIDA, 2004; ALONSO, 2006).

2. INCIDÊNCIA

⁴ Funcionamento adaptativo refere-se ao modo como os indivíduos enfrentam efetivamente as exigências comuns da vida e o grau em que satisfazem os critérios de independência pessoal esperados de alguém de seu grupo etário, bagagem sócio cultural e complexo comunitário específicos.

No Brasil não existem pesquisas precisas que constatem quantos deficientes existem ao certo e quais são suas deficiências. No mundo, a Organização Mundial de Saúde – OMS, afirma que uma entre dez pessoas é portadora de deficiência física, sensorial ou mental, congênita ou adquirida. Isto equivale a dizer que por volta de 10% dos habitantes da Terra são pessoas deficientes. No entanto, acredita-se que esta porcentagem seja maior, primeiro, porque a OMS refere que nos países do Terceiro Mundo esta porcentagem pode chegar a 15% ou até 20% e depois, porque as regiões pobres são imensas (principalmente Norte e Nordeste), locais de maior incidência de deficiência, cujos meios de vida e prevenção são insatisfatórias (BALLONE, 2003).

Segundo a OMS (2001) 10% da população em países em desenvolvimento são portadores de algum tipo de deficiência, sendo que metade destes, são portadores de deficiência mental, propriamente dita. Calcula-se que o número de pessoas com retardo mental guarda relação com o grau de desenvolvimento do país em questão e, segundo estimativas, a porcentagem de jovens de 18 anos e menos, que sofrem retardo mental grave se situa em torno de 4,6%, nos países em desenvolvimento e entre 0,5, e o 2,5% nos países desenvolvidos. Esta grande diferença entre o primeiro e o terceiro mundo demonstra que certas ações preventivas, como, por exemplo, a melhora de atenção materno-infantil e algumas intervenções sociais específicas, permitiriam um decréscimo geral dos casos de nascimentos de crianças com deficiência mental.

Esclarece Ballone (2003) que os efeitos da deficiência mental entre as pessoas são diferentes, aproximadamente 87% dos portadores têm limitações apenas leves das capacidades cognitivas e adaptativas e a maioria deles pode chegar a levar suas vidas independentes e perfeitamente integradas na sociedade. Os 13% restantes pode ter sérias limitações, mas em qualquer caso, com a devida atenção das redes de serviços sociais, também podem integrar-se na sociedade.

3. CLASSIFICAÇÃO

O atraso no desenvolvimento cognitivo ainda é visto como uma das principais características do sujeito portador de deficiência mental e que será responsável por desencadear a lentidão ou mesmo incapacidade para a aprendizagem. A esse respeito, a literatura tradicional foca-se em classificações de deficiência mental que

tendem a contribuir para esta visão que os professores e a sociedade de modo em geral têm sobre o deficiente mental. Esse tipo de classificação para Carneiro (s/d) representa uma visão psicométrica da deficiência e apontam para prognósticos desanimadores, pois o foco do problema acaba sendo colocado no aluno, no seu desempenho, consolidando assim, o atraso cognitivo como característica individual e, conseqüentemente contribuindo para uma baixa expectativa dos educadores em relação a estes alunos.

A partir disso, veja-se o conceito de deficiência mental apresentado pela Política Nacional de Educação Especial, que procura distanciar-se da visão limitadora para o deficiente mental, adotando uma concepção multidimensional desta deficiência, proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental:

[A deficiência mental] caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1994, p.15).

O DSM-IV (1994) baseando-se na capacidade funcional e adaptativa dos deficientes apresenta a seguinte classificação para deficiência mental:

- Dependentes: Geralmente QI abaixo de 25. Casos mais graves, nos quais é necessário o atendimento por instituições. Há poucas, pequenas, mas contínuas melhoras quando a criança e a família estão bem assistidas.
- Treináveis: QI entre 25 e 75. São crianças que se colocadas em classes especiais poderão treinar várias funções, como: disciplina, hábitos higiênicos, etc. Poderão aprender a ler e a escrever em ambiente sem hostilidade, recebendo muita compreensão e afeto e com metodologia de ensino adequada.
- Educáveis: QI entre 76 e 89. A inteligência é dita "limítrofe ou lenta" e estas crianças podem permanecer em classes comuns, embora necessitem de acompanhamento psicopedagógico especial.

Para Ballone (2003) a classificação atual de deficiência mental, não mais aconselha que se considere o retardo leve, moderado, severo ou profundo, mais sim que seja especificado o grau de comprometimento funcional adaptativo, além disso,

estes critérios qualitativos (adaptativos) constituem descrições mais funcionais e relevantes que o sistema quantitativo de rótulos em uso até agora.

4. CAUSAS E FATORES DE RISCO

Inúmeras causas e fatores de risco podem levar à deficiência mental, embora se ressalte que muitas vezes mesmo utilizando sofisticados recursos diagnósticos, não se chega a definir com clareza a etiologia da deficiência mental. Mas, o DSM-IV (1994) apresenta alguns fatores como sendo de risco e causadores desta deficiência, conforme abaixo:

- Fatores de risco e causas pré-natais: São fatores que incidirão desde a concepção até o início do trabalho de parto e podem ser: desnutrição materna, má assistência à gestante, doenças infecciosas na mãe (sífilis, rubéola, toxoplasmose), fatores tóxicos na mãe (alcoolismo, consumo de drogas), efeitos colaterais de medicamentos, poluição ambiental, tabagismo, fatores genéticos (alterações cromossômicas), alterações gênicas, etc.;
- Fatores de risco e causas perinatais: São os fatores que incidirão do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê e podem ser: má assistência ao parto e traumas de parto, hipóxia ou anóxia (oxigenação cerebral insuficiente), prematuridade e baixo peso (PIG - Pequeno para idade Gestacional), icterícia grave do recém nascido;
- Fatores de risco e causas pós-natais: Aqueles que incidirão do 30º dia de vida até o final da adolescência e podem ser: desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global, infecções (meningoencefalites, sarampo, etc.), intoxicações exógenas (envenenamento por remédios, inseticidas e produtos químicos), acidentes (trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, etc.), infestações (neurocisticercose, larva da *Taenia Solium*).

O atraso no desenvolvimento dos portadores de deficiência mental pode ocorrer em nível neuropsicomotor, quando então a criança demora em firmar a cabeça, sentar, andar, falar. Pode ainda dar-se em nível de aprendizado com notável dificuldade de compreensão de normas e ordens, dificuldade no aprendizado escolar. Mas, é preciso que haja vários sinais para que se suspeite de deficiência mental e, de modo geral, um único aspecto não pode ser considerado indicativo de qualquer deficiência.

5. DIAGNÓSTICO

Sempre que possível o diagnóstico da deficiência mental deve ser feito por uma equipe multiprofissional, composta pelo menos de um assistente social, um médico e um psicólogo. Tais profissionais, atuando em equipe, têm condições de avaliar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, o assistente social através do estudo e diagnóstico familiar (dinâmica de relações, situação do deficiente na família, aspectos de aceitação ou não das dificuldades da pessoa, etc.) analisará os aspectos sócio-culturais; o médico – através da anamnese acurada e de exame físico, recorrendo a avaliações laboratoriais ou de outras especialidades, sempre que necessário – analisará os aspectos biológicos; e, finalmente, o psicólogo que, através da anamnese, observação e aplicação de testes, provas e escalas avaliativas específicas, avaliará os aspectos psicológicos e nível de deficiência mental. Posteriormente, em reunião, todos os aspectos devem ser discutidos em conjunto pelos profissionais que atenderem o caso, para as conclusões finais e o diagnóstico global, bem como para a definição das condutas a serem tomadas e encaminhamentos necessários, sendo então a família chamada para as orientações devolutivas e encaminhamentos adequados.

Esses fatores devem ser levados em conta e, portanto adequadamente diagnosticados quando uma criança é suspeita de ter uma deficiência mental, para que assim seja submetida à avaliação de sua capacidade intelectual, permitindo a avaliação das possibilidades de inserção social, orientando a abordagem terapêutica e educacional adequada.

Contudo, conforme ressalta Verdugo (1994) mesmo avaliando-se todos os aspectos e fatores que envolvem a deficiência mental, o diagnóstico da mesma é muitas vezes difícil. Numerosos fatores emocionais, alterações de certas atividades nervosas superiores, alterações específicas de linguagem ou dislexia, psicoses, baixo nível sócio-econômico ou cultural, carência de estímulos e outros elementos do entorno existencial podem estar na base da impossibilidade do ajustamento social adaptativo adequado, sem que haja necessariamente a deficiência.

6. PERSPECTIVA EDUCACIONAL

O processo histórico revela que o portador de deficiência mental, em decorrência de conceitos, classificações, avaliações e diagnósticos da própria deficiência foi sendo alvo da construção de um indivíduo sem perspectivas de vida, colocado e mantido à margem, excluído, por desviar-se do padrão de “normalidade” social. No entanto, hoje esta é uma visão ultrapassada e inclusão é a palavra-chave do momento quanto à perspectiva para a prática pedagógica na Educação Especial de portadores de necessidades educativas especiais.

Para Martins (2003) a inclusão surge como um desafio para os portadores de necessidades educativas especiais, como é o caso dos portadores de deficiência mental, mas é uma proposta que visa oferecer oportunidades educacionais adequadas a estes indivíduos, que ao longo dos anos vem sofrendo com o processo de exclusão social. A inclusão seria uma forma de respeitar a diversidade, o diferente, incluindo todos dentro do universo escolar e social. O que, no entanto, pressupõe uma escola e profissionais que sejam capazes de atender às suas especificidades, suas dificuldades, trabalhando suas limitações e habilidades.

Mas, para tanto, propõem Vieira e Pereira (2003) que o currículo escolar para alunos com deficiência mental deve seguir os seguintes objetivos: - reforço da formação geral; desenvolvimento de aptidões genéricas para a vida ativa e hábitos de trabalho; permitir ao aluno o máximo de desenvolvimento pessoal nas suas vertentes individual e social, respeitando o direito à diversidade; além de incidir nos aspectos físicos, afetivos e intelectuais de forma global, em cada momento evolutivo e em função dos diferentes contextos da vivência do aluno.

No mesmo entendimento, o MEC – Ministério da Educação (BRASIL, 1999) assim como Carvalho (2001) reconhecem na educação inclusiva a necessidade de que sejam realizadas adaptações curriculares, onde se deve ter atenção especial aos seguintes procedimentos: objetivos, conteúdos, avaliação, metodologia, organização didática, temporalidade e organização curricular. Tais adaptações devem visar as necessidades do aluno, podendo ser aplicadas conforme as necessidades identificadas nos alunos. Essas adaptações pautam-se também na LDB 9394/96 que reconhece que modificações curriculares devem ser implementadas sobre a perspectiva e ações focadas no trabalho educativo para o favorecimento do desenvolvimento do aluno.

Porém, Carvalho (2001) considera que adaptações na prática pedagógica tratam de uma questão um tanto quanto complexa e polêmica, por isso acredita que talvez seja preciso maior compreensão e comprometimento com a proposta inclusiva, seja na escola ou na sociedade. Segundo a autora, adequações curriculares não significa fazer currículo para este ou aquele tipo de aluno, mas sim uma forma de tratar com mais respeito os alunos que necessitam de respostas educativas diferenciadas, a partir de suas características.

Sendo assim, neste século, a perspectiva educativa para os portadores de necessidades educativas especiais, pautam-se em bases teóricas marxistas e no materialismo histórico-dialético, onde a educação surge como uma organização social, na sua base infra-estrutural (material, organização para a produção dos meios de subsistência) e superestrutural (idéias, ideologia, conhecimentos científicos, etc.), sendo que para que ocorram mudanças na educação, é necessário que estas ocorram na organização social. Mudanças que não devem ocorrer apenas no sistema escolar, mas, sobretudo na organização social injusta (JANNUZI, 2006).

A esse respeito complementa Jannuzi (2006), que a educação surge como um fator de mediação, no sentido de que permite a realização das relações do homem com o outro homem, consigo mesmo e com o grupo. Serve como veículo capaz de constituir o ser humano na apropriação do legado histórico e cultural do grupo. O indivíduo se desenvolve de forma partilhada, mas não pré-determinada, a apropriação é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais.

Com base ainda em Jannuzi (2006), entende-se que a escola configura-se como um espaço de contradições e neste, o professor deve ser o mediador do processo de aprendizagem, porém, com clareza de que sua prática mediadora, a qual deve se dar sob uma perspectiva crítica de que sujeito ele espera formar, mais do que como este sujeito deve fazer.

Reflexões realizadas por Padilha (2004) levam ao entendimento de que o homem é um ser histórico, que se constitui socialmente, sendo que a linguagem é o veículo dessa construção social. Estudos realizados por Bakhtin e Vygotsky apontam a palavra como instrumento favorecedor do jogo ideológico, logo, isso significa que a linguagem, a palavra usada com o portador de deficiência mental não só o está

representando, mas o está afirmando, está fazendo com que ele se torna aquilo que dizem.

Salienta Padilha (2004) que existe um discurso de impossibilidades associado ao portador de deficiência mental e qualquer outro portador de necessidades educativas especiais, e isso deve ser mudado, principalmente quando esse discurso ocorre na escola, professores devem assumir seu papel de mediador e destituir-se do papel perpetuador de estigmas e estereótipos que servem como elementos afirmadores da condição de incapacitados e excluídos dos portadores de deficiências.

No atendimento à perspectiva mediadora e desafiadora para a educação de portadores de deficiência mental, Ferreira (2007) considerando a importância e a amplitude da questão, expõe que é necessário inserir a criança portadora de deficiência mental desde a mais tenra idade, em situações significantes de cultura, no sentido de que desta forma poderá estar construindo ou reconstruindo relações sociais e a linguagem, que na visão da autora, um fenômeno muito mais complexo que a língua e que envolve dimensões dialógica e ideológica, que estão presentes na pluralidade de vozes que constituem o sujeito.

A partir disso, Ferreira (2007) propõe que se adote o letramento como princípio organizador da adaptação da proposta curricular no ensino básico para alunos com deficiência intelectual. Explica a autora, que o letramento é um objeto de natureza eminentemente lingüística, o que lhe confere mais riqueza e possibilidades na constituição humana e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, principalmente no desenvolvimento escolar. Na proposta curricular e na escola, o letramento tem função social e visa a inserção nos processos de ensino, o que coloca a adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no mesmo registro das atividades de ensino para todos os demais alunos. Salienta também Ferreira (2007) que o letramento deve ser concebido numa perspectiva curricular transdisciplinar, por apresentar uma grande flexibilidade pedagógica, o que é necessário ao desenvolvimento escolar dos alunos na diversidade com se apresentam no cotidiano da sala de aula.

Nesta perspectiva, cita-se Lúria (apud FERREIRA, 2007, p. 106): “as crianças [...] ao adquirirem os métodos e os hábitos de aprendizagem da escola, desenvolvem as suas capacidades, compensam as deficiências e realizam o seu

potencial de desenvolvimento mental”. Com esta citação, tem-se que o letramento representa um processo que viabiliza a imersão do sujeito e práticas sociais, e através da escrita ou outras formas icônicas, como sistema simbólico, para tornar significativas as práticas discursivas, nas quais concorrem diferentes níveis de habilidades de ler e escrever.

A esse respeito refere Soares (apud FERREIRA, 2007, p. 107):

[...] não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico e, como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais [...] é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Mas, destaca-se que no universo do letramento, este vai além do domínio de leitura e escrita, corresponde a uma dimensão social transformadora da realidade humana e do próprio indivíduo. Apresenta-se como uma alternativa, ou instrumento educativo capaz de orientar o percurso educacional de forma a viabilizar as condições de educação necessárias ao muito do que tais alunos podem vir a ser.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação da Universidade Católica de Campinas*, n. 16, São Paulo, p. 33-48, jun/2004.
- ALONSO, M. Á. V. *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. (2006). Disponível em: <<http://www.sid.usal.es>>. Acesso em 10 jan. 2007.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA MENTAL – AAMR. In. BALLONE, G. J. *Deficiência mental*. Psiq web. (2002). Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html>> Acesso em 12 jan. 2007.
- BALLONE, G. J. *Deficiência mental*. Psiq web. (2003). Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html>> Acesso em 01 dez 2007.
- BRASIL. SALTO PARA O FUTURO: *Educação Especial: tendências atuais*/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- BRANDI, F. *Deficiência mental*. (2006). Disponível em: <<http://www.ceismael.com.br>>. Acesso em 20 jan. 2007.
- CARVALHO, R. E. O processo de educação inclusiva: com os pingos nos “is”. In. ENCONTRO DAS APAES DO PARANÁ (40: 2001). Apucarana-Pr. Org. Maria Amélia Almeida. *Anais*. Apucarana: Margraff, 2001, p. 35-52.

