

Ciências Biológicas

Cadernos CB Virtual 8

❖ Rafael Angel Torquemada Guerra (Org.)

❖ Paulo César Geglio ❖ Sandra Alves da Silva Santiago



**Universidade Federal da Paraíba
Universidade Aberta do Brasil
UFPB VIRTUAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS À DISTÂNCIA**

Caixa Postal 5046– Campus Universitário - 58.051-900 – João Pessoa

Fone: 3216-7838 e 8832-6059

Home-page: portal.virtual.ufpb.br/biologia

UFPB

Reitor

Rômulo Soares Polari

Pró-Reitor de Graduação

Valdir Barbosa Bezerra

UFPB Virtual

Coordenador

Renata Patrícia Jerônimo Moreira

Edson de Figueiredo Lima Junior

Centro de Ciências Exatas e da Natureza

Diretor

Antônio José Creão Duarte

Departamento de Sistemática e Ecologia

Chefe

Juraci Alves de Melo

**Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas à Distância**

Coordenador

Rafael Angel Torquemada Guerra

Coordenação de Tutoria

Diego Bruno Milanês Lopes

Coordenação Pedagógica

Isolda Ayres Viana Ramos

Coordenação de Estágio

Paulo César Geglio

Coordenação de TCC

José Vaz Neto

Apoio de Designer Instrucional

Luizângela da Fonseca Silva

Artes, Design e Diagramação

Romulo Jorge Barbosa da Silva

Apoio Áudio Visual

Edgard Adelino Ruiz Sibrão

C 569 Cadernos Cb Virtual 8 / Rafael Angel
Torquemada Guerra ... [Org.] -
João Pessoa: Ed. Universitária, 2010.
68 p. : Il.
ISBN: 978-85-7745-903-2
Educação a Distância. 2. Biologia
I. Guerra, Rafael Angel
Torquemada Guerra.
UFPB/BC CDU: 37.018.43

Este material foi produzido pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas à Distância da Universidade Federal da Paraíba. A reprodução do seu conteúdo esta condicionada a autorização expressa da UFPB.

Educação e Inclusão Social

Sandra Alves da Silva Santiago



EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Car@s Estudantes

Certamente, ao longo do curso, muito foi aprendido sobre Botânica, Zoologia e Ecologia. Mas, que valor tem estes conhecimentos e tantos outros se não estiver ao acesso de tod@s?

De acordo com a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a educação é um direito de todas as pessoas, independente das diferenças existentes entre elas. No contexto brasileiro, o entendimento é o mesmo. A Constituição Brasileira de 1988 reforça esta premissa quando declara que a educação é um “direito de todos os brasileiros”, constituindo em “dever do Estado e da família” (Art. 205). Outros documentos desde a década de 90 vêm retomando esta premissa e reforçando o conceito de inclusão social, contudo, embora não se discuta mais o direito de todos à educação, é preciso assegurá-lo, pois muitos indivíduos ainda são vítimas da exclusão. É nesta direção que discutiremos neste componente curricular, que tem por objetivo aprofundar o debate sobre a premissa da educação como direito de todos, em prol da inclusão social e independente das diferenças que as pessoas apresentem.

Vocês devem compreender, nesta etapa do curso, que tiveram acesso a conhecimentos importantes e até imprescindíveis para o novo contexto mundial, com impactos diretos no cotidiano das pessoas de todas as classes, etnias, sexo ou mesmo condição física. Nesta perspectiva, cada educador assume um papel importante na construção de um mundo pautado nos princípios inclusivos, na medida em que atua como formador da consciência cidadã, respeitando às diferenças e reconhecendo direitos. Para além da responsabilidade política em nível macro, chamamos a atenção para o nível onde estas políticas se realizam; ali onde cada um de nós tem papel decisivo: na escola, na família, na comunidade.

Neste contexto, a inclusão tem sido conceituada sob diversos aspectos para os quais precisamos atentar, a fim de que não forcemos um discurso vazio de significados. Assim, convidamos todos vocês a fazer conosco um caminho relativamente novo no universo acadêmico: o de pensar os conhecimentos numa perspectiva inclusiva, ou seja, colocando-os a serviço e para o bem de todos, sem distinção. Entretanto, para que de fato coloquemos o saber nesta direção, necessitamos reconhecer as diferenças existentes entre as pessoas, com respeito, para que dificuldades apresentadas não sejam vistas como obstáculos, mas como capacidades distintas que exigem um novo fazer pedagógico.

Para fazer conosco esse caminho, solicitamos que vocês uma vez mais se vistam do compromisso ético e do sentido pleno da cidadania, pois estes deverão ser os principais instrumentos de apreensão da realidade num componente como este. Estaremos sempre à disposição para auxiliá-los no que for preciso. Portanto, não se furem de questionar, buscar e aprender.

Com este propósito, na Unidade 1 apresentamos os principais conceitos utilizados na área, desfazendo equívocos com relação à inclusão e delineando necessidades e particularidades das pessoas com deficiência. Na Unidade 2 apresentamos um breve histórico sobre a inclusão social, destacando o papel da educação neste contexto. Dessa forma, esperamos fazê-los não somente visualizar a conjuntura nacional frente a grupos excluídos, mas, a se indignar diante do instituído e, por isso, buscar superar os limites ainda existentes, fomentando possibilidades de mudança que culminem na inclusão social, enquanto paradigma que vê no respeito às diferenças, o pleno exercício da cidadania.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Sandra Alves da Silva Santiago

**UNIDADE 1
DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO SOCIAL****1. ESCLARECENDO CONCEITOS**

A fim de compreender a inclusão social desembocamos, indubitavelmente, na idéia de exclusão, sobretudo, se entendemos que inclusão social nada mais é senão a condição de usufruto de direitos para todas as pessoas. Desse modo, uma pessoa se sente incluída quando usufrui dos seus direitos fundamentais. Conseqüentemente considera-se exclusão a condição de desrespeito, marginalidade e até de invisibilidade que atinge milhares de indivíduos e grupos. Portanto, inclusão e exclusão formam, assim, um par simbiótico, cuja análise não pode ser feita sem que se considere esta relação (STOER et al, 2004).

Palavras não apenas antônimas, mas que são portadoras de idéias antagônicas, exclusão e inclusão aparecem na literatura contemporânea sob os mais diversos enfoques e vinculadas as mais variadas teorias. Desde o âmbito das formulações atinentes à categoria de classes sociais até as concepções de etnia é fácil encontrar estes conceitos subjacentes aos debates e, algumas vezes, desvelando o caráter contraditório das interações humanas. Esses termos e concepções também se fazem presentes no debate sobre o pluralismo cultural e a diversidade na educação e, aparecem como referências de inúmeras pesquisas que focalizam desde o preconceito racial até a discriminação das pessoas com deficiências, passando sem dúvida, por outras formas de discriminação e de preconceito (relativa à mulher, ao indígena, ao homossexual, etc.).

Embora reconheçamos o alcance que tal conceito tem para o entendimento das condições de discriminação que atinge diferentes grupos (mulheres, crianças, negros, homossexuais, pobres, etc.) e admitamos que as reflexões aqui suscitadas podem esclarecer os dilemas da exclusão dos mesmos, nos reportamos tão somente a inclusão social relativa às pessoas com deficiência, reconhecendo a limitação que a sociedade tem em atender plenamente estes sujeitos, por um lado, e destacando o papel da educação para incluí-las, por outro.

Dessa forma, nos reportamos ao documento produzido pela UNESCO em 2000 que entende a inclusão social como “um processo que não tem fim, e que implica em comprometer-se com e promover o acesso” de pessoas com deficiência aos bens sociais, educacionais, econômicos, culturais; a participação na vida familiar, escolar, comunitária, no mercado de trabalho, na política e no lazer; e a aquisição de conhecimentos, bens e experiências (CSIE, 2000). Portanto, a inclusão social exige modificações variadas nas práticas sociais para que de fato alcance os grupos excluídos.

Corroborando com nossas idéias, Sassaki (1997) considera inclusão o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Nesta perspectiva, a inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos. Portanto, fica claro que não é possível discutir

a inclusão, sem considerar o fenômeno oposto que motiva sua busca, ou seja, a inclusão só está na pauta porque vivemos numa sociedade ainda excludente.

A idéia da inclusão social como processo também salienta um aspecto importante a ser considerado: o de que não há um momento único de passagem de uma condição a outra, de excluídos a incluídos, mas de que a inclusão se traduz numa busca constante para eliminar barreiras que promovem a exclusão social e que, portanto, nega os direitos humanos e sociais. Ainda, é possível considerar que a inclusão solicita-nos reflexão constante, pois a exclusão “é um fenômeno multidimensional”, ou seja, com múltiplas causas e múltiplas conseqüências (STOER et al, 2004, p. 25-26).

Em linhas gerais, a exclusão tem sido explicada por pelo menos duas concepções distintas: uma de natureza mais histórica e cunho sociológico, diretamente vinculado ao entendimento do porque alguns grupos e indivíduos são marginalizados e, outra mais atual, que explica a exclusão a partir da reestruturação capitalista. Representante desta última corrente, Castells (1998) define a exclusão social nos seguintes termos:

O processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autônoma dentro das normas sociais enquadrados por instituições e valores, num determinado contexto (CASTELLS, 1998, p.73).

Compreendemos que uma não exclui a outra, mas se complementam. Tanto numa quanto noutra concepção é possível discutir a questão da exclusão e da inclusão das pessoas com deficiência. Primeiro, porque historicamente este grupo sofre um processo de exclusão social que tem raízes remotas, mas, não há como negar que a partir da reestruturação capitalista, tal processo tornou-se ainda mais perverso para com estes indivíduos, produzindo novas formas de exclusão, inclusive, fazendo-os competir em condições extremamente desiguais com os que não possuem deficiências.

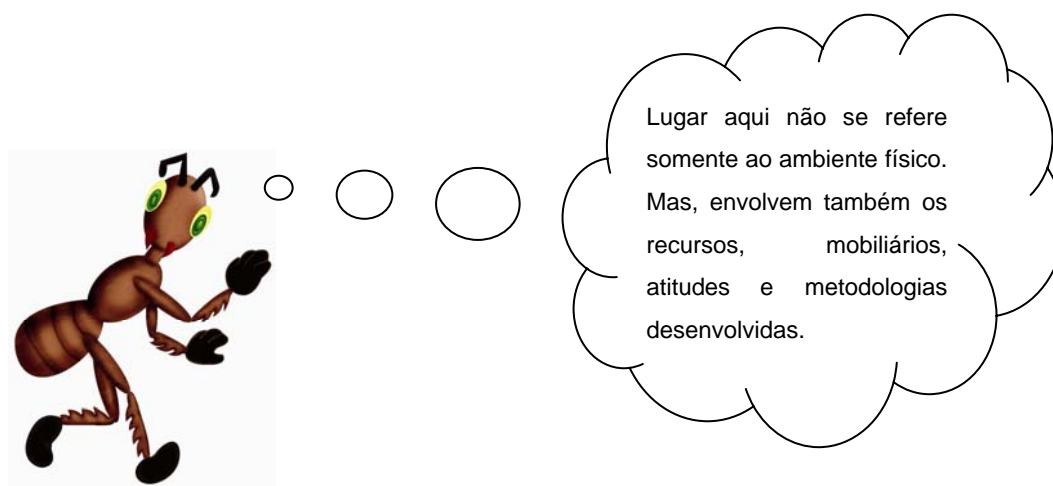
Dessa forma, a exclusão social tem levado às pessoas com deficiência a uma situação de subalternidade e de marginalidade. Historicamente, esta prática consolidou verdadeiros estereótipos. Limitado, frágil ou incapaz são expressões que tendem a acompanhar mesmo as políticas mais otimistas de inclusão social para este grupo. Conseqüentemente, a imagem das pessoas com deficiência diante da sociedade capitalista é de um peso morto.