- D'ANTINO, M. E.F. *A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde*. São Paulo: Memnon, 1988.
- ENCONTRO DAS APAES DO PARANÁ (40: 2001). Apucarana-Pr. Org. Maria Amélia Almeida. *Anais*. Apucarana: Margraff, 2001.
- JANNUZI, G.M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).
- KASSAR, M.C.M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.
- MANUAL Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-IV. Trad. de Dayse Batista. 4. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. *Procedimentos de ensino em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003.
- MARQUEZINE, M.C. et al. *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003.
- MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. CID 10, São Paulo: EDUSP, 2001.
- PADILHA, A.M.L. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3. ed., rev. e ampl., São Paulo: Plexus Editora. 2004.
- _____. *Práticas pedagógicas na educação especial*. 3. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).
- ROUCEK, J. *A criança excepcional*. São Paulo: Ibrasa, 1968.
- VERDUGO, M. Al. *El cambio de paradigma en la concepcion del retraso mental: la nueva definicion de la*. 1994.
- VIEIRA, F.D.; PEREIRA, M.C. “*Se houvera quem me ensinara...*”. A educação de pessoas com deficiência mental. 2. ed., Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação, 2003.

EDUCAÇÃO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM⁵

1. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO

As crianças podem vir a apresentar dificuldades específicas na aprendizagem, e, como tal, é necessário realizarem-se atividades de diagnóstico na(s) sua(s) área(s) fraca(s) podendo vir a verificar-se na compreensão, decodificação e codificação visuográfica, assim como no cálculo e resolução de situações problemáticas. A P.L. 94-142 dos EUA diz-nos que é uma perturbação em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão e utilização da linguagem falada e escrita, uma imperfeita aptidão para fazer cálculos, escutar, pensar, ler e escrever. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento (1977).

O DSM IV classifica os problemas de aprendizagem

Como resultado substancialmente abaixo do esperado para a sua idade, escolarização e nível de inteligência. Por vezes, tais dificuldades não são devidas unicamente à falta de oportunidades como consequência do estrato socioeconômico e cultural desfavorecido como também à dispedagogia (DSM IV)

Estima-se que 10 a 16% das crianças apresentem dificuldades específicas de aprendizagem. Quanto à sua origem, classificam-nas como:

- Primárias: Disfunções cerebrais (da linguagem verbal oral - disnomia, disfasia e disartria; da linguagem verbal escrita - dislexia auditiva e visual, disgrafia e disortografia; da linguagem quantitativa - discalculia); problemas perceptivos e problemas psicomotores.
- Secundárias: Afecções biológicas, problemas de comportamento, fatores ecológicos e socioeconômicos (afetivos, má nutrição, privação cultural e dispedagogia) (Quirós e Schráger, cit. Cruz, 1999).

⁵ O texto apresentado aqui foi elaborado a partir de pesquisa realizada por Vera Lúcia Sanchez (Novembro/2007) e constitui excertos e alguns comentários dos originais de BLIN (2005), LACASA (1997), PERRENOUD (2001), WEISS (1999), dentre outros.

2. PERTURBAÇÕES ESPECÍFICAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem, segundo a CADIN – Núcleo de dificuldades de aprendizagem (2004) as perturbações são assim classificadas:

PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA LEITURA
DISLEXIA - Distúrbio de aprendizagem que se manifesta na dificuldade em aprender a ler: Dificuldades: distinção ou memorização de letras ou grupos de letras; ordenação, ritmo e estruturação das frases; linguagem receptiva e expressiva, processamento fonológico (leitura e escrita)
PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA ESCRITA
DISORTOGRAFIA - Distúrbio de aprendizagem que se manifesta numa dificuldade na escrita, com ou sem alterações na leitura. Conjunto de erros da escrita: -feitos de forma sistemática, -afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia. Podem provocar a total ininteligibilidade dos escritos.
PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA MATEMÁTICA
DISCALCULIA - Dificuldade específica de aprendizagem da matemática. Dificuldade na leitura, escrita e compreensão de números na compreensão de conceitos matemáticos em lidar com dinheiro e em aprender a ver as horas.
PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA ESCRITA
DISGRAFIA - Alteração da escrita que afeta na forma ou no significado, sendo do tipo funcional. Tamanho da letra, Forma da letra, Inclinação, Espaçamento das letras ou das palavras, Traçado, Ligações entre as letras. Pérez, 2001; Quirós& Schragar, 1978; Ajuriaguerra, 1974; NINDS, 2003; Banche,2004; Mafra, 2003.

QUADRO 1. PERTURBAÇÕES ESPECÍFICAS. Disponível em www.cadin.net/pls/dcadin/get_page_file?id=3172582&tp=1 Acesso 20 abr. 2007.

O Centro de Referência Educacional nos proporciona uma ampla e clara explicação sobre as dificuldades de aprendizagem, como pode ser vista no quadro apresentado a seguir:

O que são realmente as dificuldades de aprendizagem?
A literatura sobre as dificuldades de aprendizagem se caracteriza por um conjunto desestruturado de argumentos contraditórios.
Apesar do conceito de dificuldades de aprendizagem apresentar diversas definições e ainda ser um pouco ambíguo, é necessário que tentemos determinar à que fazemos referência com tal expressão ou etiqueta diagnóstica, de modo que se possa reduzir a confusão com outros termos tais como “necessidades educativas especiais”, “inaptações por déficit socioambiental” etc.

QUADRO 2. O QUE SÃO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/adificeis.htm>

Merecem destaque, ainda, alguns elementos que podem ser empregados como base para uma melhor compreensão acerca da identificação e definição das

dificuldades de aprendizagem. Tais elementos são mostrados no quadro que se segue:

Podemos assinalar como elementos de definição mais relevantes
<p>A criança com transtornos de aprendizagem tem uma linha desigual em seu desenvolvimento.</p> <p>Seus problemas de aprendizagem não são causados por pobreza ambiental.</p> <p>Os problemas não são devidos a atraso mental ou transtornos emocionais.</p> <p>Em síntese, só é procedente falar em dificuldades de aprendizagem quando fazemos referência a alunos que:</p> <p>Têm um quociente intelectual normal, ou muito próximo da normalidade, ou ainda, superior.</p> <p>Seu ambiente sócio-familiar é normal.</p> <p>Não apresentam deficiências sensoriais nem afecções neurológicas significativas.</p> <p>Seu rendimento escolar é manifesto e reiteradamente insatisfatório.</p>

QUADRO 3. ELEMENTOS DE DEFINIÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O que é possível observar é que as dificuldades de aprendizagem podem variar de acordo com problemas mais localizados nos campos de conduta e da aprendizagem, podendo ser citados seguintes tipos:

<u>Atividade motora</u> : hiperatividade ou hipoatividade, dificuldade de coordenação.
<u>Atenção</u> : baixo nível de concentração, atenção dispersa.
<u>Área matemática</u> : problemas em seriações, inversão de números, reiterados erros de cálculo.
<u>Área verbal</u> : problemas na codificação/ decodificação simbólica, irregularidades na lectoescrita, disgrafias.
<u>Emoções</u> : desajustes emocionais leves, baixa auto-estima.
<u>Memória</u> : dificuldades de fixação.
<u>Percepção</u> : reprodução inadequada de formas geométricas, confusão entre figura e fundo, inversão de letras.
<u>Sociabilidade</u> : inibição participativa, pouca habilidade social, agressividade.

QUADRO 4. TIPOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Temos que estar cientes de que estes alunos encontram-se nas escolas. Somos professores e nos deparamos com estes problemas de aprendizagem a todo instante. É preciso assumir com todo o conhecimento que temos sobre o assunto e com o que vamos em busca toda metodologia para a melhoria de estratégias e

metodologias, fazendo-se sempre a opção por incluir ao invés de excluir estes alunos, ou abandoná-los à mercê da sorte no final do ano letivo.

Outro lado importante é o professor achar que o diagnóstico apresentado para a escola, resolve os problemas do aluno. Ao contrário, um diagnóstico pode mantê-lo sob um forte estigma, gerando preconceitos entre os colegas e os professores da turma.

O Centro de Referência Educacional (2008), no atendimento aos alunos enfoca que

Partindo da realidade plenamente constatada que todos os alunos são diferentes, tanto em suas capacidades, quanto em suas motivações, interesses, ritmos evolutivos, estilos de aprendizagem, situações ambientais, etc. e entendendo que todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas contextuais e relativas, é necessário colocar o acento no próprio processo de interação ensino/aprendizagem (CRE, 2008).

É claro que todo processo educacional envolve aluno, professor, equipe técnica pedagógica, concepção e organização de planejamento e currículo, metodologias específicas e aplicáveis a cada aluno. O aluno aprende com o todo. O professor é um dos caminhos, as metodologias para levar o aluno por este caminho também dependem do aluno e de como se aplicam as variáveis para este entendimento e compreensão. É preciso uma sintonia entre professor e aprendizagem do aluno, para que ocorrendo essa apropriação e consonância, a aprendizagem se efetive, seja em que nível possa acontecer.

Sabemos da grande dificuldade que os professores sentem quando encontram nas salas de aula alunos com tais dificuldades de aprendizagem. Mas, isso não deixa de ser um desafio. É a partir deste momento, que ele se torna melhor professor, com mais habilidades e sai em busca de recursos para atender as necessidades que se apresentam. É preciso que os professores também tenham claro que muitas vezes, estas dificuldades, são de “ensinagem”.

Devemos ter em mente que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira. Cada aluno tem um ritmo e uma forma que melhor se enquadra ao seu modelo de aprender. O que é essencial é criar novos contextos que se adaptem às individualidades dos alunos. Como ensinou Paulo Freire, também é importante partir daquilo que cada um sabe, de suas potencialidades, independente de qual seja a disciplina. O que acontece é que muitas vezes, se parte exatamente da dificuldade que o aluno tem ou apresenta no momento.

3. A DIDÁTICA DO PROFESSOR PODE SER FATOR DE PREVENÇÃO

De acordo com Blin (2005) pesquisas sobre a eficácia do ensino têm demonstrado a influência dos professores na aprendizagem dos alunos e como conduzem a ação pedagógica

O conhecimento dos processos associados ao ato de aprender e uma prática didática capaz de facilitá-los pode minimizar grande parte dos problemas e dos rótulos colocados nos alunos com “dificuldades de aprendizagem” (BLIN, 2005)

Segundo Perrenoud (2001) pode-se duvidar que,

Mesmo em uma classe tradicional em que se pratica o ensino frontal, que o professor se dirija constantemente a todos os alunos, que cada um deles receba a mesma orientação, as mesmas tarefas, os mesmos recursos (PERRENOUD, 2001).

Coloca ainda o autor:

Se considerarmos o currículo real como uma série de experiências, chegaremos, grosso modo, a uma conclusão evidente: o currículo real é personalizado, dois indivíduos nunca seguem exatamente o mesmo percurso educativo, mesmo se permanecerem de mãos dadas durante anos (PERRENOUD, 2001).

O que Perrenoud deixa claro, é que individualizar e atender aos processos educativos é possível para os professores, pois ao invés de uma individualização deixada ao acaso, pode ser feito um planejamento que vise atender as possibilidades de cada aluno, de acordo com as características que apresenta.

Existem ainda os alunos que reprovam vários anos na mesma série e isso é mais comum do que se pode imaginar. Essas crianças possuem uma baixa auto-estima e sentem que a escola não foi feita para eles, que não conseguem aprender ou fazer parte deste contexto e se evadem. Segundo Freire (1999, p.35), “os alunos não se evadem da escola, a escola é que os expulsa”. Quem realmente falhou, o aluno ou a escola? Esses alunos reprovados retornarão no ano seguinte?

Vários autores, como Sara Pain, Alicia Fernández, Maria Lucia Weiss, chamam atenção para o fato de que a maior percentual de fracasso na produção escolar, de crianças encaminhadas a consultórios e clínicas, encontram-se no âmbito do problema de aprendizagem reativo, produzido e incrementado pelo próprio ambiente escolar (WEISS; CRUZ, 1999, p.46).

É importante considerarmos que a escola e os professores devem valorizar os saberes do aluno, deixando que ele demonstre suas potencialidades, quer ele apresente uma dificuldade específica em determinada disciplina, quer seja ele

comprometido com um todo na aprendizagem. Muitas vezes, a escola valoriza somente o conhecimento verbal e matemático, deixando conhecimentos importantes para a sociedade e para o grupo ao qual pertence.

Um fator importante é o professor proporcionar ao aluno com dificuldade de aprendizagem, um ambiente escolar acolhedor, que aceite o aluno como ele é, oferecer-lhe meios para que possa se desenvolver e aprender. A postura ética favorece o aluno já que ele convive numa sociedade excludente.

Para tentar amenizar tantos problemas encontrados nas escolas e nos alunos, é preciso ter em mente que diversificar as situações de aprendizagem é a garantia de atingir as especificidades de todos os alunos, e que muitas vezes, o trabalho pedagógico é que acaba agravando as dificuldades de aprendizagem já existentes.

REFERÊNCIAS

BLIN, Jean-François. *Classes difíceis*: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Dificuldades de aprendizagem. Disponível em http://www.eb1-abraveses.rcts.pt/dific_apr.htm Acesso 18 jul. 2007.

Dificuldade de aprendizagem. Disponível em <http://centrorefeducacional.com.br/adificeis.htm> Acesso 18 ago. 2007.

Dificuldade de aprendizagem. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/adificeis.htm> Acesso 22 out. 2007.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS PROBLEMÁTICOS

<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/aprendizagem.htm> Acesso 23 jul. 2007.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

LACASA, P. & GUZMÁN, S. (1997). Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas. *Cultura y Educación*, 8, 27-48.

Matemática divertida. Atividades para alunos especiais, desenvolvendo o raciocínio e a criatividade. Disponível em <http://www.eb1-abraveses.rcts.pt/actividades.htm> Acesso 28 set. 2007.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças*: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

WEISS, Alba Maria Lemme & CRUZ, Maria Lúcia R. *A informática e os problemas escolares de aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL⁶

INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS E SIGNIFICADOS

O mundo em que vivemos é repleto de estímulos visuais caracterizados por uma grande diversidade de cores, formas, tamanhos e outros detalhes de caráter mais complexo – dentre os quais podem ser destacados profundidade, perspectiva, luminosidade do campo visual.

É preciso levar em conta que “a formação da imagem visual depende de uma rede integrada de estrutura complexa, da qual os olhos são apenas uma parte, envolvendo aspectos fisiológicos, função sensório-motora, perceptiva e psicológica” (ARANHA, 2005, p.13).

A visão permite-nos unificar de forma rápida e contínua a informação recebida pelos outros sentidos⁷. Os olhos vêem as imagens que irão ser processadas no cérebro e, de modo geral, as pessoas com dificuldades visuais são classificadas em dois grupos principais: cegos e com visão parcial ou reduzida.

A delimitação do grupo de deficientes visuais é dada por critérios médicos específicos presentes em duas escalas oftalmológicas baseadas na *acuidade visual*, ou seja, aquilo que se vê a determinada distância e no *campo visual*, isto é, a amplitude da área alcançada pela visão.

No âmbito educacional, Aranha (2005, p. 16) destaca, ainda, que pessoas com o “mesmo grau de acuidade apresentam diferentes níveis de desempenho visual e [que existe] a necessidade de relacionar a utilização máxima da visão residual com o potencial de aprendizagem”. Por isso, a *avaliação funcional* foi enfatizada por Faye e Barraga (1982, apud BAUMEL; CARVALHO, 2007), caracterizando uma observação criteriosa da capacidade e do desempenho visual de cada um no contexto escolar.

Nesta perspectiva, os profissionais da educação devem ser mobilizados para o estabelecimento e a implementação de programas adequados para possibilitar

⁶ O texto apresentado aqui foi elaborado por Marina Ortega Pitta (Novembro/2007) e constitui excertos e alguns comentários dos originais de ARANHA (2005), SEED/SUED/PR (2005; 2007), BAUMEL; CARVALHO (2007), dentre outros.

⁷ CONDE, António João Menescal – Chefe de Gabinete do Instituto Benjamin Constant. Disponível em <http://www.es-sao-joao-estoril.com/alunoscegos/ficheiroshtml/deficiencia.htm> Acesso em 23 nov. 2007.

maior eficiência da visão subnormal, frente às reais capacidades e necessidades no âmbito da sala de aula. É relevante, também, o trabalho multiprofissional com alternativas para trocas de experiências e reflexões sobre as práticas adotadas para as intervenções educativas junto ao escolar com visão subnormal (BAUMEL; CARVALHO, 2007).

1. CONCEITOS

Em 1966, a Organização Mundial de Saúde (OMS) registrou sessenta e seis diferentes definições de cegueira⁸. Para simplificar o assunto, um grupo de estudos sobre a Prevenção da Cegueira da OMS, em 1972, propôs normas para essa definição e para uniformizar as anotações dos valores de acuidade visual. Nessa mesma época, foi introduzido o uso do termo *visão subnormal* ('*low vision*', em língua inglesa).

O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou adquiridas, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. Essa diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa ou profunda (nos casos que compõem o grupo de pessoas com *visão subnormal ou baixa visão*) e pode, ainda, representar ausência total da resposta visual (*cegueira*).

Segundo a Organização Mundial de Saúde/OMS (Bangkok, 1992)⁹, o indivíduo com *baixa visão* ou *visão subnormal* é aquele que apresenta diminuição das suas respostas visuais – mesmo após tratamento e/ou correção óptica convencional – e uma acuidade visual menor que 6/18 à percepção de luz (isto é, capacidade de ver algo a 6 metros de distância ao invés de 18 metros), ou um campo visual menor que 10 graus do seu ponto de fixação, mas que usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa.

Em contrapartida, para uma compreensão mais coerente, Conde mostra que “o termo cegueira não é absoluto, [...] não significa, necessariamente, total

⁸ Op cit.

⁹ <http://www.entreamigos.com.br/textos/defvisu/defvisu.htm> Acesso em 23 nov. 2007.

incapacidade para ver, mas sim, prejuízo dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras” que exigem o uso da visão.

Com um pouco mais de detalhes, este autor ressalta que

Falamos em cegueira parcial (também dita LEGAL ou PROFISSIONAL). Nessa categoria estão os indivíduos apenas capazes de CONTAR DEDOS a curta distância e os que só PERCEBEM VULTOS. Mais próximos da cegueira total, estão os indivíduos que só têm PERCEPÇÃO e PROJEÇÃO LUMINOSAS. No primeiro caso, há apenas a distinção entre claro e escuro; no segundo (projeção) o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz. A cegueira total ou simplesmente AMAUROSE, pressupõe completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão 'visão zero'. Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado "visão em túnel" ou "em ponta de alfinete", e a essas definições chamam alguns "cegueira legal" ou "cegueira econômica". (Grifos do autor. Disponível em <http://www.es-sao-joao-estoril.com/alunoscegos/ficheiroshtml/deficiencia.htm>).

Estes conceitos, apresentados a fim de possibilitar uma compreensão mais adequada da deficiência visual, remetem a aspectos mais amplos referentes a classificação, informações estatísticas e causas mais relevantes dos quadros identificados, bem como a questões relacionadas aos aspectos pedagógicos que dizem respeito ao atendimento específico das necessidades educacionais apresentadas em cada situação.

2. CLASSIFICAÇÃO

Há vários tipos de classificação da deficiência visual, devendo ser destacados os que se baseiam nos seguintes critérios:

- De acordo com a *intensidade*: leve, moderada, profunda, severa e perda total da visão;
- De acordo com o *comprometimento de campo visual*: central, periférico e sem alteração;
- De acordo com a *idade de início*: congênita ou adquirida;

- Além disso, se estiver *associada a outro tipo de deficiência*, como surdez, por exemplo, pode ser múltipla.

Pedagogicamente, delimita-se como *cega* aquela pessoa que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de aprender Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como *portador de visão subnormal* aquele indivíduo que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos. Estas pessoas requerem educação por meio de métodos que não impliquem o uso da visão.

3. DADOS ESTATÍSTICOS

De acordo com a OMS, cerca de 1% da população mundial apresenta algum grau de deficiência visual, sendo que mais de 90% dessas pessoas encontram-se nos países em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, a população com deficiência visual é composta por cerca de 5% de crianças, enquanto os idosos são 75% desse contingente. Dados específicos de cada país não estão disponíveis e/ou inexistem estatísticas oficiais.

4. CAUSAS

De maneira genérica, é possível considerar que, nos países em desenvolvimento, a deficiência visual é causada principalmente por fatores relacionados a infecções, desnutrição grave, traumas diversos e doenças como a catarata – acentuados pela precariedade nas áreas de saúde e de assistência social. Nos países desenvolvidos são mais importantes as causas genéticas e degenerativas.

As causas da deficiência visual podem ser divididas também em congênitas/genéticas e adquiridas.

- Causas *congênitas/genéticas*: amaurose congênita de Leber, malformações oculares, glaucoma congênito, catarata congênita.
- Causas *adquiridas*: traumas oculares, catarata, degeneração senil de mácula, glaucoma, alterações retinianas relacionadas à hipertensão arterial ou à diabetes.

5. FATORES DE RISCO

- Histórico familiar de deficiência visual por doenças de caráter hereditário (por exemplo, glaucoma).
- Histórico pessoal de diabetes, hipertensão arterial e outras doenças sistêmicas que podem levar ao comprometimento visual (por exemplo, esclerose múltipla).
- Senilidade (por exemplo, catarata, degeneração senil de mácula).
- Não realização de cuidados pré-natais e prematuridade, principalmente no uso de incubadoras.
- Não utilização de óculos de proteção durante a realização de determinadas tarefas (por exemplo, durante o uso de solda elétrica).
- Não imunização contra rubéola da população feminina em idade reprodutiva, o que pode levar a uma maior chance de rubéola congênita e conseqüente acometimento visual.

6. IDENTIFICAÇÃO

A seguir, são detalhados alguns sinais característicos da presença da deficiência visual, os quais podem ser identificados tanto em crianças bem pequenas ainda, como em jovens e adultos mais velhos. O essencial é a atenção necessária a tais sinais o mais precocemente possível, facilitando a busca de diagnóstico e tratamento mais adequado – e, muitas vezes, a evitação de danos mais acentuados.

Assim, podem ser observados:

- Na *criança*: desvio de um dos olhos, não seguimento visual de objetos, não reconhecimento visual de familiares, baixo aproveitamento escolar, atraso de desenvolvimento;
- No *adulto*: borramento súbito ou paulatino da visão;
- Em *ambos*: vermelhidão, mancha branca nos olhos, dor, lacrimejamento, sensação de “*flashes*”, retração do campo de visão – o que pode provocar esbarrões e tropeços em móveis.

Em todos os casos, deve ser realizada, em caráter de urgência, a avaliação oftalmológica para o processo de diagnóstico e a iniciação rápida de possíveis tratamentos.

7. DIAGNÓSTICO

O diagnóstico específico de deficiência visual é obtido através do exame realizado pelo oftalmologista – que pode, para isso, lançar mão de exames subsidiários. Nos casos em que a deficiência visual está caracterizada, deve ser realizada avaliação por oftalmologista *especializado em baixa visão*, que fará a indicação de auxílios ópticos especiais e orientará a sua adaptação e acompanhamento, bem como indicará a necessidade de apoio educacional específico.

Neste caso, também, a avaliação pedagógica especializada possibilitará a organização do programa mais adequado às necessidades do aluno e as estratégias de acompanhamento familiar e escolar desse processo educacional.

8. ALGUMAS SUGESTÕES DE COMO TRABALHAR COM A PESSOA CEGA E COM BAIXA VISÃO

Aranha (2005) destaca que, em alguns casos, a alteração visual pode estar presente, sem caracterizar deficiência visual, mas necessitando de uma atenção por parte de todos os que convivem com a criança. Os problemas mais comuns deste tipo na infância são: hipermetropia, miopia, astigmatismo, ambliopia e estrabismo, sendo essencial a detecção e o tratamento o mais precocemente possível, com intervenção clínica adequada para tais situações. Para as situações em que ocorre ambliopia e estrabismo, a orientação de conduta de oclusão bem como o tratamento e o controle são de responsabilidade exclusivamente do oftalmologista e da família, cabendo ao professor a orientação da perseverança e da consistência na conduta.

Quanto aos casos em que a pessoa apresenta cegueira ou baixa visão, a importância das intervenções educacionais se soma às indicações dadas pelo oftalmologista. Portanto, a ação de pais e professores deve incluir o oferecimento de oportunidades adequadas ao desenvolvimento dos sentidos remanescentes – tato, audição, olfato e paladar – e o uso de recursos ópticos e estratégias pedagógicas

para o atendimento social e educacional, atividades de vida diária e orientação e mobilidade, além do domínio e do uso do sistema Braille para leitura e escrita (ARANHA, 2005).

Algumas sugestões são aqui destacadas, resumidamente, em relação aos principais recursos ópticos e estratégias pedagógicas mais comuns para atendimento às necessidades de cada aluno, a depender do quadro apresentado:

- Atrofia óptica: lupas manuais de altas dioptrias, alto nível de iluminação com filtro para potencializar contraste e diminuir reflexão e brilho, contraste e ampliação (dependendo da alteração do campo), porta texto e caderno de pauta ampliada ou reforçada etc., associados a ações que favoreçam o desenvolvimento de consciência visual e a ampliação do repertório visual;
- Nistagmo: lentes prismáticas ou esferoprismáticas, lupas de régua, lentes manuais ou de apoio, entre outros recursos, associados à utilização de pistas visuais para melhor organização do campo gráfico (guias para leitura);
- Córioretinite: óculos de correção refracional comum, lentes bifocais, lupas manuais ou de mesa para magnificação, sendo que o professor de vê ajudar o aluno a encontrar melhor posição e distância em relação à lousa, bem como organizar o campo gráfico de acordo com suas necessidades;
- Retinose pigmentar: alto nível de iluminação, ampliação e potencialização de contrastes com filtro amarelo, lupa manual até 11 dioptria;
- Retinoblastoma: recursos de alta iluminação, controle de luz por *dimmer* e potencialização de contrastes, uso de lápis ou canetas fluorescentes, lentes escurecidas etc.;
- Glaucoma: iluminação potente sem reflexo e brilho, lupa de mesa com iluminação e lupas manuais, alto contraste e filtros, indicados para um melhor desempenho visual e adaptação para o trabalho visual;
- Catarata: lente de contato ou óculos, lupa de mesa iluminada, lupas manuais tipo régua e controle de iluminação no ambiente com luminárias de foco dirigível.

Um material rico em informações a respeito de cada um dos casos que podem ser diagnosticados entre as pessoas com problemas visuais e os recursos

necessários ao atendimento mais adequado pode ser encontrado em Aranha (2005) e em outros documentos elaborados pelo MEC e pela própria SEED/PR, conforme as referências apresentadas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; CARVALHO, Keila Miriam Monteiro de. *Disciplina EDM5014: visão subnormal e educação*. [Proposta] USP: Curso de Especialização em Educação Especial. Disponível em <https://sistemas.usp.br/fenixweb/fexDisciplina?sgldis=EDM5014>. Acesso em 28 nov. 2007.
- CONDE, António João Menescal. Disponível em <http://www.es-sao-joao-estoril.com/alunoscegos/ficheiroshtml/deficiencia.htm> Acesso em 23 nov. 2007.
- INFORMAÇÕES básicas sobre deficiência visual. Disponível em <http://www.entreamigos.com.br/textos/defvisu/defvisu.htm> Acesso em 23 nov. 2007.
- PARANÁ. Secretaria de Educação Especial. Departamento de Inclusão Educacional. O currículo e a educação especial: flexibilização e adaptações curriculares para atendimento às necessidades educacionais especiais. Disponível em <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/.php>. Acesso em 26 nov.2007.

EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA FÍSICA/PARALISIA CEREBRAL¹⁰

1. O QUE É PARALISIA CEREBRAL?¹¹

A denominação Paralisia Cerebral (PC) descreve uma condição de saúde, uma deficiência adquirida, resultado de um dano cerebral, que induz a uma incapacidade, dificuldade ou descontrole de músculos e certos movimentos do corpo. O termo Cerebral significa que a parte afetada é o cérebro (Sistema Nervoso Central/SNC). Paralisias cerebrais NÃO SÃO DOENÇAS, mas uma condição médica especial, uma consequência, uma seqüela de um determinado quadro que pode ocorrer antes, durante ou logo após o parto, quase sempre resultantes da ausência de oxigenação no cérebro. Deve-se ressaltar que:

- 1) Paralisias cerebrais não são doenças, e sim, uma condição que, uma vez estabelecida, não progride, podendo regredir (com tratamento precoce adequado) e melhora do quadro clínico geral.¹²
- 2) A Paralisia Cerebral e suas consequências (baba, endurecimento dos músculos, dificuldade para se comunicar, etc.) não são contagiosas.
- 3) A pessoa com paralisia cerebral tem inteligência normal, a não ser que a parte do cérebro atingida seja responsável pelo pensamento e pela memória.
- 4) Se a visão ou audição forem prejudicadas pela lesão, a pessoa terá dificuldades para compreender informações que lhe são transmitidas; se os músculos da fala forem atingidos, terá dificuldade para expressar pensamentos e necessidades. Quando isso acontece, a pessoa com paralisia cerebral pode ser erroneamente classificada como deficiente mental ou não inteligente.
- 5) Homens e mulheres paralisados cerebrais podem ter filhos normalmente, como qualquer pessoa. A Paralisia Cerebral não altera o funcionamento dos órgãos reprodutores.

¹⁰ O texto apresentado aqui foi elaborado a partir de pesquisa desenvolvida por Vânia Teodoro da Silva Junqueira e constitui excertos e alguns comentários dos originais de GALVÃO FILHO (2007), SEED/DEE/PR e sites especializados no assunto, dentre outros.

¹¹ Disponível em <<http://www.apcb.org.br/paralisia.asp>>

¹² Disponível em <<http://www.nacpc.org.br/index2.html>>

2. CARACTERIZAÇÃO¹³

É difícil encontrar uma classificação que insira todos os possíveis distúrbios motores. Presenta-se a seguir, aqueles de maior incidência em alunos matriculados na Educação Básica e Educação de Jovens Adultos (no PR) que requerem um apoio mais intenso.

- Lesão cerebral (paralisia cerebral, hemiplegias (paresias)
- Lesão medular (paraplegia/tetraplegias)
- Miopatias (distrofias musculares)

Na paralisia cerebral, conforme o número de extremidades afetadas utiliza-se a seguinte denominação:

- *Monoparesia*: apenas um membro afetado;
- *Hemiparesia*: um lado do corpo apresenta os traços da paralisia, podendo ser o lado esquerdo ou o direito.
- *Diparesia*: dificuldades acentuadas nos membros inferiores sendo os superiores apresentam melhor função.
- *Triparesia*: três membros são afetados.
- *Paraparesia*: somente os membros inferiores são afetados.
- *Tetraparesia*: os quatro membros estão igualmente comprometidos.

Alguns paralisados apresentam apenas perturbações sutis, quase imperceptíveis, pequenos desvios no caminhar, falar ou usar as mãos; outros apresentam quadros mais graves, como incapacidade motora acentuada, movimentos involuntários, impossibilidade de locomoção, comunicação e expressão facial, sendo totalmente dependentes para as atividades básicas do viver cotidiano. Entre esses dois grupos há uma tendência a apresentar-se uma associação de distúrbios, em graus variados.

3. COMO ACONTECE A LESÃO?

3.1. PRINCIPAIS CAUSAS ANTES DO NASCIMENTO:

¹³Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_fisica.php>.

- Ameaça de aborto, choque direto (pancadas, tombos) no abdômem da mãe;
- Exposição aos raios-X nos primeiros meses de gravidez;
- Incompatibilidade entre fator sanguíneo da mãe e do pai;
- Infecções contraídas pela mãe no período da gravidez (rubéola, sífilis, toxoplasmose);
- Mãe portadora de diabetes ou com toxemia de gravidez;
- Pressão alta na gestante;
- Uso de álcool, remédios sem indicação médica e outros tipos de drogas.

3.2. PRINCIPAIS CAUSAS DURANTE O PARTO:

- Falta de oxigênio ao nascer (o bebê demora a respirar, lesionando algumas partes do cérebro);
- Lesão causada por partos difíceis, principalmente de fetos muito grandes, filhos de mães pequenas ou muito jovens (a cabeça do bebê pode ser muito comprimida durante a passagem pelo canal vaginal);
- Trabalho de parto muito demorado;
- Mau uso do Fórceps, manobras obstétricas violentas;
- Bebês que nascem prematuros (antes dos 09 meses e com menos de 2 quilos) têm grandes chances de apresentar paralisia cerebral .

3.3. PRINCIPAIS CAUSAS APÓS O NASCIMENTO:

- Febre prolongada e muito alta;
- Desidratação com perda significativa de líquidos;
- Infecções cerebrais causadas por meningite ou encefalite;
- Ferimento ou traumatismo na cabeça;
- Falta de oxigênio por afogamento ou outras causas;
- Envenenamento por gás, por chumbo (utilizado no esmalte cerâmico, nos pesticidas agrícolas ou outros venenos);

- Sarampo;
- Traumatismo crânio-encefálico até os três anos de idade

4. PREVENIR É IMPORTANTE

A paralisia cerebral pode ser evitada, em diversos casos, por meio de campanhas educativas, direcionadas a adolescentes, futuros pais e profissionais que atuam junto à gestante, à parturiente e ao bebê. Na sala de parto, a presença de um médico pediatra (neo-natologista) é fundamental.

Antes mesmo de pensar em ter filhos, o casal deve realizar exames médicos para detectar a possibilidade de problemas hereditários e a incompatibilidade sanguínea.

Quando engravidar, a mulher deve fazer consultas médicas regularmente cuidando da alimentação e evitando o uso de bebidas alcoólicas, o fumo e não e remédios sem prescrição (até mesmo um simples xarope pra tosse pode ocasionar problemas no bebê).

Manter a vacinação do bebê em dia e evitar qualquer situação de risco é essencial para a prevenção e conquista de uma saúde satisfatória.

5. PROCEDIMENTOS INICIAIS PARA ATENDIMENTO DO PARALISADO CEREBRAL EM CLASSE REGULAR DE ENSINO

As pessoas com PC, devido aos déficits motores que afetam sua psicomotricidade e à baba contínua, que ocorre em muitos casos, apresentam comportamento emocional e social alterados, resultando num desenvolvimento global atrasado, que muitas vezes é confundido com incapacidade de interação e aprendizagem, e conseqüente desvalorização de sua capacidade cognitiva e potencialidades para uma vida independente e autônoma.

O acompanhamento terapêutico dessa criança desde seu nascimento, ajudando-a e estimulando-a a desenvolver o máximo de suas capacidades é um elemento essencial para adaptá-la e integrá-la a sociedade da melhor forma possível.