Neste contexto, compreende-se que direitos fundamentais são negados às pessoas com deficiência, e entre eles, destaca-se o direito à educação, entendida neste componente curricular, como o processo de transformação do homem (FREIRE, 1981). Portanto, a negação desse direito às pessoas com deficiência submete-as a um estacionamento social, econômico, cultural, tendo em vista que as priva de um bem inalienável – a educação -, sobretudo, numa sociedade que se conduz prioritariamente pelo domínio e atualização de saberes e estes, por sua vez, são cada vez mais necessários, transitórios e inconstantes.

Desse modo, a inclusão é urgente e necessária e a educação assume papel essencial neste sentido. Deve começar na escola, enquanto espaço legítimo da educação formal, sob o olhar atento do educador, a construção de uma consciência inclusiva. Entretanto, cabe ressaltar, que sob o ponto de vista educacional, a inclusão não pode ser compreendida como a inserção do aluno com deficiência na escola, como muitos definem. A inclusão é um processo que vai além da presença física do aprendiz. Incluir não é só estar na sala de aula; incluir sugere entrada e permanência no ambiente escolar, mas não pára por aí, implica também em que, estando na escola, o sujeito tenha acesso aos conhecimentos produzidos socialmente. Portanto, para incluir

uma pessoa com deficiência num determinado ambiente, antes, há que tornar este “lugar” acessível.

De Melo (2008) salienta que o entendimento sobre a inclusão passa por diferentes estágios e que estes têm relação direta com a compreensão social sobre o direito. Na mesma direção, Sasaki (1997) apresenta quatro fases que teriam marcado diferentes povos frente ao atendimento dos diferentes. Para ele, em tempos longínquos, as práticas sociais apontariam para a exclusão total das pessoas com deficiência, condenando-as a morte. Na Idade Média, as sociedades teriam avançado um pouco no respeito à vida de pessoas com deficiência, mas, submetem-nas a segregação em ambientes infectos, inadequados, separando-as de suas famílias e do resto da sociedade. É, somente, no século XIX que surgem as primeiras ações em prol da prática da integração de pessoas com deficiência. Mais recentemente, em finais dos anos 80 e início da década de 90 se confirma a insuficiência da prática integrativa e se cunha o conceito de inclusão social.



2. PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Tendo em vista as condições objetivas de países como o Brasil, ainda frágeis no atendimento às necessidades básicas da população, seria no mínimo, uma atitude ingênua afirmarmos que a inclusão já tenha se consolidado plenamente. Assim, preferimos admitir que exclusão e inclusão aparecem concomitantemente na história de diferentes civilizações e que traduzem os conflitos vivenciados por vários grupos ou pessoas, em determinado contexto. Assim, pessoas com deficiência lutam insistentemente pela inclusão social e buscam na educação os elementos subsidiários para esta conquista, mas convivem com práticas excludentes, segregativas e integradoras a todo instante.

Por outro lado, cabe destacar que cada subgrupo de pessoas com deficiência reclamam, a seu modo, o aparato necessário para que a inclusão se consolide. Infelizmente, tais subgrupos (cegos, surdos, paraplégicos, dentre outros) são pouco ouvidos e assistidos. Perdura, ainda, uma noção equivocada de que pessoas com deficiência não são competentes para apresentar suas demandas e contribuir na formulação de políticas públicas. Dessa forma, são pessoas sem deficiência que acabam decidindo sobre a vida de pessoas com deficiência. Tal prática tem raízes históricas.

O conceito de “pessoa com deficiência”, neste contexto merece alguns esclarecimentos. As designações sobre as deficiências e sobre os sujeitos que as possuem foram constantemente alteradas (excepcional, deficiente, portador de necessidade especial, etc.).

De acordo com Correr (2003, p. 24):

(...) existiram na história da humanidade diversos níveis de entendimento sobre o que representaria a deficiência e qual seria a maneira mais adequada de tratá-la. Pode-se observar que, independentemente dos níveis de entendimento, desde os pré-científicos – nos quais imperava a crença no sobrenatural – até os níveis mais científicos – caracterizados por uma leitura objetiva e empiricamente fundamentada -, a trajetória das pessoas com deficiências inscreveu-se, no processo da história, como um longo capítulo de exclusão e preconceito.

De toda forma, o surgimento dos conceitos sobre as pessoas com deficiência não se deram ao acaso, pelo contrário, fazem parte de um processo histórico de construção de conhecimento permeado por todos os entraves e contradições peculiares à condição humana, e, ao próprio processo de produção do conhecimento científico. O conceito de deficiência e o olhar sobre a pessoa com deficiência também seguiram os passos da história e influenciaram profundamente os caminhos da educação, fortalecendo paulatinamente uma perspectiva de atendimento diferenciado para estas pessoas e fomentando, por outro lado, a discriminação e a exclusão social.

Assim, têm-se já na Antigüidade, os primeiros registros do tratamento dado às pessoas com deficiência e a expressão clara da falta de esclarecimento acerca das possibilidades desses indivíduos, resultando em atitudes de abandono ou sacrifícios. Neste contexto, as pessoas com deficiência eram os endemoniados ou bruxos e, por esta razão, eram sumariamente sacrificados. Identifica-se, portanto, desde os primórdios até o século XVII, uma visão de deficiência basicamente associada à deformação humana, por conseguinte, uma visão de pessoa como um ser anormal, incompleto, imperfeito, portanto, sem nenhum valor social (SANTIAGO, 2003).

Durante o século XIX e início do século XX, expressões como retardados, idiotas, dementes, selvagens, anormais, etc. foram as mais utilizadas. Os avanços na área médica e na psicologia serviram especialmente para demarcar as fronteiras entre a normalidade e a anormalidade. Algumas publicações deste período retratam bem as concepções sobre os sujeitos que possuíam deficiência. Destacamos os livros “De l’Education d un Homme Sauvage, publicado em 1801 por Itard, além de Traitement Moral, Hygiène et Éducation des idiotse, em 1846 e Idiocy and its Treatmennt by the Physiological Method (1907), por Seguin (In: SANTIAGO, 2009).

Tais designações são reflexos deste tipo de enfoque que vê a deficiência como um problema do indivíduo e, por isso, “o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura” para continuar convivendo. Mas, o preconceito sempre esteve muito presente e possível ser identificado na fala dos pensadores da época. Tal postura teve impactos na questão educacional, limitando a ação no ambiente escolar tão somente ao treinamento e não a aprendizagem, num sentido mais amplo (MAZZOTTA, 1996, p. 16).

No entanto, o século XX vai testemunhar grandes avanços em termos científicos e também jurídicos. O fato é que a organização política de diferentes grupos excluídos acendeu o debate sobre respeito, dignidade e direitos humanos. Nesse bojo, as pessoas com deficiência

tiveram mais visibilidade. Neste contexto, a mudança de terminologia acompanhou a mudança de olhares sobre a deficiência e sobre seus sujeitos.

:: SAIBA MAIS... ::



Para saber mais sobre este processo leia o livro: A História da Exclusão da Pessoa com deficiência: aspectos sócio-econômicos, educacionais e religiosos, publicado pela Editora Universitária da UFPB, em 2011.

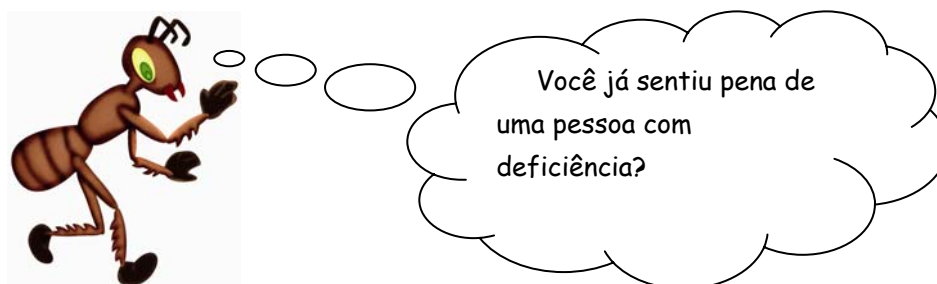
O termo “excepcional”, utilizado amplamente no Brasil durante a década de 70, significa o “que ocorre além dos limites do estabelecido ou do que é normal, freqüente ou corriqueiro” (HOUAISS, 2001, p. 1281). Portanto, referir-se a uma pessoa com deficiência como excepcional é o mesmo que dizer que a mesma foge à normalidade e esta é uma idéia bastante ultrapassada, tendo em vista que as diferenças humanas, do ponto de vista do seu desenvolvimento e desempenho são cada vez mais compreendidas e respeitadas.

Outro termo bastante utilizado no Brasil na década seguinte foi o de “deficiente”. Notem bem que dizer “pessoa com deficiência” é bastante diferente de se nomear “pessoa deficiente”. Neste último, a expressão deficiente é usada como adjetivo, portanto, qualifica o substantivo. Ser deficiente significa, dentre outras coisas, ser “falho, deficitário, incompleto” (HOUAISS, 2001, p. 926). Então, quando nos referimos a uma pessoa com deficiência como “deficiente” estamos afirmando que a mesma possui estas características.

A utilização da expressão “portador de deficiência” durante os anos 80 ou “portador de necessidade especial” durante os anos 90 também são consideradas carregadas de preconceito. A expressão “portador de”, embora pareça sutil ao se referir à pessoa que possui uma deficiência, na verdade, mascara a condição dos indivíduos, pois diz daquele que “carrega, leva ou transporta” (HOUAISS, 2001, p. 2.266) algo que não lhe possui ou que é temporário, portanto, além de colocar a deficiência como bagagem, fardo, etc., lhe confere um caráter que não é real, tendo em vista que a condição de deficiência, em geral (não sempre) é permanente. E é esta sua permanência que lhe confere a denominação de deficiência, exigindo procedimentos específicos para garantir a inclusão dos sujeitos que a possuem. A pessoa não é um portador, pois a deficiência não é uma carta, mensagem ou carga que o indivíduo carrega e que a qualquer tempo pretende abandoná-la ou entregá-la a outrem. Na verdade, a deficiência é uma condição que, salvo exceções, acompanhará o sujeito durante toda a sua vida.

No que se refere ao uso da expressão “necessidade especial” vem sendo paulatinamente suprimida dos textos e documentos na área, principalmente pela imprecisão que gera no entendimento e atendimento às peculiaridades educacionais dos alunos com deficiência. O termo especial não dá conta de traduzir o que são as deficiências, pois nele cabe toda e qualquer necessidade que o sujeito possua, mas que não requisita modificação no planejamento, na metodologia ou na avaliação, por exemplo. Então, referir-se às pessoas com deficiência como pessoas com necessidades especiais tendem apenas a mascarar as reais necessidades deste público e diluir no trivial o que seria específico de um público.

De deficiente à especial, as pessoas com deficiência enfrentaram inúmeros desafios e estes representaram verdadeiros obstáculos à inclusão social. Então, como pensar a inclusão social deste grupo senão pautando-a na piedade?



A legislação brasileira, assim como em outros países do mundo acompanhou as mudanças terminológicas. Ora usou o termo excepcional, ora o termo deficiente ou ainda, a famosa expressão “portador”, hoje bastante rechaçada, sobretudo, pelas instituições representativas de pessoas com deficiência. Apesar dos avanços conceituais, ainda é notório um entendimento um tanto quanto preconceituoso com relação às deficiências, tendo o visto usarmos expressões relativas a normalidade e incapacidade. Mas, é como falarmos anteriormente, o uso de termos traduz nossas representações sobre as pessoas, as coisas, os fatos, num determinado contexto histórico.

No Brasil, a partir da Carta de Guatemala (1999), da qual o nosso país é signatário, passou-se a definir a pessoa com deficiência como aquela que possui limitações que a “incapacita para o exercício de atividades consideradas normais da vida” e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tem dificuldade de inclusão social, necessitando assim, de apoios especiais (BRASIL, 1999, p. 3).

Em 2000, avançando um pouco mais nesta compreensão, a legislação brasileira passa a se referir à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida como aquela que “temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo” (BRASIL, 2000, s/p) e é com este conceito que trabalharemos ao longo deste componente curricular, entendendo que o mesmo abriga menos preconceitos e discriminações no tocante às deficiências, aproximando-nos mais da natureza humana para contemplarmos (e não excluirmos) suas diferenças.

Apesar das inúmeras controvérsias que acompanham estas mudanças, a partir da Carta foi definido o uso do termo Pessoa com deficiência para nomear todos os sujeitos que possuem limitações de ordem física, sensorial, intelectual ou múltipla. Seguindo esta perspectiva, considera-se deficiência, “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 2006, p. 22).

No Brasil, através do Decreto 3.956 (2001) adotamos os conceitos veiculados pela OMS (Organização Mundial de Saúde) (2001) e pela Carta de Guatemala (1999), tendo em vista que ambas procuram reconhecer a deficiência, mas, também contemplam aspectos de interação desta com os ambientes onde convivem. No decreto, fica clara a proibição de qualquer diferenciação que implique exclusão ou restrição de acesso a direitos fundamentais. No entanto, deve-se adotar a máxima “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, pois, as diferenciações só

devem ser adotadas quando o propósito for o de “permitir o acesso ao direito e não negar o exercício dele” (BRASIL, 2007, p. 21-22).

Ainda consideramos que o termo pessoa com deficiência não usa a deficiência em si para designar o sujeito que a possui; ressalta-se a pessoa e considera-se sua condição como um elemento que precisa ser respeitado, a fim de que a mesma possa usufruir dos bens e serviços sociais, evitando-se a exclusão. Enfim, procura tratar as deficiências como diferenças humanas que caracterizam alguns indivíduos, mas que não faz deles incapazes, incompletos ou anormais.

Entretanto, alertamos a vocês alun@s para se prepararem para encontrar em materiais diversos o uso ainda inadequado de expressões e termos já ultrapassados. A crítica reflexiva será nossa companheira de jornada, a fim de que não nos percamos entre os velhos e novos conceitos.

Também fica o convite para que passem a utilizar a terminologia adequada, adotando a expressão **pessoa com deficiência** para designar os sujeitos que possuem quaisquer limitações física/motora, sensorial, intelectual ou múltipla. E, ainda que a partir de agora compreendam que este grupo possui condições específicas e que estas variam de acordo com o tipo de deficiência que possuem, mas, ainda, que tais necessidades não podem ser vistas como entraves para uma vida cidadã. E, embora, sejam necessárias adequações de várias ordens (arquitetônicas, legais, atitudinais, comunicacionais, etc.), estas só denunciam que as diferenças são tão naturais ao ser humano quanto suas similitudes.

Evidentemente, entendemos que as mudanças de terminologia, de fato, não são suficientes para mudar práticas, mas, o uso de termos é construído socialmente e carregam consigo elementos históricos, sociais, enfim, contextuais, e estes traduzem o entendimento que uma população tem a respeito de algo. Por isso, expressões utilizadas a bem pouco tempo com relação às pessoas com deficiência são hoje consideradas preconceituosas.

As deficiências, de acordo com os novos documentos nacionais e internacionais, devem ser compreendidas a partir de um panorama que contempla mais que as limitações impostas fisicamente, abrindo espaço para o entendimento de que elementos externos ao sujeito acabam interferindo no seu desempenho social. Nesta perspectiva, também no Brasil tem-se produzido instrumentos que já contemplam este conceito. Para que compreendamos melhor o que significa esta nova idéia, apresentamos cada grupo de deficiências em particular, com suas características, especificidades e necessidades.

3. A DEFICIÊNCIA FÍSICA

No que se refere à deficiência física temos no Brasil, pelo menos dois documentos que a define. O Decreto nº 3.298, de 1999, no seu artigo 4º considera a deficiência física como sendo a:

(...) alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (In: BRASIL, 2007, p. 22).

O comprometimento da função física pode acontecer quando existe a falta de um membro ou sua deformação ou má formação. A falta de um membro geralmente ocorre por amputação e esta pode ser motivada por doenças ou mesmo acidentes, o que é muito comum nos dias atuais. Entre as causas mais comuns de amputação de órgãos inferiores e superiores encontramos: traumatismos, tumores, problemas vasculares, infecções, problemas congênitos e outras. Nas faixas etárias superiores a 50 anos de idade destacam-se os problemas vasculares periféricos, com membros inferiores mais comprometidos, além daqueles causados por diabetes.

Ainda podem ser encontradas alterações funcionais motoras decorrentes de lesão do sistema nervoso. Neste tipo de problema, o que ocorre é a alteração do tônus muscular, caracterizado por hipertonia, hipotonia, atividades tônicas reflexas, movimentos involuntários e incoordenados.

Num documento mais atual, produzido pelo MEC (Ministério da Educação) em 2006, a deficiência física é entendida como:

Comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (BRASIL, 2006, p. 23).

Numa e noutra definição temos informações específicas sobre a deficiência física que, nem sempre serão conhecidas pelo professor de sala. Por isso, de acordo com a nova política de inclusão brasileira, a pessoa com deficiência física deve (como as demais pessoas com deficiência) freqüentar salas de aula regulares e contar, sempre que necessário com o apoio de um professor especializado na área. Este atendimento que ocorre em espaço e horário diferente das aulas regulares, tem por objetivo definir estratégias de ensino a partir das necessidades de adaptação apresentadas pelo aluno. Portanto, de acordo com a limitação física apresentada pelo aluno, é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação que certamente irão variar de acordo com o tipo de lesão ou problema que este possua e que não estão disponíveis nas salas comuns.

De acordo com Bersch, entende-se que as necessidades apresentadas pelo aluno com deficiência física podem limitar sua locomoção, comunicação, segurança e até o conforto. Então, no atual modelo político brasileiro, cabe ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, definir os recursos e técnicas adequadas a cada caso.

Nesta perspectiva, utiliza-se o conceito de Tecnologia Assistiva, que consiste no “auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstancia de deficiência” e estas tecnologias devem estar a disposição do aluno na Sala de Recursos (BERSCH, 2006, p. 2).

De modo geral, as principais modalidades de tecnologias assistivas que devem ser utilizadas no atendimento educacional especializado são: a) uso da comunicação aumentativa e alternativa; b) adequação dos materiais didático-pedagógicos; c) desenvolvimento de projetos em parcerias com profissionais de engenharia, arquitetura ou técnicos em edificações; d) adequação de recursos da informática; e) uso de mobiliário adequado. Então, as tecnologias vão desde o uso de uma cadeira de rodas até o uso das pranchas de comunicação.

Assim, existe uma área da Tecnologia Assistiva que se preocupa com o desenvolvimento de recursos que favoreçam as funções afetadas na deficiência física. Estas tecnologias buscam

que as pessoas com deficiência possam realizar as atividades com o melhor desempenho e independência possível (BRASIL, 2007, p. 41)

Há uma infinidade de recursos e a indústria tem produzido a cada dia mais e mais instrumentos que tornam o conhecimento e as experiências cada vez mais acessíveis para pessoas com deficiência física. Passaremos a expor algumas imagens de materiais e recursos que compõem o arsenal da Tecnologia Assistiva (Figuras 1, 2, 3 e 4).

Figura 1: mouse adaptado óptico.



Figura 2: tesoura adaptada com arame revestido.



Fonte: <http://www.tecnologiaassistiva.net/novo/produto.php?id=8>

Figura 3: engrossadores em espuma



Figura 4: pulseira imantada.



Fonte:

<http://educacaoespecialedu3051.pbworks.com/w/page/18660350/Tecnologias%20Assistivas>

Os recursos acima apresentados são úteis na contenção de movimentos involuntários que prejudicam a preensão ou escrita do aluno, além de favorecer sua maior autonomia. Há ainda recursos que utilizam a boca, os pés ou a cabeça para garantir a participação do aluno.

Na imagem abaixo visualizamos uma ponteira de cabeça, sendo utilizada por uma criança com deficiência física (Figura 5).

Figura 5: Ponteira de cabeça



Fonte:

[http://esperanca.wikispaces.com/file/view/Levitar%2520Cab%2520%2B%2520Apontador%2520%2B%](http://esperanca.wikispaces.com/file/view/Levitar%2520Cab%2520%2B%2520Apontador%2520%2B%2520)

A utilização de jogos de matemática, de estímulo a leitura e escrita, de memória, etc. devem ser adaptados a partir das limitações que o aluno apresenta. O uso de materiais mais resistentes, como madeira, EVA, papelão também ajudam no manuseio do aluno.

Os alunos com deficiência física impossibilitados de manusear os materiais se utilizam, geralmente, de pranchas que favorecem a comunicação entre eles e o professor. Este tipo de recurso é identificado como CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa e visa atender pessoas sem fala ou escrita funcional em defasagem comunicativa. Estas pranchas são construídas com simbologia grafia, letras ou palavras e são utilizadas para expressar questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos. Existem símbolos gráficos já desenvolvidos internacionalmente para a confecção de pranchas, tais como: o Blissymbolics, o Pictogram ideogram Communication Symbols (PIC) e o Picture Communication Symbols (PCS). O Blissymbolics usa basicamente símbolos ideográficos, conforme se vê na figura abaixo, enquanto os demais usam símbolos pictográficos, ou seja, desenhos visualmente fáceis de ser reconhecido pelo usuário (SANTIAGO, 2009) (Figura 6 e 7).

Figura 6: Sistema Blissymbolics

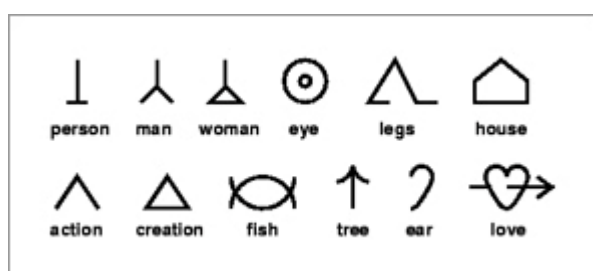


Figura 7: sistema PIC.