Entre a denominação de PC, com raríssimas exceções, encontram-se crianças com inteligência normal ou mesmo superior, desde que lhes sejam fornecidas as condições necessárias para aprendizagem. Portanto não existem padrões definidos na conceituação do PC. Dessa maneira a criança PC deve ser considerada uma pessoa com características específicas que ocasionam uma série de necessidades especiais, inclusive de comunicação, que devem ser atendidas a fim de que ocorra o maior nível possível de desenvolvimento integral.

6. CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS¹⁴

Entender como ocorre a evolução do aluno com Paralisia Cerebral, ainda que apresente limitações parciais ou totais em suas funções corporais, e como as mesmas interferem em sua interação com o meio é o primeiro passo para sua inclusão no ensino regular.

O diagnóstico clínico sobre a deficiência pode auxiliar o educador a estabelecer parâmetros relativos às:

- Limitações decorrentes do grau e da extensão das áreas lesadas.
- Implicações pedagógicas.
- Ações previstas e providas no atendimento às necessidades do aluno.
- Estratégias que ofereçam condições de oportunidade de igualdade para o desenvolvimento do potencial.

A participação familiar e o envolvimento de profissionais da área clínico-terapêutica (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo), são elementos indispensáveis na busca de recursos que possam contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo com esse alunado. O entendimento, não apenas do diagnóstico, mas das implicações motoras no desempenho pessoal, educacional e social desse aluno pode direcionar ações eficazes de intervenção em sua evolução no recinto escolar e na sua comunidade.

Os conhecimentos básicos relativos ao aluno com deficiência/neuromotora trarão segurança à escola e ao professor, no processo ensino-aprendizagem, bem como serão indicativos das medidas a serem tomadas no atendimento às necessidades educacionais.

¹⁴ Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_fisica.php>.

7. ATENDIMENTO EDUCACIONAL

A educação desse alunado exige a aceitação, o reconhecimento e o respeito às diferenças e às necessidades individuais, independente de sua extensão.

A escolaridade desse alunado ocorre:

- Na Classe Comum das redes pública ou privada de ensino, com ou sem o serviço de apoio especializado.
- Nas Classes Comuns, com o apoio de serviços especializados.
- Nas Escolas Especiais, para alunos com deficiência física/neuromotora grave.

O aluno com Paralisia Cerebral tem direitos de receber educação em classe comum, com os devidos suportes que a Tecnologia Assistiva¹⁵ atualmente oferece. Seu déficit de comunicação precisa encontrar meios de expressão. O desafio de receber alunos com paralisia cerebral na rede regular, além de ser inviabilizada pelas estruturas arquitetônicas, detém-se na formação de professores, insuficiente pra que haja um olhar mais justo, além da deficiência, centrado na capacidade real de evolução cognitiva.

Essas tecnologias têm possibilitado otimizar a utilização de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC), com a informatização de métodos tradicionais de comunicação alternativa e ampliada (termos utilizados para “definir formas de comunicação alternativas a fala como: o uso de gestos, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada) (*Online*)¹⁶.

8. SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADOS OFERTADOS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA FÍSICA/NEUROMOTORA¹⁷

O Departamento de Educação Especial, no uso de suas atribuições e considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial (LDB/9394/96), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Parecer n.º 17/01 – CNE, Resolução n.º 02/01 – CNE e a Deliberação n.º 02/03 – CEE), expediu

¹⁵ Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa portadora de deficiência (GALVÃO FILHO, 2007).

¹⁶ Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/art_com_alternativa.pdf>.

¹⁷ Texto na íntegra.

a Instrução n.º 02/04, que estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, e a Instrução n.º 02/04, que estabelece critérios para a solicitação do serviço de apoio – Centro de Atendimento Especializado para a Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

Os serviços e apoio especializados garantidos na Deliberação n.º 02/03 têm a finalidade de atendimento às necessidades pedagógicas do aluno com comprometimento motor, visando o acesso, a permanência e sua progressão no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

APCB. *O que é paralisia cerebral?* Disponível em <<http://www.apcb.org.br/paralisia.asp>> Acesso em 11 nov. 2007.

GALVÃO FILHO, T.A. O desenvolvimento de projetos pedagógicos em ambiente computacional e telemático com alunos com paralisia cerebral. Disponível em <<http://www. anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/ gt15103int.doc>> Acesso em 11 abr. 2007.

NAPC. *Paralisia cerebral*. Disponível em < <http://www.nacpc.org.br/index 2.html>> Acesso em 23 nov. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. *Área da deficiência física/neuromotora-DF*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/art_com.alternativa.pdf> Acesso em 10 nov. 2007.

_____. *Conversando sobre comunicação alternativa*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/art_com_alternativa.pdf> Acesso em 10 nov. 2007.

EDUCAÇÃO E SURDEZ¹⁸

O QUE OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR PRECISAM SABER SOBRE SURDEZ E A LINGUAGEM DOS SURDOS

No contexto geral da discussão sobre inclusão surgem as questões relacionadas à educação dos surdos, entre elas: Escola especial ou escola regular? O que é educação bilíngüe para surdos? É possível proporcionar a educação bilíngüe para surdos no ensino regular? Até que ponto as duas propostas são coerentes entre si, ou em que ponto elas se encontram?

Para começar a responder a estas questões, é preciso considerar que a inclusão, ou não, do aluno surdo no ensino regular precisa ser historicamente, teoricamente e legalmente justificada e que este processo deve ser acompanhado e analisado, numa avaliação contínua, que vai apontar progressos e falhas, propiciando a busca de recursos materiais e humanos e de conhecimentos necessários à sua efetivação.

Neste caso, como em muitos outros, de nada adiantam métodos e técnicas se não há a superação de paradigmas, se não muda a forma de ver o outro. Assim, o material aqui sintetizado objetiva, principalmente, criar oportunidades para reflexões em busca de uma nova visão da surdez e da linguagem dos surdos.

Como resultado da pesquisa bibliográfica realizada pode ser estabelecido um panorama histórico do conceito de surdez e da educação do surdo, com esclarecimentos sobre a surdez e linguagem do surdo e suas implicações na educação. De acordo com Moura (2000),

o passado nos deu uma idéia do que aconteceu com o Surdo, as restrições filosóficas para que ele fosse considerado humano, os impedimentos religiosos e legais para que ele pudesse exercer seus direitos de cidadão, o papel da política e do Estado para que ele não tivesse sua língua, sua cultura e conseqüentemente poder (ainda que fosse o poder de ser diferente). O tempo todo, o noivo não pode ser mostrado, e, quando o foi (século XVIII), foi abafado para que os antigos conceitos prevalecessem (MOURA, 2000, p. 137).

Do contexto geral estudado, destacam-se alguns pontos importantes para o trabalho desenvolvido no processo de educação e inserção social de pessoas com

¹⁸ O texto apresentado aqui foi elaborado a partir de pesquisa desenvolvida por Maria Edileuza Selleri (Janeiro/2008) e constitui excertos e alguns comentários dos originais de QUADROS (1997), FERNANDES (1999; 2004; 2006) e MOURA (2000), dentre outros.

surdez, brevemente descritos a seguir.

1. O SURGIMENTO DE UMA OUTRA LÍNGUA

Juntos, recolhidos em instituições religiosas, os surdos criaram uma forma de comunicação entre si, desenvolvendo uma língua e uma cultura próprias. Com a necessidade de *humanizar* o surdo – muitas vezes filhos de famílias nobres que precisavam da fala para ter seus direitos reconhecidos – surgiram as primeiras tentativas de educação do surdo. Alguns educadores, reconhecendo a forma de comunicação entre os surdos e aproveitando os sinais criados por eles mesmos, alcançam resultados surpreendentes enquanto outros, negando a importância dos sinais na educação do surdo, fazem tentativas frustradas de transformar sinalizadores em falantes, concluindo sempre após muito trabalho pela impossibilidade de educar o surdo sem a língua de sinais.

O desenvolvimento científico trouxe a visão médica da surdez e o surdo passou a ser visto como doente, deficiente, que precisava ser curado, reabilitado, normalizado, para que pudesse se integrar à comunidade majoritária dos ouvintes.

O oralismo, baseado em diversas técnicas, dominou a educação do surdo a partir do Congresso de Milão (1880) e durante o século XX até a década de 60; enquanto isso, a Língua de Sinais proibida na educação do Surdo, continuou a ser usada fora da sala de aula pelas crianças e pelos adultos surdos em suas associações e na Comunidade dos Surdos.

Na década de 1960 surgiram novos conhecimentos teóricos e estudos realizados sobre a Língua de Sinais provando seu valor linguístico – semelhante às línguas orais – e mostrando que os sinais não só não prejudicam o desenvolvimento oral das crianças surdas como ajudam seu desenvolvimento escolar; estudos também comprovam que ouvintes e surdos têm a mesma distribuição de inteligência. No entanto, ainda não é possível falar em Bilingüismo pois estas verdades não foram aceitas, naquele momento, pela cultura dominante, assim como ainda hoje não o são totalmente.

Surge, então, uma situação intermediária com utilização dos sinais como instrumento de comunicação, mas sem utilização da Língua de Sinais, denominada Comunicação Total que, criada não como método mas como filosofia, previa a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda, e não

excluía inicialmente a Língua de Sinais, mas transformou-se em método e forma única de trabalho (denominada Comunicação Bimodal) com utilização da fala acompanhada de sinais.

Com o início de um movimento multicultural de minorias diversas reivindicando o direito de uma cultura própria, de ser diferente e denunciando a discriminação a que estavam submetidos, os surdos, há muito tempo conscientes de seus direitos mas sufocados, acham espaço para se fazer ouvir e chegamos assim ao momento histórico atual em que passaram a reivindicar o direito de que sua cultura própria seja respeitada e tenha um lugar dentro de outras culturas, particularmente da cultura ouvinte, surgindo na educação de surdos uma nova proposta de trabalho denominada Bilingüismo.

Segundo Moura (2000) o passado mais que reflete-se na realidade atual, o presente é a reprodução do passado, das mesmas idéias, conceitos e preconceitos. Presente e passado se confundem no mesmo fazer em que as relações, da maioria ouvinte com a minoria surda, vão se refazendo sem modificações e a escola, que deveria promover a mudança, permanece repetindo o que não faz sentido e não ajuda a construção de uma verdadeira linguagem (ato social e edificador de identidade). E o futuro, marcado pelo passado e pelo presente, aponta para a necessidade de poder destacar o surdo da representação de um sujeito deficiente, para inserí-lo na comunidade dos surdos e no contexto majoritário do mundo ouvinte, como indivíduo diferente mas pleno e capaz, portanto detentor de direitos a serem respeitados.

Não é apenas a mudança da língua em que são transmitidos os conteúdos ou critérios de avaliação mais justos em relação às diferenças lingüísticas que apresentam o que vai garantir ou orientar uma nova abordagem curricular, mas a compreensão do sujeito surdo em sua totalidade sócio-histórico-cultural (FERNANDES, 1999, p. 79).

Fernandes (1999) mostra que a cultura eletrônica, decorrente dos avanços científicos e tecnológicos, introduziu novos modos de ver e representar a realidade, muito mais pautados em imagens do que em registros escritos, que apontam para um novo conceito de “alfabetização”. No entanto, a imposição de um conhecimento culturalmente aceito e valorizado – a oralidade e a escrita – tem impedido a percepção de um novo modo de analisar a realidade e de comunicar-se com os demais – a língua de sinais.

2. O PROCESSO EDUCACIONAL E A ESCOLARIZAÇÃO

Os surdos, enquanto grupo minoritário, buscam na escolarização a incorporação social e a conquista de seus direitos. Entretanto, esta incorporação à escola da maioria significa abrir mão de certos aspectos de sua identidade ao assimilar a língua da cultura dominante. Persiste ainda a discriminação escolar dos surdos, devido à diferença de linguagem, apesar de todo o desenvolvimento das tecnologias essencialmente visuais, pois a escola segue utilizando a escrita mecânica, sem sentido e que reproduz um tipo de falante ideal, inexistente.

Fernandes (1999), com o objetivo de apresentar uma caracterização da escrita apresentada pelos surdos, faz considerações sobre o processo de aquisição de uma segunda língua e a interferência da história lingüística anterior na maneira de abordar a nova língua. No caso dos surdos, sendo a língua de sinais a primeira língua natural, a língua portuguesa é uma língua estrangeira, a ser aprendida como segunda língua e ainda com o agravante de ser de modalidade diferente, tendo a língua de sinais como suporte cognitivo e portanto interferindo na sua produção oral e/ou escrita.

De acordo com Fernandes (1999) a produção escrita dos surdos, em sua segunda língua e influenciada pela primeira língua, requer critérios de avaliação diferenciados em relação à língua portuguesa, não generalizáveis, mas que possam subsidiar a análise de suas produções singulares, em comparação à escrita de ouvintes. Analisando diversos textos de alunos surdos, demonstra a interferência da LIBRAS nas produções escritas dos surdos e a influência da falta de uma pedagogia competente no ensino da língua portuguesa para surdos.

A autora propõe, então, um olhar diferenciado nas produções escritas dos alunos surdos, que não parta das aparentes limitações apresentadas, mas das possibilidades que contempla; que não busque o desvio da normalidade, mas as marcas da diferença cultural. Sem no entanto cair no outro extremo de arbitrariedade de considerar qualquer tipo de produção como aceitável, considerando apenas o conteúdo em detrimento da forma, o que seria tão prejudicial quanto as práticas tradicionais.

Por fim, apresenta, como sugestão, alguns critérios mais específicos em relação à avaliação da Língua Portuguesa de alunos surdos e destaca que há inúmeras ações a serem praticadas que envolvem um projeto de educação, que

considere em sua proposta curricular: a cultura das comunidades surdas; as novas tecnologias educacionais essencialmente visuais; a formação de professores edificada em concepções sócio-antropológicas; maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros aspectos.

Destacamos, ainda, a sugestão dada por Fernandes (1999) aos professores:

[...] nossa sugestão aos professores que se deparam com estudantes surdos em suas classes é, primeiramente, que eles entendam que têm diante de si um usuário de uma língua diferente da sua, que inevitavelmente estará refletida nas diferentes práticas discursivas compartilhadas em sala de aula. Segundo, que o conhecimento dessa língua, por parte do professor é condição "sine qua non" para que se estabeleça a interação verbal significativa, a partir da qual será tecido o vínculo afetivo tão perseguido nas experiências de aprendizagem escolar. E, por fim, concretizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para que assim o auxilie na construção de sua identidade surda (FERNANDES, 1999, p. 78).

Fernandes (2006) apresenta um conjunto de orientações visando criar oportunidades para a reflexão feita pelo professor sobre sua prática pedagógica, quando nela estiver envolvido o aluno surdo, desafiando-o a buscar as práticas mais adequadas.

3. ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA ATENDIMENTO DO ALUNO SURDO

Destacando inicialmente que, quando falamos em seres humanos, é muito importante lembrarmos-nos que são as diferenças individuais que nos constituem pessoas singulares e portanto, ao nos relacionarmos com uma pessoa surda, devemos nos lembrar, em primeiro lugar, que a perda auditiva que ela possui é apenas um aspecto de sua subjetividade.

Segundo Fernandes (2004), vivemos em um mundo de sons e a impossibilidade de ouvir a fala humana interfere diretamente na interação social e na principal possibilidade de ter acesso ao conhecimento, a interação verbal. Daí a importância de conhecer quais conseqüências os diferentes graus de surdez podem acarretar no desenvolvimento, aprendizagem e relacionamento social das crianças; atentar para comportamentos que possam sugerir possíveis perdas auditivas, ainda não detectadas, e a possibilidade de encaminhamento aos profissionais mais indicados à intervenção; reconhecer e respeitar a diferença lingüística dos surdos.

Fernandes destaca ainda a importância da língua de sinais para os surdos,

apresenta a Língua Brasileira de Sinais/Libras e a educação bilíngüe para surdos, refere-se à questão do intérprete de Libras e, considerando que este é um processo em construção que demanda ainda muitas ações, coloca que, a curto prazo, há algumas estratégias metodológicas e de organização do ambiente da sala de aula indicadas para facilitar a interação/comunicação em sala de aula: combinar diferentes tipos de agrupamentos de alunos; introduzir métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais; planejar atividades com diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução; propor várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo; promover a interação dos professores do ensino regular e da educação especial.

Essa resignificação das práticas escolares não se faz por decreto, ou por imposição de medidas burocráticas. Como um processo, em permanente construção, exige, em um primeiro momento, uma postura e atitude positiva diante da diferença dos alunos e a formação continuada, indispensável à intervenção pedagógica consciente e comprometida com o sucesso de todos os alunos (FERNANDES, 2006).

Segundo Quadros (1997) há aspectos essenciais a serem considerados para a implantação de uma proposta bilíngüe para surdos: primeiro a necessidade de conhecer as duas línguas envolvidas no processo educacional e o lugar que cada uma ocupa, considerando fatores sociais, culturais e lingüísticos. Segundo, o processo de aquisição de L1 (primeira língua, língua nativa) e aquisição de L2 (segunda língua), no caso da educação de surdos no Brasil LIBRAS (L1) e Língua Portuguesa (L2). Além disso não se pode desconsiderar a importância das questões de ordem psicossocial, fundamentais no processo de formação da pessoa surda enquanto membro sócio-cultural.