Fonte: <http://www.aiga.org/archivedmedia/neurath-bliss-and-the-language-of-the-pictogram/blissymbolics->

Os recursos de CAA podem ser de baixa ou alta tecnologia. Os de baixa tecnologia geralmente são os objetos reais, as miniaturas, os objetos parciais, as fotografias ou mesmo os símbolos gráficos. São chamados assim porque não exigem nenhum esforço maior para seu uso e algumas vezes, nenhum custo adicional. Estes recursos são de fácil acesso, inclusive ao professor de classe comum. Já os recursos que exigem alta tecnologia envolvem custos, muitas vezes bastante elevados para sua compra, utilização e manutenção. Entre eles, destacamos os vocalizadores, os computadores e os softwares. Na utilização destes recursos um conhecimento mais aprofundado dos mesmos é necessário.

Algumas vezes os recursos são usados de maneira combinada: de alta e baixa tecnologia. Associado ou independente das pranchas se utiliza os vocalizadores ou mesmo o computador com softwares específicos que viabilizam a comunicação e a atuação do aluno no processo ensino-aprendizagem. No vocalizador usa-se o teclado com sintetizador de voz. O acesso ao símbolo que aparece no monitor do computador pode ser feito de modo direto, com mouse adaptado ou ainda por pressão, tração, sopro ou qualquer outro modo que atenda a necessidade específica e a possibilidade de controle de movimento do aluno (BRASIL, 2007, p. 83). Este conjunto de recursos, estratégias e técnicas organizados de forma personalizada para atender as necessidades de um respectivo aluno são chamados de SCAA, ou seja, Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

:: SAIBA MAIS... ::



Existem alguns softwares gratuitos para utilização junto a alunos com deficiência física desenvolvidos pelo LER – Laboratório de Engenharia de Reabilitação da PUCPR e que estão disponíveis para download no site: www.ler.pucpr.br/amplisoft.

4. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual foi até bem pouco tempo chamada de deficiência mental. A mudança atual na terminologia se justifica em razão desta ser muito confundida com a doença mental, que engloba diagnósticos de psicose e outras doenças correlatas. Diferente disto, a deficiência intelectual possui manifestações diretamente ligadas ao aprendizado.

De acordo com Almeida (2011), a deficiência intelectual é um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento cognitivo e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Estas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas. Assim, crianças com este tipo de deficiência podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia.

Certamente, estas crianças também enfrentarão dificuldades na escola e estas precisam ser enfrentadas e suprimidas por todos que fazem a instituição. Por outro lado, é bom ressaltar que embora se reconheça que crianças com deficiência intelectual apresentem dificuldade na aprendizagem, não significa que não aprenderão, mas que necessitarão de mais tempo e recursos, técnicas e metodologias diferenciadas. É possível que algumas crianças não consigam

aprender algumas coisas, mas, esta não é uma característica específica de pessoas com deficiência intelectual; qualquer pessoa possui mais habilidades para algumas aprendizagens do que para outras. Ninguém consegue aprender tudo.

Pesquisas revelam que o aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldades maiores em construir conhecimento como os demais e de demonstrar sua capacidade cognitiva, principalmente em escolas que utilizam um modelo de ensino conservador (BRASIL, 2007). Isso ocorre porque esta concepção de ensino apenas ressalta as dificuldades que o aluno já possui e desconsidera habilidades diferenciadas de adquirir conhecimento.

Outro aspecto que merece consideração é de que baseado numa prática conservadora, o número de alunos categorizados como possuidores de deficiência intelectual foi ampliado enormemente, envolvendo todos os que não demonstravam bom rendimento escolar. Entretanto, nem sempre baixo aproveitamento é indicativo de deficiência intelectual.

Diferente das práticas tradicionais, o aluno com deficiência intelectual precisa ter oportunidade de fazer escolhas, traçar caminhos e buscar respostas, sem medo de ser rotulado como incapaz. Infelizmente, nas práticas usuais é sempre o professor que define o quê, como e quando o aluno precisa aprender. Neste contexto, o aluno com deficiência intelectual que apresenta um ritmo e modelo de aprendizagem diferenciados dos demais alunos tende a não corresponder as expectativas do professor e no processo avaliativo fica em situação insuficiente. Modificar as práticas discriminatórias, proporcionando tempos e atividades diferenciadas é um grande desafio hoje para a educação, mas, esta é a principal estratégia para que se oportunize a aprendizagem de todos os alunos e alunas, não excluindo ninguém do processo.

Da mesma forma, a avaliação do aluno com deficiência intelectual deve pautar-se por conhecer os avanços conquistados pelo mesmo, ao longo da unidade, semestre ou ano letivo. A adoção de promoção automática é discriminatória, pois desobriga o aluno de aprender e o professor de promover situações efetivas de aprendizagem. Deve existir um padrão mínimo de aprendizagem esperada para o aluno e todo esforço avaliativo deve centrar-se no intuito de diagnosticar lacunas e redirecionar as práticas.

Como os alunos com deficiência física, também os que possuem deficiência intelectual devem frequentar salas de aula regulares, mas, sempre que necessário irão dispor do AEE – Atendimento Educacional Especializado. Este, por sua vez, procura atender as especificidades dos alunos, de maneira que os mesmos ultrapassem as barreiras impostas pela deficiência. Evidentemente, as barreiras impostas pela deficiência intelectual diferem das demais deficiências, pois dizem respeito à maneira como estes lidam com o saber. Portanto, as intervenções junto aos alunos com deficiência intelectual devem estimulá-los a superar os conflitos cognitivos com motivação e possibilidade.

De acordo com a teoria piagetiana, o atendimento junto ao aluno com deficiência intelectual deve fazê-los ultrapassar o nível das chamadas regulações automáticas (tipo de ação mecânica) para as regulações ativas (as que fazem julgamento e realizam escolhas antes de agir). Portanto, a acessibilidade necessária à pessoa com deficiência intelectual não depende de suportes externos, mas, do próprio sujeito que deve ser estimulado constantemente a sair “de uma posição passiva e automatizada” para uma “apropriação ativa” do saber (BRASIL, 2007, p. 22).

No passado, insistia-se na repetição de atividades objetivando a construção de conhecimentos pelo aluno com deficiência intelectual. Atualmente, se entende que não é a repetição, mas a variação de estímulos que farão diferença na construção de conhecimentos.

Assim, o aluno precisa exercitar sua atividade cognitiva, através de exercícios de abstração, projeção e coordenação de ações práticas, de modo que consiga avançar cognitivamente. No AEE será focada a forma pelo qual o aluno com deficiência intelectual consegue acessar, significar e compreender os conhecimentos.

Como no AEE o aluno não está preocupado com notas, avaliações e conteúdos, ele tende a se desenvolver naturalmente. Assim, constrói conhecimento para si mesmo, para fortalecer suas conquistas, autoestima e disposição em realizar outras aprendizagens (inclusive, as acadêmicas). De posse deste entendimento, o professor especializado deve desenvolver um planejamento singular para seus alunos e este deve contemplar o estímulo de ações como: expressão, pesquisa, levantamento de hipóteses, capacidade de abstração, memória, atenção, noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico, criatividade. São todas competências que serão extremamente úteis no desenvolvimento do aluno na sala regular.

O AEE realiza o atendimento nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais. O Ministério da Educação apóia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. De acordo com o MEC:

A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2011).

A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). Segundo site do MEC, de 2005 a 2009, foram criadas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total.

As Salas de Recursos Multifuncionais são de dois tipos, de acordo com a categoria de atendimento. A tipo 1 que é composta de um kit básico, conforme se vê abaixo e a tipo 2 que, além dos materiais constantes no tipo 1 possuem itens específicos para a pessoa cega, conforme pode ser visto no Quadro 1 – Sala de Recursos tipo I:

Quadro I – Sala de Recursos – Tipo I

Microcomputadores com gravador de CD, leitor de DVD
 Estabilizadores
 Lupa Eletrônica
 Scanner
 Impressora laser
 Teclado com colméia
 Mouse com entrada para acionador
 Acionador de pressão
 Bandinha Rítmica
 Dominó
 Material Dourado
 Esquema Corporal

Memória de Numerais
 Tapete quebra-cabeça
 Software para comunicação alternativa
 Sacolão Criativo
 Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
 Dominó de animais em Língua de Sinais
 Memória de antônimos em Língua de Sinais
 Lupa manual, Lupa Conta - Fio Dobrável e Lupa de Régua
 Dominó com Textura
 Plano Inclinado – Estante para Leitura
 Mesa redonda
 Cadeiras para computador
 Cadeiras para mesa redonda
 Armário de aço
 Mesa para computador
 Mesa para impressora
 Quadro melanínico

Fonte: www.mec.gov.br

Nas Salas de Recursos do Tipo II (Quadro II) existem os mesmos materiais que a tipo I e os materiais que seguem:

Quadro II – Sala de Recursos Tipo II

Impressora Braille
 Máquina Braille
 Reglete de Mesa
 Punção
 Soroban
 Guia de Assinatura
 Globo Terrestre Adaptado
 Kit de Desenho Geométrico Adaptado
 Calculadora Sonora
 Software para Produção de Desenhos Gráficos e
 Táteis

Fonte: www.mec.gov.br

5. DEFICIÊNCIA VISUAL

O olho humano é um órgão bastante complexo e que possui inúmeras partículas que exercem funções fundamentais no processo de captação de imagens e decodificação. No entanto, se, uma destas partes são afetadas ou possuem qualquer prejuízo, conseqüentemente, a visão estará comprometida. Mas, para que seja considerada cegueira é preciso que haja “uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (BRASIL, 2007, p. 15).

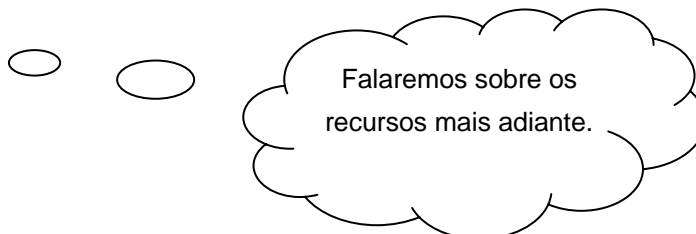
Em condições normais, os órgãos da visão contribuem com 85% das impressões levadas ao cérebro para a realização do ato de aprender. Então, muitas vezes, quando o aluno apresenta: desatenção ou dificuldade em aprender pode ser em razão de problemas na visão. Cabe aos pais muita atenção quanto a isto. Mas, não é raro que sejam os professores e professoras os que primeiro percebem tais sintomas nas crianças. Estes sintomas podem ser: esfregar os olhos frequentemente; ser muito sensível à luz; apertar os olhos ou inclinar a cabeça quando firma a vista numa imagem; aproximar demais os objetos; perder-se na leitura; cansar rapidamente em atividades que exigem a visão; apresentar dor de cabeça, tonturas, náuseas; revelar olhos avermelhados, lacrimejamento, estrabismo, etc. (SANTIAGO, 2011).

Entretanto, algumas vezes tais sintomas vão apenas demonstrar problemas comuns de visão que variam entre: miopia, hipermetropia, astigmatismo, catarata, dentre outros. Em todos estes casos, o acompanhamento médico é fundamental e na maioria deles, a medicalização, cirurgia ou a correção com instrumentos ópticos pode ser feita, minimizando ou eliminando as dificuldades. No caso da deficiência visual a questão é diferente.

Em geral, há uma perda total ou parcial, variando de acordo com o nível de acuidade visual, ou seja, considera-se pessoa com deficiência visual aquela que possui cegueira ou baixa visão. Ambas podem ser de origem congênita ou adquirida, em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Mas, elas possuem especificidades que exigirão posturas educacionais diferenciadas para um e outro caso.

No caso da pessoa cega, algumas vezes a perda da visão “ocasiona a extirpação do globo ocular e a conseqüente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos”. Noutros casos, isto não ocorre e o olho se apresenta íntegro, mas sem função. O mais importante, no entanto, é perceber que a falta da visão, na pessoa cega, geralmente lhe impulsiona a utilizar os demais sentidos com muita frequência, portanto, “o desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato e do paladar é resultante da ativação contínua desses sentidos” e devem ser estimulados e utilizados no processo de ensino da pessoa cega, em substituição ao que a visão faria (BRASIL, 2007, p. 15).

Evidentemente, a cegueira vai proporcionar algumas limitações à criança cega no processo de escolarização, mas, estas podem ser superadas se a escola utilizar os recursos adequados. No caso do processo de aprendizagem da leitura e escrita, a criança cega precisará utilizar o sistema Braille, pois este substitui a visão pelo tato, dando acesso pleno a língua materna do cego. Para outras aprendizagens existem recursos específicos que apresentaremos mais adiante.



A baixa visão ou visão subnormal é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção, mas que possibilita o uso do resíduo visual com aparelho corretivo adequado e outros auxílios. No entanto, há uma grande variedade e

intensidade de comprometimentos das funções visuais, compreendidos como baixa visão. Mas, de modo geral pode-se afirmar que a pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual. Para alguns estudiosos trata-se de uma situação angustiante para o indivíduo, pois são muitos os fatores externos (iluminação, posição, movimentação, etc.) que acabam interferindo na sua condição sensorial. De toda forma, o trabalho com alunos com baixa visão “baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais” e devem despertar o interesse do sujeito em utilizar sua visão potencial, sem desgaste ou stress. Mas, muitos casos necessitam de recursos ópticos e não ópticos específicos para cada caso (BRASIL, 2007, p. 18).

6. RECURSOS ÓPTICOS E NÃO ÓPTICOS

Recursos ópticos são auxílios feitos sob prescrição médica, portanto, variam de caso a caso e consistem em lentes de uso especial, geralmente de alto poder, com o objetivo de magnificar a imagem da retina. Existem recursos ópticos para longe e para perto. Nos recursos para longe, destacamos o telescópio, usado para leitura do quadro negro, os telessistemas, a telulupa e a luneta como os mais comuns. Para perto o mais utilizado são os óculos especiais com lentes de aumento que servem para melhorar a visão.

Figura 8: Telulupa Monocular



Figura 9: Telulupa Binocular



Figura 10: Luneta



Fonte: http://www.vetagrís.com.br/compras/images/img_luneta7022.png

O uso destes recursos depende de um trabalho adaptativo, realizado por profissionais especializados, e quando apropriados proporcionam grande conforto e melhoram o desempenho da pessoa cega. Nas salas de Recursos Multifuncionais do tipo 1 é possível encontrar alguns destes recursos, como a lupa manual, a lupa Conta - Fio Dobrável, a lupa de Régua, além da lupa eletrônica.

Os recursos não ópticos se referem à ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, jogos, dentre outros, e são especialmente importantes para os indivíduos com baixa visão que possuem uma acuidade visual muito reduzida. No entanto, algumas vezes o que o aluno com baixa visão precisa não é ampliação da fonte, mas, uma adaptação com respeito a claridade. Nesse caso, o acetato amarelo é um recurso que minimiza tal dificuldade.

No caso de alunos que precisam aproximar muito o olho da atividade que está realizando, o plano inclinado é a melhor alternativa, pois adaptando carteira e mesa, o aluno passa a ter mais conforto visual e estabilidade na coluna. Existem ainda os acessórios como lápis,

canetas, suporte para livros, cadernos com pautas pretas, gravadores, que ajudam os alunos com baixa visão de forma muito eficiente. Tudo isto precisa ser associado a uma boa organização do espaço físico e do mobiliário utilizado, de maneira a não atrapalhar a locomoção da pessoa com deficiência visual no ambiente de estudo.

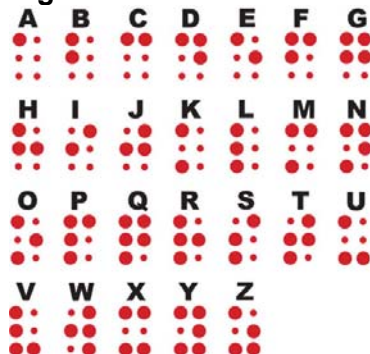
7. O PAPEL DO BRAILLE NA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

No caso da cegueira total, além das observações relativas à organização do espaço, especialmente com a colocação de rampas, facilitando o acesso aos diversos ambientes, o uso do sistema Braille é fundamental. Este sistema foi criado por Louis Braille, em 1825, na França, quando este tinha apenas 16 anos. A cegueira de Louis ocorreu quando ele teve o olho perfurado por uma ferramenta na oficina do pai, que trabalhava com couro, quando tinha apenas três anos de idade. Após o acidente, o menino teve uma infecção grave, resultando em cegueira nos dois olhos.

O código Braille não foi a primeira iniciativa que permitia a leitura por cegos. Havia métodos com inscrições em alto-relevo, normalmente feitos por letras costuradas em papel, que eram muito grandes e pouco práticos. Louis Braille fez uso destes métodos, mas, em 1821, quando teve contato com um capitão da artilharia francesa que havia desenvolvido um sistema de escrita noturna, para facilitar a comunicação secreta entre soldados, já utilizando pontos em relevo, Braille passou a se dedicar ao trabalho de aprimorar esta escrita, permitindo que o sistema fosse também utilizado para números e símbolos musicais (SANTIAGO, 2011).

Em linhas gerais pode-se dizer que o sistema Braille é um processo de escrita e leitura baseado em 63 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada. Pode-se fazer a representação tanto de letras, como algarismos e sinais de pontuação. Ele é utilizado por pessoas cegas e a leitura é feita da esquerda para a direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo. Este conjunto de seis pontos chama-se, por isso, sinal fundamental. A fim de que se identifiquem estes pontos, eles são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Os três pontos que formam a coluna ou fila vertical da esquerda têm os números 1, 2, 3; os que compõem a coluna ou fila vertical da direita correspondem aos números 4, 5, 6 (Figura 11).

Figura 11: Sistema Braille



Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-lf1ldJCw32M/TZmvX82ulul/AAAAAAAAAKw/CqWywlaQ0S0>

O Brasil conhece o sistema desde 1854, data da inauguração do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, chamado, à época, Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Fundado

por D. Pedro II, o instituto já tinha como missão a educação e profissionalização das pessoas com deficiência visual. Portanto, o Brasil foi o primeiro país da América Latina a adotar o sistema, trazido por José Álvares de Azevedo, jovem cego que teve contato com o Braille em Paris.

A escrita Braille é realizada por meio de uma reglete e um punção ou ainda de uma máquina de escrever Braille. A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas Braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico com ponta metálica e é utilizado para a perfuração dos pontos na cela Braille. Enquanto a perfuração é feita da direita para a esquerda para produzir a escrita em relevo, a leitura é feita da esquerda para a direita. As regletes podem ser de bolso ou de mesa, conforme pode se ver na figura abaixo (SANTIAGO, 2009) (Figura 12).

Figura 12: Reglete e Punção de Bolso e de Mesa



Fonte: <http://intervox.nce.ufrj.br/~brailu/reglete.jpg>

A máquina Braille permite a escrita Braille com maior velocidade, pois para as combinações com vários pontos, obtemos as letras pressionando várias teclas ao mesmo tempo. A escrita se forma da esquerda para a direita, não havendo necessidade de retirar o papel para a leitura. Este recurso é recomendado “para cópia de textos grandes e quando há acúmulo de atividades no período escolar, permitindo que a pessoa cega não fique em desvantagem quanto ao conteúdo” (MOLINA, 2011, s/p).

O domínio do sistema Braille é importante para os educadores que atuam diretamente junto a alunos cegos, e é hoje bastante fácil de adquirir, pois já existem cursos e oficinas em diversas partes do país, além do curso online para professores, criado e desenvolvido pela Universidade de São Paulo.

:: FIQUE DE OLHO ::



Para fazer o Braille Virtual basta acessar o site <http://www.braillevirtual.fe.usp.br> e fazer o curso, de acordo com sua disponibilidade de tempo.

Outros recursos não menos importantes podem ser produzidos pelos próprios educadores, como celas fabricadas com caixa de papelão, frascos de desodorante, caixas de

fósforos, etc. Estes materiais auxiliam a criança no manuseio de seu material definitivo. Jogos, alfabetos móveis em relevo, maquetes, mapas em relevo e miniaturas são muito úteis. A impressora Braille, o soroban (Figura 13), o guia de assinatura, o globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, a calculadora sonora, além dos softwares para produção de desenhos gráficos e táteis são outros recursos disponíveis no kit de materiais da Sala de Recursos Multifuncionais, tipo 2, disponibilizados pelo MEC.

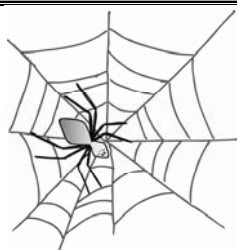
Figura 13: Soroban



Fonte: <http://japanese-games-shop.com/tomoerainbow.jpg>

O soroban é um instrumento utilizado para trabalhar cálculo e operações matemáticas. É uma espécie de ábaco que contém cinco conchas em cada eixo. O leitor de tela com síntese de voz é outro recurso muito importante para as pessoas cegas, pois possibilita acessibilidade sob diversas formas: navegação na internet, o uso de correio eletrônico, processamento de textos, planilhas e uma infinidade de outros aplicativos. Os mais conhecidos no Brasil são o DOSVOX, o VIRTUAL VISION e o JAWS (BRASIL, 2007).

:: TA NA WEB!!! ::



Para conhecer os programas mais conhecidos no Brasil, acesse:

DOSVOX – <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox>

VIRTUAL VISION – <http://www.micropower.com.br>

JAWS – <http://www.lerpraver.com>

Em geral, a pessoa com deficiência visual total ou parcial não apresenta dificuldades diretamente ligadas à aprendizagem. Entretanto, suas limitações de natureza meramente sensorial podem ocasionar dificuldades, especialmente se não forem devidamente assistidas. É fundamental, portanto, que se observem as reais necessidades a fim de se evitar os riscos de danos maiores ao processo de construção de conhecimentos. O papel do professor é decisivo em todos os casos. A atenção, adaptação do ambiente e das atividades são algumas das ações importantes.