No estudo da legislação que se refere à educação, ao destacar a questão da educação do surdo e fazer um paralelo entre inclusão e respeito à diversidade vemos, já na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) os princípios da igualdade e da diversidade, nas afirmações de que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos; que toda pessoa tem direito à instrução e que os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrado a seus filhos.

A mesma idéia perpassa toda a legislação, até os documentos mais recentes, inclusive o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada

na Guatemala em 1999 e promulgada pelo Decreto 3656/01, que define discriminação e afirma que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento da pessoa com deficiência desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitá-las.

O Paraná saiu na frente no que se refere à educação do surdo quando, através da Lei n.º 12095 de 11/03/1998, reconheceu oficialmente a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente e, a partir daí, começaram a ser implantadas as ações necessárias à efetivação da educação garantida em seu Art.2º: Como resultado de estudos, reflexões e debates iniciados a partir dos movimentos internacionais pela inclusão social; já tendo reconhecido oficialmente a Língua Brasileira de Sinais e assim desencadeado mudanças em seu sistema educacional e; a partir da nova legislação educacional brasileira, é elaborada a nova legislação educacional do Paraná e o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná fixa normas para a Educação Especial, através da Deliberação CEE N° 02/03, aprovada em 02/06/03. Entre os apoios e serviços normatizados pela Deliberação N° 02/2003 estão: intérprete de Libras/Língua Portuguesa; instrutor surdo de Libras; centro de atendimento especializado; instituições especializadas e escola especial para surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituições. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Leis, decretos, etc. *Decreto n.º 5626/05, de 22 de dezembro de 2005*: Regulamenta a Lei n.º 10436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10098/00. Brasília, 2005.

_____. *Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. *Lei n.º 10436/02, de 24 de abril de 2002*: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. *Parecer CNE/CEB n.º 017/01, aprovado em 3 de julho de 2001*: Sobre as Diretrizes Nacionais, para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 02/01, de 11 de fevereiro de 2001*: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília, 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Surdez, linguagem e cultura*. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 5 mai. 2007.

Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo/FENEIS. *Educação de surdos e educação inclusiva*. Disponível em: <http://www.feneis.com.br> Acesso: 3 mar 2006.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 59-81.

_____. *Educação bilíngüe para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica*. Curitiba: SEED, 2004.

_____. *Educação bilíngüe para surdos: desafios à inclusão*. Curitiba: SEED, 2006.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN A. P.; SANTANA, A. P.; MASSI G.; PAULA M. De. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.12 n.3. Marília, 2006.

LACERDA, B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 5 mai 2007.

_____. A proposta pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 5 mai 2007.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 5 mai 2007.

MATISQUEI, Angelina C.R.M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: *EDUCAR EM REVISTA*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004. p. 185-202

MOURA, Maria C. de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PARANÁ. Leis, decretos, etc. *Deliberação CEE n.º 02/03, aprovada em 2 de junho de 2003*: Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003.

_____. *Lei n.º 12095/98, de 11 de março de 1998*: Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Curitiba, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *A educação especial no Paraná: Subsídios para a construção das diretrizes pedagógicas da educação especial na educação básica*. Curitiba, PR. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 02 mar 2006.

_____. Departamento de Educação Especial. *De qual política de inclusão educacional estamos falando?* Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 02 mar 2006.

_____. *O currículo e a educação especial: flexibilização e adaptações curriculares para atendimento às necessidades educacionais especiais*. Curitiba, PR. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 05 mai 2006.

_____. *Educação especial*. Área da surdez. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 02 mar 2006.

_____. Superintendência de Educação. *Inclusão e diversidade*. Reflexões para a construção do projeto político pedagógico. Curitiba, PR. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 02 mar 2006.

_____. *Ensino fundamental na rede pública de ensino da educação básica do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED/SUED, 2005. Mimeog.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza; GLAT, Rosana. *O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: A experiência da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Caxambu: ANPEd, 29. Reunião Anual, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 4 mai 2007.

QUADROS, Ronice M. de. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 5 mai 2007.

RAMOS, Celia R. *A atuação da família / profissionais / legislação para o desenvolvimento / inclusão da pessoa surda*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 02 mar 2003.

_____. *O direito da criança surda de crescer bilíngüe*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 02 mar 2003.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. v. 1.: Processos e projetos pedagógicos. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. v. 2.: Interfaces entre pedagogia e lingüística. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.

EDUCAÇÃO E TDA/H¹⁹

O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO ALUNO COM TDA/H NA ESCOLA PÚBLICA

A inclusão surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que envolve a escola, o corpo docente e a necessidade de rever concepções a respeito da educação, do ato de ensinar, as metodologias e técnicas necessárias e do aprender. Com ela emerge vários questionamentos sobre o que fazer e como fazer, exigindo da escola, o real cumprimento de seu dever: proporcionar uma educação para todos. O atendimento reforça o trabalho pedagógico realizado nas escolas públicas, onde, nem sempre, estes alunos conseguem sucesso e avanço escolar.

Cabe então, a escola, a equipe pedagógica e ao professor regente de classe regular questionar-se sobre os saberes necessários para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, considerando que não dispõem de formação para tal, mas que a inclusão os impelem a essa busca constante de novos conhecimentos, técnicas a aperfeiçoamento.

Aos profissionais professores, os envolvidos diretamente com a inclusão dos alunos com hiperatividade, cabe a tarefa de deixar o estigma do que sabem sobre hiperatividade, deixar o velho professor de lado, mas apropriarem-se do novo, da estimulação que uma inclusão oferece ao profissional, que o faz ser melhor, não só com o incluso, mas com a turma toda, pois a partir de novos conhecimentos, novas técnicas, novos desafios, todos ganham e o professor, torna-se realmente um profissional competente. Cabe então aos profissionais a longa tarefa de reconquistar o espaço dentro e fora da sala de aula, nesta jornada inclusiva.

É sempre bom lembrar que um mesmo aluno indisciplinado com um professor nem sempre é indisciplinado com os outros. Isso também se aplica ao aluno hiperativo porque dependendo da metodologia e estratégias que o professor usa em sala de aula, consegue fazer este aluno produzir e obter conteúdos. Temos que ter ciência do que seja indisciplina, falta de limites e do que seja hiperatividade, para depois olharmos os alunos em sala de aula, e termos consciência do papel que ele está exercendo no momento.

¹⁹ O material aqui apresentado foi elaborado por Vera Lúcia Sanchez e constitui excertos e comentários de AQUINO (1997), ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ABDA (diversos), CABRAL (1994), JANNUZZI (2004), PATTO (1997), dentre outros.

PATTO (1997) fala sobre o rendimento escolar e o diagnóstico dos alunos

[...] o rendimento escolar não pode ser entendido sem que se leve em conta a relação entre a lógica das práticas escolares e as atitudes e comportamentos comumente tomados como “indisciplina”, “desajustamento”, “distúrbio emocional”, “hiperatividade”, “apatia”, “disfunção cerebral mínima”, “agressividade”, “deficiência mental leve” e tantos outros rótulos caros a professores e psicólogos.

[...] Encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas é um anseio de professores, técnicos e administradores escolares que um número crescente de psicólogos tem ajudado a realizar (PATTO, 1997, p. 65).

Quase sempre se imagina que é necessário os alunos apresentarem previamente um conjunto de ações disciplinadas como: ser obediente, permanecer em silêncio, permanecer no lugar, etc. para, então, o professor poder iniciar seu trabalho. E esse é um equívoco sério, porque, em nome dele, perde-se um tempo precioso tentando-se disciplinar os hábitos discentes. Mas, se o aluno é hiperativo e isso é inerente à sua vontade, existe uma fórmula mágica de fazer com que ele domine seus impulsos e permaneça obediente, em silêncio para poder aprender? E, somente os alunos que apresentam este comportamento adquirem conhecimento acadêmico suficiente para vencer os anos escolares?

A inclusão/exclusão e o problema dos alunos que apresentam Hiperatividade. Trata-se de um distúrbio recente ou um modismo de diagnóstico? Segundo a ABDA²⁰, o termo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, foi descrito pela primeira vez em 1902. A partir desta data, já recebeu diversas denominações. As mais conhecidas foram: Síndrome da criança hiperativa, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, transtorno hipercinético.

CABRAL²¹ (1994) coloca que

O termo oficialmente adotado pela Associação Americana de Psiquiatria foi o de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, significando a barra inclinada que o problema pode ocorrer com ou sem o componente de hiperatividade, outrora considerado o sintoma mais importante e definidor do quadro. Os diversos estudos realizados têm demonstrado que esse transtorno ocorre em cerca de 3 a 7% das crianças, sendo aproximadamente 3 vezes mais freqüente em meninos que em meninas. Nas meninas prevalece o tipo clínico em que predomina a desatenção, sem evidência importante da hiperatividade. Na idade adulta, foi encontrado em 4% das pessoas (CABRAL, 1994).

²⁰ ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção - Disponível em <http://www.tdah.org.br> Acesso em 02 abr. 2007.

²¹ Dr Sérgio Bourbon Cabral. Presidente da ABDA. Médico Psiquiatra. Ex-professor de Psicologia Médica e Psiquiatria da FM de Campos-RJ. Disponível em http://www.mentalhelp.com/Espirito_Santo.htm. Acesso em 01/10/07

A ABDA explica o que seja o é a hiperatividade

O (TDAH) é um transtorno neurobiológico. As causas são genéticas e aparece na infância e freqüentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD. Ele é reconhecido oficialmente por vários países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em alguns países, como nos Estados Unidos, portadores de TDAH são protegidos pela lei quanto a receberem tratamento diferenciado na escola.

A ABDA lembra que o TODA/H constitui o distúrbio infantil mais comumente tido como a principal causa de fracasso escolar e que, até há poucos anos, achava-se que no final da adolescência os sintomas do TDA/H iriam regredindo, com ou sem tratamento, e que o adulto ficaria livre das características que apresentava quando criança.

Analisando a inclusão de alunos com diagnóstico de TDA-H percebe-se que é preciso estar atento que não é um diagnóstico médico enviado a escola que tem o poder de transformar a vida escolar do aluno, principalmente no caso dos alunos com Hiperatividade. É preciso observar as necessidades educacionais que este aluno precisa e não exigir dele um comportamento que não pode corresponder.

PATTO (1997) argumenta

O fato de invariavelmente aprovarem a crença dos educadores de que há algo errado com o aprendiz mostra uma significativa convergência das visões técnico-científica e do senso comum. Tudo se passa como se o professor e psicólogo se aliassem no pressuposto de que o aluno que não se adapta às imposições escolares é portador de alguma anormalidade, restando apenas consultar os testes, para supostamente descobrir qual (PATTO, 1997, p.67).

Também é preciso cuidar dos rótulos com que os alunos chegam às salas e que são enumerados por professores de anos anteriores, que lhes colocam uma marca e esta é repassada sem dar margem para que o aluno possa mostrar suas capacidades, sua personalidade, sua maneira de aprender, mesmo que seja diferenciada. Cabe ao professor buscar os meios que favoreçam a aprendizagem deste aluno, inteirar-se sobre o assunto e procurar técnicas e adequações que resolvam os problemas de aprendizagem e comportamento que se apresentam na sala.

JANNUZZI (2004) aponta que

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem: em vez de procurar, no

aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se à padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (JANNUZZI, 2004, p.20).

Sobre a família, AQUINO (1997) afirma

Famílias que não estariam suficientemente preparadas para a difícil tarefa de educar; famílias cujos responsáveis não supervisionam atentamente a conduta de sua prole; famílias que não promovem uma rotina estável que favoreceria aos filhos a aquisição de hábitos virtuosos e outros morais; enfim, famílias “desestruturadas” – eis o diagnóstico reiterado pela grande maioria dos profissionais da educação para justificar a indisciplina de parte do alunado (AQUINO, 1997, p. 41).

O professor é muito importante no que diz respeito a identificação da dificuldade ou da hiperatividade. Mas, cabe ao profissional médico, a solicitação de sua participação na apuração do diagnóstico, o que na maioria das vezes não acontece. Na busca por solução rápida, os profissionais (nem sempre especialistas), entregam um diagnóstico aos pais e a partir deste, tudo se justifica como mudança de comportamento ou de aprendizagem, porém, na maioria das vezes, o aluno fica rotulado, sofrendo por um diagnóstico que não é real e que acaba por atrapalhar ao invés de ajudar na sua vida acadêmica. Aquele aluno que não adquire conhecimento como os colegas, deve ser identificado e acompanhado de perto pelos professores, equipe pedagógica, mas sem deixar que isso crie uma diferenciação na sala.

Segundo a ABDA, o TDA/H é

Um distúrbio habitualmente de longa duração (frequentemente se estendendo até a idade adulta, como acabamos de dizer) que se manifesta por três grupos de sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade. É evidente que esses sintomas são inespecíficos, podendo ser encontrados em uma grande variedade de outros transtornos, como também fazendo parte da vida psíquica normal, em alguns momentos. Na verdade, o TDA/H não é simplesmente uma deficiência de atenção, como a denominação pode fazer pensar. Caracteriza-se também como um distúrbio do desenvolvimento adequado da inibição e da modulação das respostas, melhor dizendo, do autocontrole.

Em 1980 o DSM-III²² passou a utilizar a denominação Distúrbio do Déficit de Atenção e, com essa mudança, o transtorno não foi mais obrigatoriamente associado à hiperatividade, mas sim, às dificuldades de atenção. É preciso estar

²² DSM-III - classificação norte-americana de transtornos mentais

atento para não confundir o TDA/H com outros distúrbios. Ballone (1994) apresenta alguns aspectos

A hiperatividade se manifesta como uma espécie de reatividade psicomotora exagerada aos estímulos, uma desinibição da resposta motora, ou uma deficiência no controle da psicomotricidade. Nos adultos a hiperatividade pode ser bem menos marcante que nas crianças. Na adolescência, a hiperatividade diminui, enquanto que o déficit de atenção, a impulsividade e a desorganização permanecem como os sintomas predominantes.

Os sinais da hiperatividade observados em adultos e em grau capaz de comprometer a adaptação e o desenvolvimento costumam ser os seguintes:

- Apresenta uma sensação subjetiva constante de inquietação ou ansiedade, com dificuldade em brincar ou praticar qualquer atividade de lazer sossegadamente;
- Busca freqüentemente situações estimulantes, muitas vezes que implicam risco, podendo correr ou subir em locais inadequados.
- Costuma fazer diversas coisas ao mesmo tempo, como, por exemplo, ler vários livros;
- Está sempre mexendo com os pés ou as mãos ou se revira na cadeira;
- Fala quase sem parar, e tem tendência a monopolizar as conversas;
- Mostra necessidade de estar sempre ocupado com alguma coisa, com freqüência está preocupado com algum problema seu ou de outra pessoa, freqüentemente está muito ocupado ou freqüentemente age como se estivesse "elétrico";
- Não permanece sentado por muito tempo, levanta-se da cadeira na sala de aula ou em outras situações nas quais o esperado é que ficasse sentado.

O que saber sobre o diagnóstico do TDA/H

O diagnóstico desse transtorno é eminentemente clínico. O mal que acontece hoje nestes diagnósticos, é que nem sempre, ou na maioria delas, pelo atendimento a saúde pública no Brasil, o médico não solicita estas informações, e até mesmo numa primeira consulta, tendo ouvido somente uma pessoa, ele entrega o diagnóstico de hiperatividade.

Isso é destacado por Ballone (1994)

Normalmente o diagnóstico começa pela eliminação outras patologias ou problemas sócio/ambientais, possivelmente causadoras dos sintomas. Além disso, os sintomas devem, obrigatoriamente, trazer algum tipo de dificuldade na realização de tarefas ou devem causar algum tipo de impedimento para a realização de tarefas.

A idade e a forma do surgimento dos sintomas também são importantes, devendo ser investigados, já que no TDAH, a maioria dos sintomas está presente na vida da pessoa há muito tempo, normalmente desde a infância. Portanto, por se tratar de um transtorno de natureza crônica e atrelado à constituição da pessoa, os sintomas de dificuldade de atenção/concentração ou hiperatividade semelhantes ao TDAH mas que apareçam de repente, de uma hora para outra, tem uma grande possibilidade de NÃO serem TDAH.

Para que se considere um TDAH, os sintomas devem se manifestar em vários ambientes (escola, casa, viagens, etc..). Os sintomas que só aparecem em um ambiente, como por exemplo, só em casa, só na escola, só quando sai de casa... etc., devem ser investigados com mais cuidado, para se verificar se não são de origem psicológica.

A criança com TDAH deve aparentar uma inteligência normal. Trabalhos escolares e testes de inteligências tendem a produzir "falsos positivos" para retardo mental em crianças com TDAH, devido à dependência destas atividades na atenção da criança.