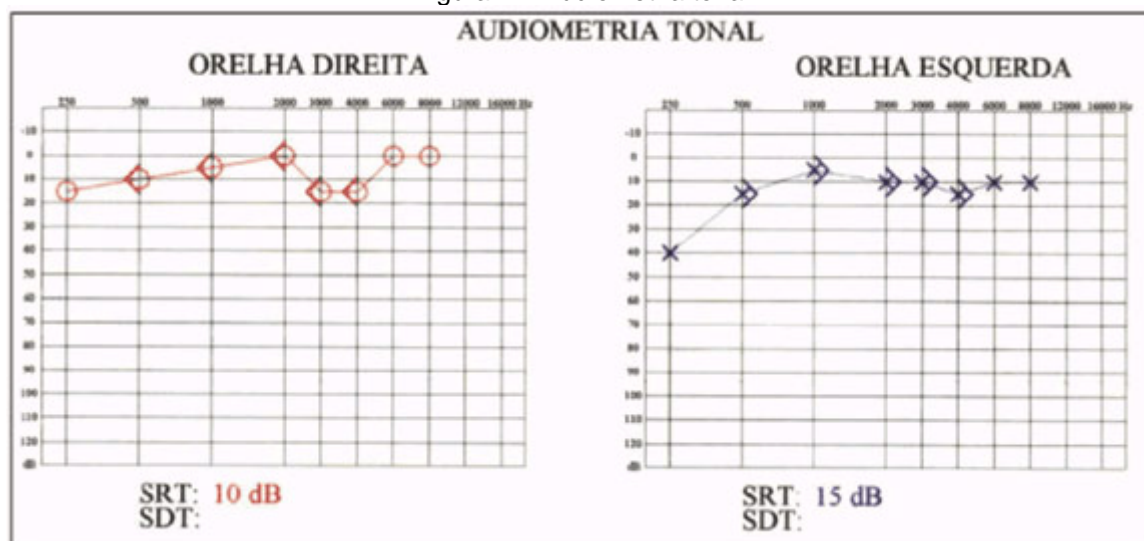
8. DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Considera-se deficiência auditiva a perda total ou parcial da audição, variando de acordo com o nível de acuidade auditiva e com a necessidade de formas de comunicação diferenciadas. Na atualidade, a deficiência auditiva é identificada como surdez, independente do nível de perda existente, mas considerando essencialmente a forma de comunicação privilegiada: gestual-visual ou oral. Assim, no caso brasileiro, aqueles que, mesmo possuindo perdas na capacidade auditiva, se utilizam do português oral como primeira língua, são consideradas “pessoas com deficiência auditiva”, enquanto que aqueles que usam a libras como primeira língua são consideradas surdas (SANTIAGO, 2011).

De todo modo, é importante considerar que diferentes características marcam a pessoa surda ou com deficiência auditiva e, certamente, é a combinação destes elementos: nível de perda auditiva, período, causa, postura familiar, condições sócio-econômicas, dentre outros que vão definindo o perfil da pessoa surda.

O nível de perda auditiva varia em leve, moderado, severo e profundo. Este índice marca em que amplitude sonora, determinada pessoa consegue captar os sons emitidos. Esse som é medido em termos de decibéis e, quanto mais alto a intensidade necessária para captar o som, maior o nível de perda auditiva. Uma pessoa com audição normal ouve em torno de 25 dB. Assim, temos que para quem possui uma perda leve, o som é percebido somente entre 26 dB e 40 dB, enquanto a perda moderada fica entre 42 dB e 70 dB. Para quem possui uma perda severa, o som é perceptível entre 71 dB e 90 dB e para pessoas com perda profunda este índice fica acima de 91 dB. A acuidade auditiva é medida através de um exame chamado audiometria tonal (Figura 14) e é feito por profissional habilitado – fonoaudiólogo (SANTIAGO, 2011).

Figura 14: Audiometria tonal



Fonte: <http://www.centrodefonoaudiologia.com/images/audiometria-tonal-limiar.jpg>

Estes níveis de perda têm interferências diretas nas formas como a pessoa vai desenvolver-se, inclusive do ponto de vista da comunicação, pois quanto mais apto o indivíduo estiver para captar os sons oralmente, mais será estimulado a desenvolver uma língua oral e a rejeitar a língua de sinais.

Com uma perda leve, o indivíduo não percebe os fonemas da mesma forma, alterando assim, a compreensão das palavras. A voz também é modificada, a aquisição da linguagem fica

mais lenta e as dificuldades da leitura e escrita se fazem presentes. Mas, com apoio as pessoas surdas podem superar suas dificuldades. Neste caso, a atenção específica do professor através de adaptações curriculares será de grande importância para o desempenho educacional do aluno surdo, mas, estas adaptações não exigirão grandes mudanças metodológicas; apenas modificações simples e ao alcance do educador, tais como: falar pausadamente e utilizando um tom mais alto que de costume, além de oferecer recursos visuais que facilitem a compreensão do aluno. A atenção no processo de alfabetização deste aluno é fundamental para seu sucesso escolar posterior (SANTIAGO, 2009).

Na surdez de grau moderado, há uma percepção de sons altos, mas o desenvolvimento é marcado pelo atraso da linguagem e alterações articulatórias. Logo, as necessidades adaptativas aumentam significativamente e cabe ao professor utilizar recursos que facilitem o acesso deste aluno ao conhecimento. Além das atividades já elencadas para o aluno com perda leve, o aumento de recursos visuais para facilitar a aprendizagem do aluno surdo é de muita relevância.

O aluno surdo com perda severa identifica ruídos familiares, mas com predominância de sons graves. Neste caso, não há percepção da voz humana, necessitando de estímulos adequados às suas necessidades que são visuais e não auditivos. Seu desenvolvimento é bastante comprometido e sua aptidão visual em detrimento da auditiva é evidente. Nestes casos, a predominância da experiência visual é inegável e a prática pedagógica exigirá a presença de estímulos essencialmente visuais na condução da aprendizagem. Para este surdo, destaca-se o uso da língua natural do surdo, a língua de sinais, como principal veículo comunicativo e de acesso ao conhecimento, cabendo ao professor o domínio da mesma na interação com este aluno (SANTIAGO, 2011).

De acordo com o momento quando ocorreu a surdez, podemos entendê-la como: pré – linguística ou pós – linguística. A surdez pré – linguística caracteriza-se pela ocorrência da perda auditiva antes que a criança tenha desenvolvido a linguagem oral. A surdez pós – linguística, caracteriza-se pela presença de desenvolvimento linguístico antes da perda auditiva. Este aspecto é particularmente importante, pois quanto mais desenvolvida o nível de linguagem oral, mais o sujeito terá condições de continuar utilizando esta forma de comunicação, evitando o uso da linguagem gestual. É importante ressaltar que quanto mais tarde ocorre a perda auditiva maior o desenvolvimento da linguagem oral. Nestes casos, a fala já construída fica consolidada (GOLDFELD, 2002). Sendo assim, é fundamental que professores compreendam que dependendo do período em que seu aluno ficou surdo, poderá ou não, usufruir deste componente como instrumento de comunicação.

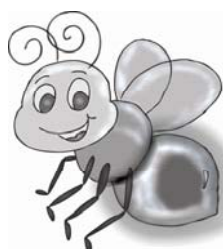
A conjugação destes elementos, acrescida da postura familiar frente à surdez, acaba determinando o tipo de identidade assumida pelas pessoas surdas ao longo de suas vidas. Quanto mais a família compreende as especificidades da surdez, menos preconceituosa será frente à utilização de uma língua gestual visual no processo comunicativo. Quanto mais desconhece a surdez e a língua de sinais, mais teme que seus filhos utilizem-na para se comunicar e acabam proibindo seu uso. Esta proibição do uso da língua de sinais marcou a história da educação dos surdos, configurando numa tendência oralista de ensino, pautada no estímulo ao desenvolvimento da oralidade, em detrimento da gestualidade. As escolas pautadas no oralismo “visam a capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística” (BRASIL, 2007, p. 19).

Certamente esta tendência não conseguiu atingir resultados satisfatórios, pelo contrário, reforçou a situação de fracasso escolar dos surdos, provocou dificuldades no relacionamento familiar e discriminou a cultura surda. Ainda assim, perdurou durante longos séculos, quando foi suprimida por uma nova tendência: a comunicação total. Diferente do oralismo, a comunicação total apostou na comunicação das pessoas surdas e não na fala. Mas, não atendeu plenamente aos desejos de escolarização de surdos, pois não possibilitaram um desenvolvimento satisfatório e os surdos continuaram aquém de suas capacidades, mas o ponto fundamental é a desvalorização da língua de sinais.

É, somente nos anos 80 que começa a se desenhar uma nova tendência na educação de surdos: o bilingüismo. Neste modelo, o surdo é compreendido como uma pessoa diferente linguisticamente e com características bilíngues, ou seja, desenvolve inicialmente a sua língua natural – a língua de sinais, e em seguida aprende uma segunda língua que no caso é a língua de seu país de origem. No caso do surdo brasileiro, sua primeira língua é a libras e a segunda, o português. Assim, o bilinguismo visa “capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social” (BRASIL, 2007, p. 20).

Infelizmente, as experiências bilíngues no Brasil ainda são muito incipientes, bem como as publicações na área ainda não são tão vastas. Mas, certamente, a maior dificuldade ainda reside na formação de profissionais para atuar dentro desta perspectiva. Alguns avanços já vêm ocorrendo na área, mas ainda falta muito para que se construam escolas bilíngues para surdos.

:: FIQUE LIGADO!! ::



LUTA DOS SURDOS POR ESCOLAS BILÍNGUES

Em lembrança ao Dia Nacional e Mundial do Surdo, que acontece em setembro (27), representantes da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), do CONADE (Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência) e pessoas surdas participaram de um movimento em defesa da criação de escolas bilíngues para surdos. Os surdos reivindicam junto ao Ministério da Educação fortalecer e aprovar a criação de escolas bilíngues no país.

Mais detalhes no site: <http://pedrokemp.com.br/geral/destaque/surdos-cobram-criacao-de-escolas-bilingues/3582/27/09/2011/>

O principal avanço no sentido de que se estructurem práticas bilíngües no Brasil foi dado através da Lei 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 2005 que prevê a organização de turmas bilíngües, constituídas por alunos surdos e ouvinte. Também define a libras como primeira língua dos surdos brasileiros e orienta para a formação inicial e continuada de professores e intérpretes de libras.

Nesta perspectiva, o MEC defende que o surdo seja incluído em salas regulares e que receba o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução deste atendimento que deve se desenvolver em três momentos distintos: AEE em libras na escola comum (Figura 15), AEE para o ensino de libras na escola comum (Figura 16) e AEE para o ensino de língua portuguesa (Figura 17). Mas, os surdos acham esta política ainda insuficiente.

Segundo o MEC, o AEE em libras deve ocorrer diariamente, em horário contrário ao das aulas na sala de aula comum. E, a “organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum”. Este tipo de atendimento deve ser feito por professor especializado e tem por objetivo fornecer “a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum” (BRASIL, 2007, 26-29).

Figura 15: AEE em Libras.



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/-k5jaPDifpvU/TWU_9LgzqfI/AAAAAAAAABTU/K38mgx4gwCg/s1600/A9.jpg

Também no AEE para o ensino de libras, o atendimento se realiza em horário contrário as das aulas na sala comum e é feito por um professor ou instrutor de libras, preferencialmente surdo. Tem início com um diagnóstico da situação do aluno de conhecimento da libras e todo o trabalho se fundamenta no ensino dessa língua para os alunos surdos. Aqui também devem ser utilizadas muitas imagens para ilustrar os termos trabalhados e a construção de um caderno-dicionário para manuseio do aluno sempre que este precisar.

Figura 16: AEE para o ensino de Libras



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-g0xoltgxURU/TWZd1xkmlul/AAAAAAAAABTc/vVFVtMLkP4M>

No AEE para o ensino de língua portuguesa para surdos, o atendimento também deve ocorrer em horário contrário as aulas da sala comum, devendo ser desenvolvido por um professor formado em língua portuguesa, preferencialmente. Pretende-se neste atendimento “desenvolver a competência gramatical ou lingüística, bem como textual nas pessoas com surdez” (BRASIL,

2007, p. 38). A proposta prevê ainda que o atendimento ocorra em ambiente rico de materiais, com amplo acervo textual em língua portuguesa e que sejam dinâmicos e criativos, estimulando os alunos.

Figura 17: AEE em Língua Portuguesa



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-g0xoltgxURU/TWZd1xkmlul/AAAAAAAAABTc/vVFVtMLkP4M>

Para os surdos brasileiros, este modelo atual ainda fixa o olhar sobre o que falta ao surdo quando comparado ao ouvinte e tenta suprir tais limitações com atendimentos pautados numa tendência ouvintista, ou seja, que não considera as diferenças do surdo e a riqueza que compõe sua língua. Os surdos lutam para que esta diferença lingüística seja respeitada, e para eles, só as escolas bilíngües, onde a primeira língua ensinada é a língua de sinais, e a língua do país assume o lugar de segunda, é que se faz inclusão social.

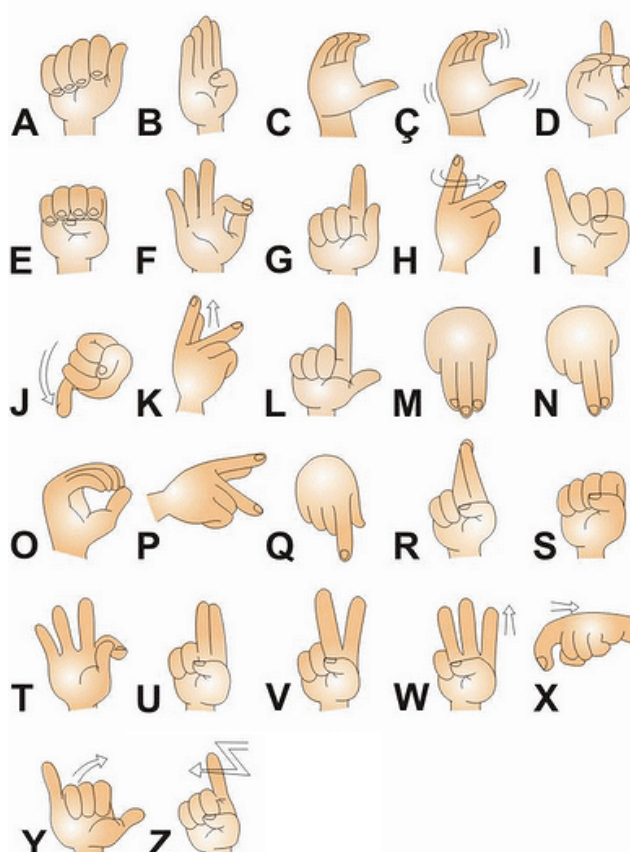
E você o que pensa?

9. O PAPEL DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A Libras – língua brasileira de sinais, como as outras línguas variam de país para país, e sofrem também variações regionais dentro do mesmo território. É composta de um alfabeto manual (Figura 18) e de expressões faciais e corporais que se combinam formando algo semelhante aos fonemas e morfemas da língua portuguesa (SANTIAGO, 2009, p. 134).

É importante entender que a libras possui uma gramática própria e para cada sinal realizado corresponde uma letra, uma palavra, ou até mesmo uma frase. Por isso, executar com muita atenção cada sinal é fundamental para estabelecer uma perfeita comunicação com os surdos.

Figura 18: O Alfabeto em Libras



Fonte: <http://csjonline.web.br.com/Imagem/alfabeto.gif>

Como se pode notar, a libras é uma língua que se realiza no espaço e, por isso, exige o desenvolvimento da percepção visual para que se perceba os mínimos detalhes. Da mesma forma, para a realização de uma prática interessante com surdos, é importante que os professores realizem aulas com uma metodologia de natureza essencialmente visual e todo material utilizado também deve ser desse tipo. Assim, recursos como data - show, slides, transparências, cartazes, imagens, vídeos, etc. além de oficinas, dinâmicas, atividades em grupo, exercícios corporais, priorizando a expressão facial e corporal são de excelente ajuda para o surdo. No entanto, o mais importante é que o professor aprenda a Língua Brasileira de Sinais, porque ela é a língua natural do surdo, e é com ela que o surdo tem condição plena de se desenvolver.

À medida que o professor vai conhecendo o universo do surdo, melhor vai estabelecendo a comunicação com ele. Por isso, é tão importante conhecer a cultura dos surdos, que em muitos aspectos é diferente da cultura ouvinte. Sem uma formação específica sobre a libras é praticamente impossível aos professores realizar a inclusão do surdo na sala de aula. Infelizmente, a maioria dos mestres não possui informação e formação específica na área da surdez e não conhecem a língua própria dos surdos – a Língua de Sinais – o que inviabiliza o processo de comunicação e interação entre professor e aluno, surdo e ouvinte.

A libras é uma língua rica e completa, assim como um alfabeto também possui os numerais e sinais para praticamente tudo. Por isso, quem se propõe a aprendê-la precisa de muitos anos de aprendizado.

Figura 19: Os numerais em libras



Fonte:

http://1.bp.blogspot.com/_gb0J848IyW4/THwcJukozBI/AAAAAAAAAMo/aNgN7AKa50U/s1600/numeros.jpg

Nesse contexto, fica claro que para atender às necessidades e expectativas dos surdos e contribuir para a formação de sua cidadania, o professor deve estar aberto à mudança, à aprendizagem de uma nova língua o que não é fácil, mas, não é impossível.

:: ARREGAÇANDO AS MANGAS!! ::



Refletindo sobre os conteúdos apresentados na Unidade 1, responda as seguintes perguntas:

1. Que diferenças você estabelece entre as deficiências?
2. Quais os instrumentos, materiais e recursos que favorece a inclusão das pessoas com deficiência física, intelectual, visual e auditiva? Eles estão disponíveis na escola?
3. No seu cotidiano, você se sente preparado para desenvolver práticas inclusivas junto às pessoas com deficiência? Justifique.
4. Quais os principais obstáculos que você identifica no processo de inclusão social e como superá-los?

UNIDADE 2 COMO CHEGAMOS A INCLUSÃO?

1. A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO NA HISTÓRIA

Segundo Correr (2003), cada momento da história carrega consigo um entendimento sobre os fatos, as pessoas e as coisas. Os níveis de entendimento sobre as deficiências não fogem a esta realidade. Nesta direção, Vash (1988:24) contribui quando afirma que na história das civilizações, as pessoas sempre desenvolveram uma tendência a evitar as diferenças e que esta desvalorização tem um importante componente político-econômico, a partir do qual “a deficiência é vista como um ônus para o sistema social”, pois não sendo o indivíduo um ser produtivo, acaba prejudicando o funcionamento da família, da comunidade e até da sociedade.

Pesquisadores mostram que nas civilizações antigas assim como nas modernas, a exclusão das diferenças é uma marca constante (MICHULIN, 1980; SILVA, 1984; SANTIAGO, 2011). Mas, vamos refletir:



De onde emerge a prática da exclusão? Teria ela uma origem única e comum a todos os povos?

Em estudos recentes Santiago (2011) comprovou que o principal instrumento de exclusão social entre pessoas marcadas por deficiências sensoriais, intelectuais, físicas ou múltiplas não tem origem na deficiência em si, mas na classe social a que o sujeito pertence. É, portanto, a distribuição das classes sociais, baseada na propriedade privada e na figura essencial do Estado que inaugura a situação de exclusão destes indivíduos.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o povo estava destinado ao trabalho árduo, seja nas lavouras ou na construção de estradas, diques, canais, muralhas, templos, palácios, e, além disso, deveriam pagar impostos e/ou os saques provenientes das guerras aos soberanos e guerrear sempre que convocados (SCHNEEBERGER, 2003, p.19). Mas, quando estes possuíam alguma deficiência, qual a utilidade que tinham diante das expectativas e obrigações de sua classe? Como pagariam os tributos cobrados? De fato, apenas representavam um peso para a sociedade.

Os mais pobres e escravizados precisavam da força, portanto, da saúde física e mental para sobreviver, e em sua falta ou na presença de alguma deficiência, a morte era a melhor alternativa. As práticas do sacrifício ou da proteção para com pessoas com deficiência aparecem na história antiga, mas, o que de fato determina a opção pela morte ou cuidado destes indivíduos é a questão de classe social onde eles se encontram. Assim, enquanto as crianças com deficiência, nascidas entre os trabalhadores eram sumariamente eliminadas (afogadas, jogadas do alto de penhascos, asfixiadas, etc.), os filhos dos nobres tinham suas vidas poupadas e até

protegidas. Alguns tinham inclusive possibilidades de trabalhar, como Seneb (Figura 20), pessoa de origem nobre, com deficiência física que atuou no Egito como guardião do templo.

Figura 20: Seneb, guardião do templo no Egito



Fonte: <http://www.crfaster.com.br/Atitudes.htm>

Durante a Idade Média, a situação da pessoa com deficiência sofre alguma alteração, mas, não o suficiente para falarmos em inclusão de todos. A questão de classe ainda é muito forte neste momento da história. Falar, enxergar ou coordenar os pensamentos e expressá-los com coerência, dentre outras habilidades, passou a ser atributo do humano de acordo com os preceitos religiosos da época medieval. Assim, qualquer comportamento contrário a isto poderia ser alvo de perseguição e exclusão. Entretanto, são os mesmos preceitos religiosos que contraditoriamente abrirão perspectivas de inclusão da pessoa com deficiência. No entanto, esta inclusão não esteve disponível a todos. Apenas crianças e jovens ricos tiveram chances de se beneficiar destas práticas e puderam ser educadas e até instruídas por religiosos.

Como se evidencia foi uma época de muito abandono e exclusão social onde a única forma de ação assistencialista tinha na religiosidade a grande parceira. Além do enclausuramento dos sujeitos, tem início a ideia de que as deficiências carecem de intercessão divina, portanto, só os milagres podem mudar a condição de vida destas pessoas e para tanto, as figuras dos santos são requisitadas.

Para os mais pobres, vitimados por doenças, deficiências ou sequelas nos combates, a proliferação do sistema caritativo e a tendência ao assistencialismo foram as principais marcas. Com as doações que recebia constantemente em troca do perdão, a Igreja fundou e manteve várias instituições voltadas para abrigar os excluídos: orfanatos, hospitais, leprosários, asilos, etc. eram cada vez mais comuns e neles a frequência de pessoas com deficiência passou a ser constante. Portanto, as pessoas com deficiência foram isoladas do convívio social.