Ballone (2000) explica que o tratamento do TDA/H é um trabalho para uma equipe e explica que o tratamento se compõe de três aspectos que pode ser efetivo em longo prazo. Baseia-se fundamentalmente em três premissas, como mostrado no quadro a seguir:

1. Adequação das opções educativas
<ul style="list-style-type: none"> · Um ambiente muito bem estruturado ajuda a criança a ordenar-se. · Favorecer ambientes onde tenha a menor distração possível. · Supervisionar pessoalmente as tarefas. · Estabelecer um tempo extra e fixo para que copie seu trabalho, lembrando que quando o tempo se esgotar deve parar e não deixar passar do limite. · Fracionar as tarefas em intervalos curtos de tempo, com descansos entre uma e outra. · Usar ajudas visuais como imagens em livros, em quadros, ou favorecer a aprendizagem por computador, para manter-lhe a atenção. · Ser positivo e gratificante com cada sucesso cotidiano por menor que seja, para estimular o esforço em manter a atenção e reduzir o estado de frustração e cansaço. · Usar métodos que permitam o autocontrole, como cronogramas, agendas, listas.
2. Psicoterapia
Atualmente se tem provado maior efetividade com o uso de terapias do tipo cognitivo-comportamental e com o apoio à família para restabelecer e conservar um vínculo adequado.
3. Tratamento farmacológico
Os fármacos chamados psicoestimulantes, como por exemplo o metilfenidato (Ritalina) tem permitido, junto com a psicoterapia, melhorar o prognóstico e a qualidade de vida dessas crianças. O médico especialista pode utilizar outras medicações, como por exemplo, os antidepressivos.

QUADRO 1. Premissas para o tratamento do TDA/H. Disponível em Ballone GJ - Distúrbio de Déficit de Atenção por Hiperatividade - in. PsiqWeb Psiquiatria Geral. Internet. Disponível em <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/tdah.htm> 2002

Visões distorcidas sobre o tratamento medicamentoso do TDA/H podem assumir a forma de expectativas inadequadamente otimistas ou inadequadamente pessimistas. Olhares otimistas podem nos fazer pensar que basta uma pílula por pouco tempo para resolver todos os problemas, ou que nem é preciso nenhuma intervenção, pois o tempo se encarregará de fazer os ajustes necessários. Opiniões

pessimistas são capazes de interromper vidas de satisfação e realização pessoal e profissional devido à resignação com metas inferiores às reais capacidades da pessoa.

Nesse mesmo sentido, ainda, Sommerstein e Wessels (1999) mostram que “os rótulos médicos e técnicos (dos manuais) reforçam os estereótipos e os medos e criam confusão [...] proporcionam poucas informações, pois generalizam e criam barreiras [...] deveriam ser evitados”.

Muitos pais de alunos hiperativos na busca de possíveis soluções para os problemas escolares que seus filhos apresentam e são relatados por professores e orientadores escolares, têm procurado por profissionais – e muitas vezes, por falta de informação, profissionais que nada tem a ver com o problema do filho - que lhes orientem e também resolvam os problemas de aprendizagem e comportamento que eles apresentam nas escolas. Infelizmente, muitos diagnósticos são errôneos, lançados por profissionais sem que percorram todos os meios possíveis para um diagnóstico final e assertivo. Muitos alunos voltam depois de avaliados por clínicos gerais com o diagnóstico de hiperativos e tomando medicação. O laudo traz consigo sérias conseqüências de estigmatização para a vida do aluno.

Explicando sobre o rótulo que os alunos diagnosticados recebem, Ballone (2005) coloca

Portanto, é demagógico o discurso que fala em rotular paciente e coisas do gênero; a medicina diagnostica paciente, ela não rotula pessoas. Profissionais completamente desfamiliarizados com o diagnóstico médico, até por uma questão de conforto emocional, preferem considerar o diagnóstico uma inutilidade ou um mecanismo de discriminação. Na verdade, quem rotula é a sociedade ou o próprio ambiente escolar (BALLONE, 2005).

A questão não é o que há de errado com estas crianças, mas como são elas e o que se pode fazer. De alguma forma estes alunos são super cobrados o tempo todo e muitas vezes, não encontram como responder a determinadas cobranças elencadas pelos professores. Eles têm que agir o tempo todo, mostrar que sabem, que são capazes de resolver as atividades, mas o problema é que o hiperativo tem outra idéia antes de acabar com a primeira; então vai para esta outra idéia, mas certamente a terceira idéia intercepta a segunda e ele tem que segui-la. Isso acontece na escola, em casa, ou qualquer lugar em que ele esteja. Logo as pessoas estão lhe chamando de desorganizado e impulsivo e toda espécie de palavras desagradáveis que mostram a total falta de compreensão da situação,

porque ninguém sabe, mas ele está trabalhando e se esforçando, dentro de seus próprios limites.

Ballone (2000) fala sobre nosso olhar aos TDAH/H

Não devemos tratar as DA como se fossem problemas insolúveis mas, antes disso, como desafios que fazem parte do próprio processo da Aprendizagem, a qual pode ser normal ou não-normal. Também parece ser consensual a necessidade imperiosa de se identificar e prevenir o mais precocemente possível as DA, de preferência ainda na pré-escola (BALLONE, 2000).

Temos que ter claro que o aluno com TDAH, não reage e age como as outras crianças sem o sintoma. Este vai exigir uma adaptação do professor em seu método e técnicas para ensinar para que ele consiga vencer e acompanhar os conteúdos..É importante saber que nem todos os sintomas comportamentais e de aprendizagem do TDAH se manifestam da mesma maneira em todas os alunos. Vai depender sempre do olhar que o professor tem sobre o aluno, se não o exclui da turma, mas, ao contrário, faz adaptações e provê técnicas e metodologias que se enquadrem às necessidades destes alunos.

A inclusão de alunos hiperativos é hoje uma verdade vivenciada pelas escolas, mas deve ser real, e não um modismo. Ela surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que envolve rever concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender. Com ela emergem vários questionamentos entre pais, professores e os alunos da classe sobre o que fazer e como fazer. Por isso, muitas vezes, nega-se a aceitar turmas que sabe, apresentam alunos inclusivos. Alguns sentem-se de um lado impulsionado a fazer novas descobertas, desenvolver técnicas diferenciadas de atendimento individual e coletivo e tomar conhecimento das necessidades educacionais das quais o aluno incluso necessita para melhor desempenho. Por outro ângulo, alguns se negam ainda a aceitar a inclusão e questionam sobre a forma especial de ensinar e aprender que envolve tal situação e particularidades que exige cada aluno.

Dicas para o TDAH na Escola

Para melhorar a qualidade de vida e garantir um aproveitamento escolar satisfatório para uma criança com TDAH, o colégio e a família precisam trabalhar juntos. Tanto os pais, quanto os professores, orientadores educacionais e o médico/psicólogo que acompanha a criança devem manter um contato estreito.

- 1) Os professores devem ter disposição e flexibilidade para ajudar os alunos com TDAH a contornar o problema. O melhor a fazer é se informar sobre o transtorno e se atualizar frequentemente, mantendo um diálogo constante com os profissionais especializados no assunto.
- 2) Alternar métodos de ensino, evitar aulas repetitivas e ter uma dose extra de paciência é fundamental.
- 3) Ter paciência não significa ser permissivo e tolerante em excesso. O professor precisa manter a disciplina em sala e exigir que os limites sejam obedecidos. Planejamento e organização devem ser ensinados a todo o momento, pois são particularmente difíceis para portadores de TDAH.
- 4) Caso perceba que algum aluno apresenta os sintomas do TDAH, o professor deve informar a equipe pedagógica escolar e esta à família. Quanto antes o tratamento for iniciado, menos dificuldades as crianças vão enfrentar em sua vida escolar.
- 5) Aqui também vale aquela clássica regrinha: sempre elogie o aluno quando ele conseguir se comportar bem ou realizar uma tarefa difícil. Não espere pelo comportamento perfeito, valorize pequenos passos alcançados. Quando tiver oportunidade, ensine-o como deve se comportar. Se a carteira ou o escaninho estiverem desorganizados, por exemplo, ajude-o a organizá-los. Essa atitude terá um triplo efeito: mostrará à criança como ela deve realizar a tarefa, vai fazê-la se sentir útil e diminuir sua frustração com o fato de ter seu material desorganizado.
- 6) A criança com TDAH tem dificuldade de monitorar seu comportamento. Por isso é fundamental que na rotina de aulas o professor deixe as regras de conduta bem claras e explícitas (isto pode ser feito com cartaz, quadro de aviso, etc). A criança precisa saber com clareza o que é esperado dela e como deve se comportar.
- 7) Professores costumam ter uma árdua rotina de trabalho e lidar com portadores de TDAH em uma sala cheia de crianças não é tarefa para qualquer um. Quando surgem dificuldades, uma boa opção é pedir para o psicólogo ou médico que trata da criança visitar a escola e conversar com os professores e orientadores educacionais. Assim as dificuldades vão sendo superadas aos poucos e o trabalho feito na escola complementa o que é realizado no consultório.

ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO TDA/H

Normalmente, o aluno que apresenta TDA/H apresenta dificuldade em centrar-se no todo que se apresenta na sala de aula, ficando dispersivo. Algumas sugestões para que ele tenha melhor concentração em seus deveres e que facilitará o trabalho do professor em conseguir melhores resultados. Estas sugestões foram vivenciadas em sala de recursos pela citada professora.

ADAPTAÇÕES NA SALA DE AULA

- Realizar e estabelecer tarefas de maneira rotineira.
- Propor regras claras exigindo o cumprimento de todas.
- Deixar visíveis listas de verificação para que o aluno as leia e se organize.
- Deixar a sala sem muitas distrações que não seja o material de aprendizagem a ser utilizado no momento.
- Evitar acúmulo de materiais desnecessários na sala e sobre a mesa.
- Sentar o aluno num lugar sem acesso de olhar pra fora da porta.
- Sentar o aluno próximo ao professor e com boa visualização do quadro.
- Oportunizar que o aluno possa se movimentar na sala quando necessário.
- Proporcionar salas onde haja menor índice de barulho externo e menor atividades extraclasse nos corredores.
- Proporcionar na sala de aula, um local onde o aluno possa trabalhar isoladamente, se necessário, como nos momentos de avaliação, que vai requerer mais tempo.
- Construir na sala um canto interessante com leituras ou atividades manuais e artísticas.

ADAPTAÇÕES NO RITMO DE TRABALHO A SER REALIZADO NA SALA

- Planejar atividades de curta duração.
- Ajustar a atividade ao ritmo de compreensão e execução do aluno para que possa cumpri-la integralmente.

- Conceber, se for necessário, maior tempo para a realização da tarefa e também quando esta envolver avaliação.
- Reduzir a quantidade de exercícios na avaliação.
- Espaçar períodos de trabalho com pequenas pausas ou mudança de atividades.
- Alternar atividades. Umas mais paradas, outras mais ativas, em grupos, isoladas, fora da sala, em silêncio, em duplas.

ADAPTAÇÕES NOS MÉTODOS E ESTRATÉGIAS

- Usar formas variadas pra explicar um determinado conteúdo.
- Fazer sempre relação do conteúdo novo, com o que já foi aprendido e com as experiências do aluno.
- Usar sempre um número reduzido de conceitos ou um único que explique o que se quer.
- Levar os alunos a verbalizarem as instruções e a seguir orientações de atividades.
- Levar os alunos a criarem enunciados para atividades.
- Desenvolver momentos de explanação de assuntos fora da sala de aula, variando os ambientes.
- Desenvolver com os alunos, lembretes feitos por eles e colocar na sala.
- Evitar sempre o uso de metáforas. Ser sempre o mais real possível.
- Destacar e apontar sempre a informação fundamental da atividade, fazendo-os anotarem.
- Expandir o novo vocabulário, explicando e expandindo.
- Evitar textos longos, muitas anotações ou cópia de informações do livro.
- Dar sempre dicas e pistas para a atividade a ser resolvida.
- Evitar pressionar o aluno para o término das atividades. Por isso, é fundamental a adequação.

ADAPTAÇÕES PARA SEREM USADAS NAS E DURANTE AS AVALIAÇÕES

- Usar instrumentos de avaliação alternados como apresentação oral, escrita, resposta múltipla, etc.
- Planejar avaliações com poucas atividades.
- Proporcionar um tempo adequado para a execução dos trabalhos.
- Esclarecer qual o objetivo a ser alcançado com determinada avaliação.
- Fazer avaliação pequena, de assunto por assunto.
- Aceitar e compreender a resposta escrita do aluno e se necessário, fazê-lo explicar oralmente o que queria responder.
- Permitir que a avaliação seja completada, caso não termine no tempo estipulado para todos da sala.
- Usar se necessário, a adaptação curricular e flexibilização curricular.

ADAPTAÇÕES PARA ORIENTAR OS COMPORTAMENTOS INADEQUADOS

- Desenvolver um clima de confiança entre professor e aluno.
- Manter sempre o contato visual quando estiverem conversando.
- Não deixar passar comportamentos sem falar sobre ele. Nunca na frente da sala toda, mas, em particular.
- Evitar enviar o aluno à coordenação. Problemas de classe devem ser resolvidos entre professor e aluno separadamente da turma.
- Combinar regras de comportamento que sejam precisas e claras.
- Alertar sempre o aluno os problemas que podem ocorrer e antecipá-los se possível, com alertas.
- Combinar com o aluno qual punição deve receber se infringir as regras propostas e combinadas.

- Evitar linguagens de confronto na frente da sala. A humilhação é péssima ao aluno e aos seus comportamentos.
- Combinar com o aluno o que se pode fazer com ele no momento em que ele se “esquenta”. Ele terá a solução para o que fazer para voltar a calma.
- Elogiar perante as pessoas os comportamentos adequados, as atividades realizadas, aumentando a auto-estima do aluno.
- Ignorar alguns comportamentos que tem por função chamar a atenção. Se ignorados, perderão o impacto que podem causar.
- Evitar a crítica ao aluno na frente da sala, com amigos. Fazer correções em particular.
- Estar atento ao nível de frustração do aluno quando não conseguir realizar tarefas. Ser tolerante, conversar e estimular.
- Aliviar sempre o stress do aluno, com momentos de humor e compreensão.

ADAPTAÇÕES PARA NÃO DEIXAR O ALUNO SE DISPERSAR E MANTÊ-LO EM ATIVIDADE

- Explicar a classe o que é hiperatividade e déficit de atenção, baseada em pesquisas e entendimento do conteúdo, para que possa explicar as atividades diferenciadas que possa o aluno receber no decorrer do ano letivo.
- Ampliar na sala um ambiente cooperativo, amigável e menos concorrido, deixando que os amigos cooperem com o aluno em explicações, grupo de atividades.
- Cuidar ao trabalhar em grupo. Este deve ser bem estruturado para proporcionar segurança e integração. Caso contrário, o aluno atrapalha o grupo e faz somente um copiar e colar.
- Planejar atividades individuais, mas certificar-se de que o aluno compreendeu o que terá que executar, antes de iniciar o trabalho.
- Trabalhar com seus pares tem um ótimo resultado. Proporcionar algum amigo que possa sempre auxiliar o aluno em explicações durante as atividades, que o

compreenda e o estimule, mas, que sejam atividades que sejam capazes de realizar.

- Facilitar alguns trabalhos individuais para que o aluno se sinta capaz de realizar também sozinho e acertadamente.
- Utilizar alunos mais rápidos na sala para auxiliarem a turma, enquanto o professor se detém ao que mais necessitam individualmente.
- Combinar com o aluno um sinal para quando precisar de auxílio na tarefa a ser realizada.
- Combinar com os outros alunos para sempre incentivarem o aluno a permanecer na sala e completar as atividades, não fazendo deboche, nem humilhações.
- Estar atenta a tudo o que se passa na sala.
- Fazer sempre reforço positivo a turma e elogiar os alunos.
- Combinar e estabelecer com a turma um sistema de prêmio, vale nota se atingirem determinado objetivo.

ADAPTAÇÕES PARA CONSEGUIR ATRAIR A ATENÇÃO DO ALUNO

- Manter sempre o contato visual com o aluno e fazer com que este olhe para o professor durante a explicação.
- Dar exemplos ou contar pequenos fatos, fazendo perguntas a todo o momento e exigindo a explicação do que é colocado.
- Manter entusiasmo sobre o que será explicado a seguir, despertando o interesse.
- Usar materiais coloridos para a explicação, como giz, pincéis e fazer desenhos.
- Usar o retroprojetor sempre com uma imagem interessante sobre o assunto, antes de introduzi-lo.
- Combinar com a turma sinais para se calarem e ouvirem a explicação, como estalar os dedos, erguer os braços, bater palmas.
- Usar sempre o material didático próximo ao aluno ou de forma que melhor se adapte a sua visão.

- Combinar com o aluno algum som para que o professor o sentindo disperso, possa acionar, e o aluno voltar a prestar atenção.
- Variar o tom de voz durante a explicação de alguma atividade.
- Usar sempre de histórias para incluir um assunto novo. Histórias sempre prendem a atenção, principalmente, se o aluno for menor.
- Usar de algum mistério nas aulas. Isso desperta a curiosidade e pode-se negociar. Use como estímulo para discussões, pesquisas e motivação à escrita ou produção de textos.
- Ser sempre criativo nas aulas. Até mesmo uma bobagem pode ativar o interesse do aluno, uma teatralização, uma piadinha.

ADAPTAÇÕES PARA CONSEGUIR MANTER A ATENÇÃO DO ALUNO

- Ilustrar sempre as aulas e as explicações, mesmo que sejam rabiscos no quadro ou no papelógrafo, estimulando os alunos a fazerem o mesmo para reterem melhor o que foi ensinado.
- Apontar algo de maneira a chamar atenção. Sempre mostrando o que se quer, e nunca somente de forma oral como apontador a leiser. Lanternas ou outro material que ilumine.
- Estimular os alunos a fazerem pequenas notas ou ilustrações sobre os aspectos chave do que foi passado na atividade.
- Preparar guias que os alunos possam apontar como um resumo da aula. Os pontos principais, datas, que eles irão preenchendo.
- Fazer sempre que possível a revisão colocando uma palavra chave no quadro ou distribuindo aos alunos e pedir para irem falando o que sabem sobre o assunto.
- Empregar sempre estratégias multi-sensoriais, levando-se em conta que alunos aprendem de formas diferentes. Uns são visuais, outros auditivos e outros sinestésicos.

- Dar início a aula dizendo o que vai acontecer durante as atividades, usando sempre que possível, demonstrações visuais, concretas e não somente abstratas.
- Variar sempre que possível o material didático e se possível usar o computador. Ele é estimulante para pesquisas e buscas. Força a leitura e a compreensão.
- Deslocar-se sempre na sala para não fazer rotina, mantendo o contato visual.
- Dividir o conteúdo a ser explicado por tópicos pequenos, fazendo intervalos com perguntas e anotações dos pontos principais.
- Incentivar a respostas às indagações sobre o tema, propondo discussões.
- Fazer uso de resposta em coro, para facilitar a compreensão e retenção.

REFERÊNCIAS

ABDA. Associação Brasileira de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Disponível em <http://www.tdah.org.br/quemsomos01.php> Acesso 05 abr. 2007

AQUINO, J. G. Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003. 95 p.

ARAÚJO, H. M. de. O distúrbio da atenção e hiperatividade em questão: teoria e terapia. 2000. Rio de Janeiro. Disponível em http://usuarios.uninet.com.br/~hmiguens/disturbio_da_atencao_e_hiperatividade_em_questao.pdf

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. DSM-IV. D.C. 4 ed. Disponível em http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/ Acesso em 27 maio 2007.

BALLONE G.J. Dificuldades de aprendizagem. 2005. Disponível em <http://www.psiqweb.med.br/> Acesso 20 abr. 2007.

_____. Distúrbio de déficit de atenção por hiperatividade. 2005. Disponível em www.psiqweb.med.br. Acesso 02 out. 2007.

BENCZIK, E. B. P. *TDAH - transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para os profissionais da educação e saúde: atualização diagnóstica e terapêutica*. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=43> Acesso em 20 jul. 2007

CABRAL, S. B. Déficit de atenção - hiperatividade (DDA ou TDAH) em adultos. Disponível em <http://www.mentalhelp.com/hiperatividade.htm>. Rio de Janeiro. Acesso em 22 maio 2007.

_____. Os Custos do TDAH. Disponível em <http://www.universotdah.com.br> Acesso em 15 jun. 2007.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. UNICAMP. Disponível em Revista. Brasileira de . Ciências e Esporte. 2004. Campinas. V.25, n.3. p. 9-25.

KESTELMAN, I. TDAH - um depoimento. Disponível em <http://www.tdah.org.br/reportagem01.php?tipo=T> Acesso 02 out. 2007.

LAPLANE, A. L. F. de. Educação X Necessidades Especiais: uma questão política e discursiva. GT: Educação Especial. UNICAMP.

MALUF, M. H. Agitação ou TDAH. Disponível em <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0126B.asp> Acesso 02 out. 2007.

RIEF, S. A Desordem e a DDAH. Disponível em http://ddah.planetaclix.pt/ddah_escola.htm. 1998. Acessado em 02 maio 2007.

TAYLOR, J. Hiperatividade: Corrigir Sem Criticar. Psicólogo da família. Presidente da Sun America Seminar, em Oregon, USA. 2006. Disponível em <http://www.hiperatividade.com.br/article.php?sid=69> Acesso em 06 out. 2007.

TOPCZEWSKI, A. Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (DDA ou TDAH) em crianças. Dr. Vice-presidente da Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Disponível no site: http://www.mentalhelp.com/hiperatividade_infantil_FAQ.htm. Acesso em 25 jul. 2007.

WANNMACHER, L. DHDA. *Correto diagnóstico para real indicação de psicoestimulantes*. ISSN 1810-0791 Vol. 3, Nº 10. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/v3n10_dhda_psicoestimulantes.pdf Acesso em 20 set. 2007.

INCLUSÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR²³

FREIRE (1996) afirma que

como professor (...) não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 1996, p.47-48. Grifos do autor).

A partir destas palavras de Paulo Freire, é possível tecer um paralelo com o campo da inclusão educacional, mais especificamente no que diz respeito às questões de sua efetivação. Não basta falar dela, mas tomar consciência de que é preciso construir sua prática cotidianamente, exercitando e envolvendo a todos quantos forem necessários nesse processo de fazer-se e refazer-se que ela, a inclusão, exige.

Nesta mesma direção, Martins (2002) propõe que, para atingir uma visão mais clara acerca da complexidade da relação exclusão-inclusão é preciso “situar-se no fundo do abismo social que marginaliza e exclui” (p. 24), conseguindo, assim, identificar e interpretar os significados e as contradições da sociedade contemporânea e “compreender os encontros e desencontros que há entre situação social e consciência social” (p. 26).

“Na produção histórica de sua existência, os homens produzem conhecimentos, instrumentos, técnicas, valores, crenças, comportamentos, tudo enfim que se configura na cultura humana” (PARO, 2001, p. 35). E a apropriação que outros homens fazem dessa cultura social e historicamente construída se dá por meio da educação oferecida a cada um no ambiente sociocultural onde nasce e vive.

Isto demonstra que a educação é, por excelência, o recurso primordial por meio do qual o homem tem acesso a todo o conhecimento e aos equipamentos produzidos pela humanidade.

Por esta mesma razão, Paro (2001) considera a ação pedagógica como um “trabalho especificamente humano, passível de avaliação como todo trabalho humano” (p. 35), cujo produto, no entanto, mostra uma “natureza peculiar (...) não é

²³ O material apresentado aqui constitui excertos e alguns comentários de BRASIL/SEESP (2004), MARTINS (2002), PARO (2001), dentre outros.

um objeto material ou um serviço, mas o ser humano educado, com toda a complexidade que isso encerra” (PARO, 2001, p. 36).

Além disso, este mesmo autor destaca, ainda, que

o objeto de trabalho do ensino, o educando, é ao mesmo tempo objeto e sujeito. É objeto porque, como todo objeto de trabalho, é a ‘matéria’ sobre a qual se aplica o trabalho e cuja transformação se busca, não certamente a transformação física, mas a transformação em sua personalidade viva por meio da aquisição da cultura (novos conhecimentos, valores, crenças, habilidades, competências etc.). Mas é também sujeito, pois o objetivo central da educação é precisamente a atualização histórica do homem. Este, como ser ético, provido de vontade, se firma como ser histórico precisamente por sua condição de sujeito, de autor, condição esta que não pode ser negada sem que se negue sua própria condição humano-histórica (PARO, 2001, p. 36).

Um outro aspecto desta análise do processo pedagógico defendida por ele “não se refere a uma sua especificidade”; ao contrário, “trata-se da constatação de que (...) a atividade pedagógica não é o produto da escola, mas apenas o *trabalho*” (PARO, 2001, p.36), o qual será considerado bem sucedido somente se conseguiu atingir o objetivo a que se propôs.

Por isso é que se pode dizer que ensino e aprendizado são duas faces da mesma moeda. Não pode existir uma, se não existe a outra. Não há ensino, se não se deu o aprendizado. Daí o absurdo em se afirmar que determinada aula (processo de ensino) é boa ou que o ensino de determinada escola é de qualidade, mas os alunos não aprendem (PARO, 2001, p. 37. Grifos do autor).

Embora, como já destacado anteriormente, muito do que é proposto não se implementa em práticas no cotidiano social e educacional, concepções filosóficas e instrumentos legais de âmbito internacional, nacional e local (dos estados e municípios) fundamentam a definição de políticas públicas e a transformação dos sistemas educacionais de modo a efetivar a garantia de direitos para todos.

Com relação aos princípios filosóficos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – promulgada em 1948 e que reconhece a dignidade de todas as pessoas e a universalidade e indivisibilidade dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais – “conjuga o valor de liberdade ao valor de igualdade”, assumindo que não há uma sem a outra, e preconiza o respeito à diversidade “como condição para o alcance da universalidade dos Direitos Humanos”, explicitando “a pessoa como sujeito de direito, respeitado em suas peculiaridades e particularidades” (BRASIL/SEESP, 2004, p.7).

O reconhecimento e a valorização da diversidade como uma característica inerente a cada pessoa e/ou grupo social é o princípio básico que assinala a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades que a sociedade oferece a todo cidadão.

Outros princípios que norteiam a idéia de uma sociedade inclusiva (BRASIL/SEESP, 2004):

- A identidade pessoal e social como base da construção da igualdade na diversidade;
- A escola inclusiva como espaço de construção da cidadania;
- O exercício da cidadania na promoção da paz e da justiça social;
- A construção de espaços sociais inclusivos para o atendimento organizado ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos.

Quanto aos instrumentos legais da construção de uma sociedade inclusiva podem ser arrolados como documentos orientadores da implantação e implementação de políticas públicas adequadas a esse processo:

- Em âmbito internacional:
 - ❖ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – que assegura a todas as pessoas os direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade;
 - ❖ Declaração de Jomtien (1990) – resultado da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, faz lembrar que a educação é um direito fundamental de todos, exigindo a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental;
 - ❖ Declaração de Salamanca (1994) – produzida pelos participantes da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca/Espanha, mostra a necessidade de reestruturação das escolas e dos sistemas educacionais de modo a garantir a inclusão, a não discriminação e a qualidade de ensino para

as pessoas com necessidades especiais de acordo com suas peculiaridades;

- ❖ Convenção da Guatemala (1999) – a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência reafirma os direitos e liberdades fundamentais a todos e mostra que a discriminação envolve toda condição de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência com “efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”.
 - Em âmbito nacional:
- ❖ Constituição da República Federativa do Brasil (1988) – que assumiu os mesmos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos e introduziu uma nova prática administrativa com a descentralização do poder, o que propiciou aos municípios brasileiros características de maior autonomia política para tomar decisões e implantar recursos e processos necessários em todas as áreas de atenção pública para garantir a qualidade de vida de seus cidadãos.
- ❖ Estatuto da Criança e do Adolescente/Lei 8069/90 (1990) – reforçou a idéia de que crianças e adolescentes também são sujeitos de direitos como todo cidadão (DIGIÁCOMO, 2007) e garantiu a proteção integral da lei em todos os âmbitos da vida em sociedade, estabelecendo a responsabilidade inerente à família, à sociedade em geral e ao poder público.
- ❖ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9394/96 (1996) – que garantiu a universalização do ensino nos níveis da Educação Infantil e Fundamental, passando aos municípios brasileiros a responsabilidade de formalizar a implementação da educação inclusiva de acordo com sua realidade sociogeográfica.
- ❖ Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/Decreto 3298/99 (1999) – estabeleceu a matrícula compulsória nos cursos regulares; a oferta obrigatória e gratuita da

educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar, permeando todos os níveis e modalidades de ensino; dentre outras medidas.

- ❖ Plano Nacional de Educação/Lei 10172/01 (2001) – que estabeleceu objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.
- ❖ Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (2001) – o Decreto 3956/01, de 08/10/2001, promulgou o documento resultado da reunião realizada na Guatemala (em 1999) e, por meio deste decreto, o Brasil se comprometeu a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza para eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e garantir sua plena integração à sociedade.
- ❖ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) – a Resolução CNE/CEB nº. 02/2001 instituiu as diretrizes nacionais, manifestando o compromisso do país de construir/adaptar estruturas educacionais inclusivas para atender de forma adequada à diversidade de seus alunos.
 - Em âmbito local (estados e municípios):
- ❖ Também são encontrados documentos legais que norteiam a ação educacional num contexto de inclusão, tais como a Deliberação 02/2003 do Conselho Estadual de Educação e outros dispositivos de caráter legislador da implementação de políticas públicas no Estado do Paraná e nos municípios jurisdicionados, os quais devem elaborar Planos Municipais de Educação, seguindo/atendendo às disposições estaduais e federais.

Em consonância com os instrumentos legais aqui mencionados, diversos documentos norteadores foram elaborados, desencadeando ações de reflexão e reestruturação das práticas educacionais desenvolvidas no país no atendimento ofertado às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dentre estes documentos, destacam-se:

- “Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil” (2003) – garantindo condições de acessibilidade física e de acessibilidade a recursos materiais e técnicos apropriados a suas necessidades reais.
- “Educação Profissional – Indicações para a Ação: a Interface Educação Profissional/Educação Especial” – estimula o desenvolvimento da qualidade da gestão escolar na remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas e educacionais na formação do cidadão com necessidades especiais.
- “Direito à Educação – Subsídios para a Gestão do Sistema Educacional Inclusivo” – que apresenta os subsídios legais para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Apesar de existirem diversos dispositivos legais que garantem o direito de todos à educação e aos serviços disponibilizados por políticas públicas estabelecidas e ofertados à população em geral, como apresentados anteriormente, o que se constata, na prática cotidiana, é que isto tudo ainda não atinge as metas a que se destina. Razões também diversas podem ser identificadas para justificar ou explicar estas condições, constituindo, portanto um quadro complexo de relações interdependentes, o qual precisa ser mais bem analisado por todos os envolvidos no processo educacional.

Este contexto é identificado por autores diversos, destacando-se André (1990), Ferreira (1998), Garcia (s.d.), Laplane (2006), Martins (2002), entre outros, que mostram claramente as contradições existentes e que as políticas de inclusão partem justamente da identificação de situações sociais e educacionais excludentes, que precisam ser analisadas de maneira consciente e crítica pelos que estão envolvidos nesse processo de exclusão-inclusão.

Alguns textos que tratam do tema foram disponibilizados em anexo e poderão servir, também, como leituras preliminares aos momentos de reflexão acerca das propostas de flexibilização curricular nos diferentes contextos educacionais contemplados na proposta de intervenção mais específica. Com este material, bem como com outros que sejam elencados no decorrer do processo de intervenção, é

possível promover uma participação mais efetiva dos educadores e um enfrentamento das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Cad. Pesq.* (74) agosto de 1990, p. 68-70.

BRASIL. *Constituição Federal*. 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Maria Salete Fábio Aranha (org.). 28 p.

DIGIÁCOMO, Murilo José. *O ato de indisciplina: como proceder*. Disponível em www.mp.pr.gov.br Acesso em 15 abr. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

MARTINS, J. S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL/PDE. *Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual: documento-síntese*. Curitiba: 2007.

PARO, Vítor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARA REFLETIR

As necessidades são variadas...

As possibilidades inumeráveis...

Os caminhos são muitos...

O trabalho é árduo, mas o caminhar pode ser muito proveitoso... mesmo que o horizonte ainda se destaque ao longe...

E é preciso prestar atenção também às pedras e aos espinhos, mas, principalmente, enxergar as flores, os pássaros e as borboletas que encontraremos nessa jornada...

BOM TRABALHO!!!

Londrina, fevereiro de 2008.

ANEXOS

ANEXO 1: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

1. Questão preliminar

Na discussão do Projeto Político Pedagógico a flexibilização curricular se constitui em uma questão central. Ela é parte inerente à proposta de reforma curricular.

A flexibilização curricular não tem uma explicação em si mesma. O seu significado está na relação que estabelece com o Projeto Político Pedagógico do Curso. Sob esse ponto de vista, o processo de flexibilização não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Ele exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva de um ensino de graduação de qualidade.

2. Por que a Flexibilização?

- Demanda da sociedade – O processo de mundialização do capital determinou mudanças nas relações de produção e no processo de organização de trabalho que não pode ser ignorado pela universidade. Não se trata de formar profissionais dóceis para um mercado de trabalho incerto, como diz Marilena Chauí, mas é necessário formar profissionais críticos para compreender as novas relações de produção e de trabalho e as exigências por elas colocadas
- Demanda do processo de conhecimento – A crise de paradigmas e o grande avanço da tecnologia exigem dos cursos universitários a existência de um processo permanente de investigação articulado com a produção do saber e de novas tecnologias.
- Demanda por uma formação crítica e cidadã de profissionais. A universidade, além de formar profissionais críticos para o exercício da sua prática na sociedade, forma também dirigentes, atuantes no processo de consolidação da nossa democracia.

3. Base Legal

- Constituição Federal – Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- LDB 9.394/96 – Quando defende a autonomia universitária. A flexibilização curricular decorre do exercício concreto da autonomia universitária.
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de janeiro de 2001) – Define, nos objetivos e metas que deve estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que *assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.*
- Os Pareceres do CNE N° 776/97 – 583/2001 ressaltam entre outros aspectos:
 - A necessidade de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos;
 - *Os Cursos de Graduação precisam ser conduzidos, através de Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão do conhecimento;*
 - Necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.

4. Outras bases no âmbito das IES

O Plano Nacional de Graduação/PNG aprovado pelo FORGrad em maio de 1999, na defesa da autonomia universitária, busca estabelecer princípios para nortear a graduação e apresentar diretrizes, parâmetros e metas para o seu desenvolvimento concreto, corporificados no Projeto Político Pedagógico do Curso, construído coletivamente, tendo como diretrizes:

- Permeabilidade às informações
- Interdisciplinaridade
- Formação integrada à realidade social
- Necessidade de uma educação continuada
- Articulação teoria e prática
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

A flexibilização foi retomada no último Fórum de Pró-Reitores da Graduação realizado em maio de 2003. (Aguardamos que os resultados dos estudos sejam logo disponibilizados na Internet).

5. Princípios da flexibilização (Princípios do Projeto Político Pedagógico)

- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
- Visão do ensino centrada na criatividade, que tem como exigência a construção do conhecimento na relação com a realidade profissional
- Interdisciplinaridade

6. O que propõe a Flexibilização Curricular baseada nesses princípios?

Contrapõe-se a visão positivista de construção do conhecimento e com nossa formação acadêmica toda pautada no positivismo. Rompe, portanto, com os esquemas de ensino atuais. Propõe:

- **Nova visão de formação profissional.** Rompe com a visão profissional baseada no modelo fordista. O ensino quando foi estruturado neste modelo atendia a uma realidade, em que a formação profissional centrava-se na especificidade e na delimitação das competências e habilidades. Formava-se um profissional para operacionalizar um tipo de atividade. Hoje, exige-se que se tenha ampla competência e domine muitas habilidades. Ex: a necessidade

de conhecer e dominar a informática, a importância do conhecimento de gestão, comando de operações, etc.,

- **Construção de uma nova relação com o conhecimento** (ação-reflexão-ação).
- **Nova visão de ensino (aprender a aprender).** Dado à volatilidade das descobertas científicas e do avanço tecnológico é necessário desenvolver a capacidade do aluno de buscar, problematizar, criar. Esta será uma atitude permanente na sua vida profissional.
- **Estrutura curricular flexível.** Substitui o modelo de grade por uma nova estrutura que possibilite ao aluno participar do processo de formação profissional.
- **Rompimento com o enfoque unicamente disciplinar e seqüenciado** a partir de uma hierarquização artificial de conteúdos.
- **O ensino não pode estar confinado à sala de aula.**
- **A teoria e a prática não podem aparecer como princípios dicotômicos.** (Por exemplo: as aulas práticas são concebidas apenas como uma forma de conectar o pensar ao fazer. Os alunos não desenvolvem a sua capacidade de estruturar e de contextualizar problemas e buscar soluções alternativas).
- O ensino não pode ficar submisso a conteúdos descritivos. O saber é dinâmico, ultrapassa o aparente. Deve possibilitar ao aluno a possibilidade de ampliar os horizontes do conhecimento e da aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional.
- **O ensino não pode ser refratário à diversidade de experiências vivenciadas pelos alunos.** Estes são o núcleo aglutinador do projeto curricular.
- **Deve estimular a aprendizagem permanente.**

7. A flexibilização curricular compreende nova relação de aprendizagem, articulada à pesquisa, à investigação e oferece como contribuições para a operacionalização do Projeto Político Pedagógico:

- Os elementos curriculares adquirirão novas formas.
- Nova relação entre professor e aluno. Ainda predomina um excesso de centralização do processo de ensino no professor. Nas aulas o professor estuda, recria e interpreta o conhecimento para repassá-lo para o aluno. Este trabalho de transmissão do conhecimento, efetivado pelo professor, apesar de necessário, é insuficiente para a prática didático pedagógica. É também comum atribuir-se ao professor a responsabilidade de estabelecer tudo o que o aluno deve aprender, e de avaliar a capacidade que este tem de reter e reproduzir o conteúdo ministrado.
- Avaliação processual – A flexibilização exige um controle e um acompanhamento contínuo pelos professores e, sobretudo, pelo Colegiado de Curso.
- Visão do currículo como conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo.

8. Exigências para operacionalização do processo de flexibilização

- Existência de orientação acadêmica
 - A orientação deve ficar sob a responsabilidade dos professores
 - Colegiado de Curso atuante
 - Incluir procedimentos de avaliação

9. Dificuldades

Há uma visão positivista da construção do conhecimento que é hegemônica nos cursos de ensino superior. Na organização dos currículos predominam: a forma linear, hierárquica e particular. Parte-se do teórico para o prático, do básico para o profissional. Há a predominância das gavetas do conhecimento.

Na prática, essa visão é concretizada:

- No processo de organização dos conhecimentos
- Na não concepção processual da aprendizagem
- Na forma linear e hierárquica da estrutura curricular

www.prograd.ufrn.br/conteudo/documentos/outros/flexibilizacaocurricular.doc Acesso em 21 jan. 2008.

**ANEXO 2: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS/FORGRAD – CONCEPÇÕES E
IMPLEMENTAÇÃO DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS/FORGRAD

CONCEPÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR²⁴

APRESENTAÇÃO

O Documento “Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular” sistematiza o resultado das discussões realizadas nos Grupos de Trabalho constituídos durante a realização do XVI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras/FORGRAD, realizado na cidade de Campo Grande-MS, no período de 18 a 22 de maio de 2003.

Considerando que nos Encontros Regionais do FORGRAD, ocorridos no ano de 2002, a temática da flexibilização curricular foi amplamente analisada e enriquecida com as diferentes experiências apresentadas pelas Instituições de Ensino Superior, bem como pela contribuição de especialistas convidados, este documento traduz o entendimento e as concepções dos Pró-Reitores de Graduação participantes em todos esses momentos de discussão.

Em consonância com os princípios do FORGRAD o documento ora apresentado aponta diretrizes e orientações gerais que possam se consubstanciar em referências para a efetivação de ações de flexibilização no âmbito dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Dessa forma, o FORGRAD entende que a operacionalização da flexibilização curricular deve ocorrer de conformidade com as diretrizes e orientações constantes deste documento e em estreita observação às características e especificidades de cada IES.

PRINCÍPIOS DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

²⁴ Este texto foi produzido a partir das contribuições dos participantes dos três Grupos de Trabalho (GT) constituídos pelos participantes do XVI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras/FORGRAD, organizados da seguinte forma: Coordenação Geral: Iguatemy Maria de Lucena Martins – UFPB/PB e Mark Clark Assen de Carvalho – UFAC; GT 1: Coordenadora: Sônia Probst – UFSC/SC; Relatores: Cristina Rocha Augustin – UFMG/MG e Luiz Fernando Valadão; GT 2: Coordenadora: Elza Maria Franco Braga – UFC/CE; Relatora: Vânia Suely Guimarães Rocha – UFCG/PB; GT 3: Coordenadora: Palmira Sevegnani de Freitas – UFPR/PR; Relatores: Márcia Maria de Oliveira Melo – UFPE/PE e Jacson Martins Fedorowicz – UFMS/MS. Campo Grande, 21 de maio de 2003.

A flexibilização curricular é algo que se impõe nas reformas curriculares dos cursos de graduação face às exigências das rápidas transformações socioeconômicas, geopolíticas, culturais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, com seus desdobramentos gerais e particulares na educação, em especial, no ensino superior.

Aportar essas imposições e transformá-las em realidade no interior do ensino superior, requer buscar significados e sentidos para elas, definindo eixos e princípios, para que não ocorram à revelia de “modismos” ou apenas para cumprimento de exigências legais. Assim, a proposta de flexibilização curricular deve estar sintonizada com o contexto de busca pelo novo, e ao reordenamento da sociedade, da universidade e do ensino superior como um todo, caracterizando-se como expressão de um projeto político-pedagógico institucional e de curso, sempre em construção, e que considera o global e o local.

Nesta perspectiva, a flexibilização curricular insere-se num sentido maior - o combate aos efeitos desintegradores, antidemocráticos e anti-solidários presentes na sociedade contemporânea em crise.

Esse combate, no contexto de crise da modernidade, coloca como desafio para as instituições educativas a necessidade da superação da lógica da racionalidade técnico-científica instrumental, que tanto tem dividido o espaço/tempo pedagógico, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas institucionais.

A flexibilização curricular ao ser entendida no seu sentido político implica, por um lado, numa ação coletiva de contraposição “tanto à tradição normativa e autoritária do Estado brasileiro em relação ao ensino superior quanto à percepção tecnocrática e corporativa da sociedade, na qual a realidade social se segmenta, segundo a ótica dos interesses de corporações profissionais” (FORGRAD, p.106, 2003).

Por outro lado, implica também em construir uma cultura pedagógica em que a cultura avaliativa tem espaço garantido no interior da instituição, que promova permanentemente crítica à própria instituição e à sociedade, a fim de, que a instituição possa acompanhar as constantes transformações da realidade; assegurar a criação de novas alternativas e a construção de novos atores comprometidos com o processo de ruptura com a lógica que preside, ainda hoje, as práticas pedagógicas

academicistas, cientificistas, rígidas, lineares, em geral desvinculadas das realidades internacionais, nacionais e locais.

Nesse quadro de rupturas, a flexibilização curricular, aliada ao respeito à diversidade de sujeitos e práticas, é decorrente do exercício concreto da autonomia universitária e da cidadania no seu interior, da flexibilização do seu espaço/tempo físico e pedagógico, da organização/gestão administrativa e pedagógica/docente, da produção do conhecimento, da melhoria da sua infra-estrutura e das condições de trabalho dos professores e da valorização da categoria docente.

A flexibilização insere-se enquanto promotora de qualidade social para a prática pedagógica, em oposição à qualidade de resultados, e deve, de fato, contribuir para fortalecer o bem comum e o espaço público no interior e exterior da universidade, fortalecendo e legitimando-a socialmente.

A flexibilização curricular tem que ser entendida claramente nos seus porquês, nos seus conteúdos científico-culturais, nos seus modos/caminhos de concretização, nas subjetividades dos sujeitos que fazem parte dos processos pedagógicos nas mais diversas instâncias do currículo, e na sua perspectiva de materializar o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

Pretende-se, pois, construir propostas curriculares que evitem frear as possibilidades de ação, mas que sejam entendidas como ações integradoras no conjunto do espaço/tempo de formação acadêmica de um sujeito que adentra as portas da educação superior.

Neste sentido, os princípios apresentados a seguir pretendem contribuir para a elaboração de Projetos Pedagógicos que reafirmem o compromisso social e a responsabilidade ético-política das universidades com a sociedade brasileira. Esses princípios devem nortear toda e qualquer ação pedagógica de flexibilização curricular, respeitadas as distinções das organizações institucionais.

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

- A composição do currículo será resultado da discussão coletiva do projeto político pedagógico e deverá contemplar um núcleo que caracterize a identidade do curso e em torno do qual se construa uma estrutura que viabilize uma formação mais generalista e que aproveite todas as possibilidades e todos os espaços de aprendizado possíveis;
- A especificidade de cada curso deve definir a flexibilização pretendida. Logo, o projeto político pedagógico é o orientador para a flexibilização do currículo de cada curso e não deve se resumir a mera reorganização de um conjunto de disciplinas;
- Antes de qualquer ação concreta no âmbito da flexibilização é preciso definir qual a orientação que vai reger esse processo curricular.
- As atividades complementares devem contribuir para viabilizar a flexibilização curricular, mas não devem ser consideradas o único meio de realizá-la;
- O conteúdo das disciplinas deve refletir a flexibilização, mas as disciplinas não devem ser, assim como as atividades complementares, o único caminho para realizá-la;
- Disciplinas e atividades complementares devem expressar a articulação das concepções político-pedagógicas que orientam a flexibilização curricular, não se limitando ao simples aumento de carga horária;
- As IES têm autonomia para definir a distribuição das disciplinas e as atividades complementares, bem como a carga horária e a forma de operacionalizar o registro acadêmico das mesmas. Entretanto, é recomendável que se construa um consenso em torno da nomenclatura a ser utilizada;
- O grande desafio a ser enfrentado pelas IES, para realizar a flexibilização dos currículos, reside na promoção de ações continuadas de conscientização e motivação da comunidade acadêmica;
- Desenvolver ações pedagógicas ao longo do curso que permitam interface real entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de que se possa produzir novos conhecimentos, a partir de processos investigativos demandados pelas necessidades sociais;

- Ampliar as interfaces entre as diversas áreas do conhecimento nos níveis de ensino, pesquisa e extensão que compõem um determinado processo de formação - curso;
- Atribuir procedimentos à mobilidade acadêmica para aproximar os sujeitos e experiências provenientes de diferentes trajetórias intra-institucionais e interinstitucionais;
- Criar condições para que as diferentes demandas nas IES possam conduzir a uma formação social e profissional diversificada, superando, inclusive, as limitações impostas aos acadêmicos que freqüentam os cursos noturnos;
- A tutoria acadêmica apresenta-se como importante estratégia para viabilizar a flexibilização.

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E OS PROCESSOS DE GESTÃO ADMINISTRATIVA DAS IES

- A instância colegiada responsável pelo curso é o fórum privilegiado de discussão e implementação da flexibilização;
- A administração superior da instituição deve acompanhar os trabalhos realizados no âmbito das instâncias colegiadas responsáveis pelo curso, de forma que estas apresentem propostas que sejam exeqüíveis, pois as condições necessárias para a implementação da flexibilização compreendem desde a estrutura do sistema de controle acadêmico até a necessidade de investimento em recursos humanos;
- Para garantir a flexibilização, é necessária a revisão da legislação acadêmica, considerando-se que esta resulta das concepções que norteiam e definem o perfil da instituição.

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E AVALIAÇÃO

- A avaliação institucional é imprescindível para o planejamento de ações concretas e conseqüentes no âmbito da flexibilização;

- A avaliação da aprendizagem deve contemplar mecanismos capazes de verificar a concretização do perfil acadêmico pretendido;
- A verificação da qualidade do ensino supõe uma avaliação com critérios e parâmetros previamente estabelecidos que façam referência às mudanças pretendidas com a flexibilização e que contribuam com a construção permanente do projeto político pedagógico de cada curso;
- É importante definir e regulamentar formas de avaliação de saberes prévios adquiridos em outros espaços de aprendizagem, além do espaço da academia, conforme os princípios da flexibilização;
- Os resultados da flexibilização no ensino superior brasileiro devem ser objeto de avaliação.

www.forgrad.org.br/arquivo/documento_conc_e_impl_flex_curricular.doc Acesso em 21 jan. 2008.

**ANEXO 3: PROPOSTA DE TEXTO SOBRE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA
UFMG**

PROPOSTA DE TEXTO SOBRE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA UFMG

(Para subsidiar publicação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão)

A UFMG, por meio da RESOLUÇÃO 01/98 contempla as Normas Gerais de Ensino de Graduação, permitindo o início da implantação do processo de flexibilização dos currículos de graduação.

Nesse sentido, define currículo como o conjunto de atividades acadêmicas previsto para a integralização de um curso, considerando, como premissas básicas para a sua estruturação:

- funcionar como um fluxo articulado de aquisição de saber, tendo como base a flexibilidade, a diversidade, o dinamismo do conhecimento, da ciência e da prática profissional;
- oferecer a alternativa de trajetórias, ou seja, o curso deve ser entendido como um percurso;
- oferecer ao aluno orientação e liberdade para definir o seu percurso;
- oferecer condições de acesso simultâneo a conhecimentos, habilidades específicas e atitudes formativas na sua área profissional e em, pelo menos, uma área complementar;
- possibilitar o aproveitamento de várias atividades acadêmicas para fins de integralização curricular.

A integralização dos percursos em créditos organizou a estrutura do currículo de forma a contemplar, necessariamente, um núcleo de formação específica, uma formação complementar, que pode ser pré-estabelecida ou aberta e um conjunto de atividades livres. Essas últimas oferecem aos alunos a possibilidade de ampliar a sua formação em qualquer campo do conhecimento.

As atividades acadêmicas que compõem o currículo são aquelas relevantes para que o estudante adquira o saber e as habilidades necessárias à sua formação. Têm como pré-requisitos ficar sob a responsabilidade de, pelo menos, um professor, ter autorização prévia do Colegiado de Curso e incluir um procedimento de avaliação do rendimento do aluno.

A Resolução 01/98 propõe os seguintes tipos de atividades acadêmicas, algumas das quais podem ser de natureza tanto obrigatória quanto optativa: atividades de iniciação à docência, à pesquisa ou à extensão; atividades à distância; disciplinas; discussões temáticas; elaboração de monografia; estágio curricular; participação em eventos; vivência profissional complementar; outras, consideradas pelo Colegiado relevantes para a formação do aluno.

A responsabilidade pela definição do total de créditos que serão contabilizados para cada atividade acadêmica curricular é atribuída aos Colegiados de Curso, sujeito à apreciação da Câmara de Graduação.

A flexibilização do currículo na UFMG se caracteriza, então, tanto pela verticalidade, quanto pela horizontalidade. A primeira forma prevê a possibilidade da organização do saber ao longo dos semestres e anos e, a segunda, possibilita ao aluno o aproveitamento de várias atividades acadêmicas para fins de integralização curricular.

A Extensão encontra, principalmente, na flexibilização horizontal, o espaço de valorização institucional de suas ações no sentido da articulação com o ensino. Nesse sentido, os discentes participantes de várias ações de extensão já vêm sendo contemplados com flexibilização curricular.

Corroborando essa iniciativa da UFMG, a Pró-Reitoria de Extensão certifica a participação de alunos bolsistas e voluntários nas atividades de extensão, legitimando essa participação e conferindo ao aluno de graduação e pós-graduação certificação que garante a sua opção acadêmica de integralização curricular.

www.ufmg.br/proex/arquivos/Proposta%20de%20texto%20sobre%20flexibilizacao%20curricular.doc Acesso em 21 jan. 2008.