Durante a maior parte da Idade da Fé, nas diferentes civilizações prevaleceu uma ideia sobre a pessoa com deficiência ainda dominada pelo misticismo, mas, objetivamente expressa na distinção de classe. Não duvidamos - conforme defendem Bueno & Ferreira (2003), Fonseca (1995), Carvalho (1997) e tantos outros - que deste olhar místico emergiram duas posturas distintas: uma de proteção e até divinização, e outra herdada de períodos anteriores, de repulsa e rejeição. No entanto, o que estes autores não reconhecem é que esta distinção passa pelo crivo do pertencimento de classe. Se a pessoa com deficiência é oriunda de uma classe abastada, suas chances de sobrevivência, educação e, conseqüentemente, de inserção social aumentam

substancialmente, enquanto que o mesmo não ocorre com relação as mesmas oriundas de classes mais desprotegidas economicamente.

Sobre esta questão, Ribas (1989) salienta que as sociedades, muito mais que divididas entre com e sem deficiência, divide-se entre os que têm a propriedade e aqueles que trabalham. As pessoas com deficiência, como todas as outras se colocam num ou noutra grupo e sofrem as mesmas conseqüências. Para o autor:

No conjunto dos valores culturais que definem o indivíduo normal, estão incluídos padrões de beleza e estética voltados para um corpo esculturalmente bem formado. Aqueles que fogem dos padrões, de certa forma, agridem a normalidade e se colocam à parte da sociedade. (...) as pessoas estigmatizadas são pessoas que, muito embora tenham sido criadas nesta sociedade e nesta cultura, não são reconhecidas nem por esta sociedade, nem por esta cultura. (...) estas pessoas são sumariamente excluídos da sociedade (RIBAS, 1989, p.18).

Aqui, é importante considerar que este não é um processo natural, pelo contrário, é bem elaborado e construído a partir das condições objetiva da sociedade, tendo a questão econômica papel central. Assim, a exclusão da pessoa com deficiência vai assumindo formas diferenciadas, em razão dos interesses e lutas que se travam entre os diferentes grupos no interior das sociedades.

A era moderna traz características novas. É marcada pela resistência da Igreja para se adequar ao novo modelo econômico, de um lado, e pela ascensão das igrejas protestantes, de outro. Por outro lado, o Estado moderno se consubstanciou numa instituição cada vez mais forte e organizada, logo, independente do poder clerical, instaurando uma nova ordem social.

Em meio a todo este dinamismo econômico, há ainda outro marco importante no cenário moderno: as contribuições das reformas, alimentadas pelas inovações no mundo das artes, das ciências e das técnicas, especialmente as que favoreceram a expansão marítima. Sobre isto, ressalta-se o papel da renovação cultural ou Renascimento que se alastrou a partir do século XIV, influenciando as artes, a literatura, a ciência e a filosofia. Evidentemente, mesmo com todo avanço científico e tecnológico verificados nos tempos modernos, a diferença (seja linguística, cultural, social, etc.) permaneceu incomodando o homem e dando-lhe a impressão que havia uma superioridade da sua cultura em detrimento das demais.

A Idade Moderna foi um tempo de contradições. Ao mesmo tempo em que assinala a expansão marítima e, com ela uma verdadeira revolução nas relações internacionais, de onde se espera maior nível de conhecimento e, conseqüentemente, a abertura da mentalidade para a aceitação dos diferentes, testemunha exatamente o contrário. Cresce a intolerância em todos os níveis e a sociedade européia, por exemplo, de maneira cada vez mais elaborada busca instrumentos para eliminar os desiguais. E, nesse contexto, a ciência foi posta a serviço da anulação do outro, e a educação, por conseguinte, é utilizada como o principal recurso em favor da perseguição, discriminação e exclusão das diferenças.

Em geral, as diversas modificações ocorridas com o advento da Modernidade, seja no plano social, econômico ou político, deixaram suas marcas e, algumas destas não foram nada agradáveis, especialmente para os povos que acabaram subjugados. Para as pessoas com deficiência também subjugadas pela normalidade do outro, não foi diferente. Com relação a este grupo o homem moderno também foi bastante habilidoso. Seu principal recurso foi a ciência,

colocada a serviço da recuperação e normalização destes sujeitos. Da mesma forma, procurando deixá-lo mais parecido com os seres humanos normais, completos, perfeitos.

Nesta direção, a medicina e a psicologia são as principais aliadas da exclusão. Os testes padronizados são os instrumentos que cientificamente irão demarcar os limites entre a normalidade e a anormalidade (SILVA, 1996).

Conseqüentemente, é necessário criar espaços de segregação onde os anormais devem ser guardados para não prejudicar o bom andamento da sociedade. Assim, as instituições são amplamente difundidas por todo o mundo. Os hospitais, manicômios, asilos, prisões, são algumas das mais importantes, demonstrando que a conformação aos valores modernos pelos indivíduos é o grande objetivo e que a partir das categorias: loucos, surdos, paraplégicos, cegos, etc. é possível assistir socialmente e educativamente a estes sujeitos.

Como se vê, o mundo moderno é atravessado por ambigüidades: ao mesmo tempo em que se deixa guiar pelos ideais de liberdade, acena com uma constante ação de controle. Defende a liberdade do homem, da sociedade e da cultura, mas tende a moldar profundamente o indivíduo, segundo seus modelos de comportamento, a fim de torná-lo produtivo e integrado socialmente.

Fica evidente que, mesmo com todo o espírito crítico, nos seus primórdios, a ciência moderna nem sempre atingiu o desvelamento dos fenômenos conforme o esperado. E esta é nossa principal herança na contemporaneidade.

Infelizmente, embora tantos avanços se façam presentes no campo científico, de acordo com Pessotti (1984), as novas ideias científicas são acessíveis somente aos estratos mais cultos da sociedade, portanto, também os mais ricos do ponto de vista econômico, ficando os mais pobres destituídos destes saberes e, evidentemente, de suas interferências e soluções.

A principal consequência do advento científico é de que elegemos um padrão de normalidade e a partir dele consideramos anormal o indivíduo que se afasta do modelo socialmente aceito, ou seja, que não se adapta às normas impostas pelo grupo, afetando o progresso do mesmo e o seu próprio bem estar. Ainda, é importante que se diga que as maiores invenções de hoje podem beneficiar as pessoas com deficiência, mas infelizmente não estão acessíveis a todos, pois custa caro se incluir. Bengalas com sensor, cadeiras motorizadas ou computadores adaptados não são distribuídos gratuitamente aos mais pobres. E, é neste conjunto que se colocam as pessoas com deficiência, sobretudo, as mais pobres.

:: TA NA WEB!!! ::



Para saber mais sobre a história da pessoa com deficiência consulte:

http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Defici%C3%A2ncia>

2. O MOVIMENTO INTERNACIONAL

A partir da década de 40 e, mais especificamente após a segunda grande guerra, percebe-se um movimento mais organizado no sentido de discutir e ampliar o debate em torno dos direitos

humanos e construir uma educação para todos. Como resultado disto, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como o primeiro marco de conquista dessas pessoas com relação à Educação. E, embora o mesmo não verse exclusivamente sobre pessoas com deficiência, é um dos primeiros documentos a universalizar a educação como um direito de toda e qualquer pessoa.

O resultado destas lutas é a promulgação de outros documentos não menos importantes, com destaque para a Convenção n.º 111/OIT de 1958 e a Convenção n.º 159/OIT, que tratam da discriminação de pessoas com deficiência no emprego e na profissão, garantindo a este grupo mais chances de inserção no mundo do trabalho. A Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, publicada em 1971 e a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, de 1975 são outros documentos que seguiram esta mesma ordem: garantir educação, assistência social, etc. às pessoas com deficiência. (In: SANTIAGO, 2003).

A década de 80 não foi menos frutífera em termos legais. Em 1983 é criado o Programa de Ação Mundial Para as Pessoas com Deficiência, uma tentativa de unir esforços no sentido de promover a participação plena destes indivíduos na vida social, eliminando ou minimizando o preconceito. Tantos documentos versando sobre o mesmo tema denunciam a presença de organismos articulados em prol da defesa destas pessoas, por um lado, e por outro, a ausência de ações efetivas que bastem para a efetivação de políticas reais de inserção.

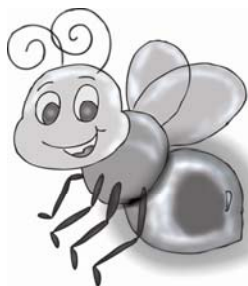
De toda forma, é possível inferir que há uma lacuna entre o anunciado nos documentos oficiais e o vivido, no cotidiano. Assim, a escolarização dos indivíduos com deficiência, embora tão solicitada ao longo dos anos 70 e 80, não consistia em preocupação pública, pois estas pessoas “não eram necessárias como produtoras de mão – de – obra (...) nem como fator de ideologização”, portanto, estavam distantes das proposições políticas prioritárias (BUENO, 1993:87).

De toda forma, os novos tempos e suas relações contraditórias e, por isso mesmo, fecunda ao espírito reflexivo e desenvolvimento da consciência política, eclodem as lutas por direitos civis, políticos e sócio-econômicos de vários grupos e setores da sociedade. O discurso pelos direitos sociais deu força para que os desfavorecidos e vitimados se organizassem em busca da satisfação de suas necessidades. Da reivindicação, alguns direitos chegaram ao reconhecimento, especialmente nos chamados países desenvolvidos.

O germe da inclusão social de pessoas com deficiência há muito desponta entre aqueles que estão excluídos. Alguns princípios como o respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à liberdade de pensamento e de escolha para todos os homens, foram os grandes propulsores da abertura, da discussão e das lutas que se travaram a partir de então, no âmbito da educação.

Em 1990, acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, onde foi apresentada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este documento representa, para muitos teóricos e políticos, uma combinação de pesquisas, reformas e inovações a fim de se garantir educação básica de qualidade para todos os homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro, incluindo-se evidentemente as pessoas com deficiência.

:: FIQUE LIGADO... ::



Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, entre 5 e 9 de março no ano 1990, várias nações, inclusive o Brasil, assumiram o compromisso de promover uma educação de qualidade para todos por entenderem que a educação não deveria ter um objetivo de apenas conseguir diploma, mas de proporcionar uma aprendizagem real que levasse a pessoa ao desenvolvimento das capacidades a fim de melhorar a qualidade de vida, desenvolvendo a herança cultural, lingüística e espiritual para favorecer o progresso social, a tolerância, a cooperação internacional e proteção ao meio-ambiente. Essa iniciativa tornou-se um dos principais parâmetros para a educação no século XXI e uma vez propondo uma educação que atendesse a todos, conferiu à educação inclusiva um valor inestimável. Nesse sentido, recorda Dantas (2008) que o conceito de Educação inclusiva surgiu a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos e foi posteriormente aprofundado e divulgado com a Declaração de Salamanca, cuja meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiência graves ou dificuldades de aprendizagem no ensino regular.

Entre várias crianças, adolescentes e jovens a serem incluídos no ensino regular estão os surdos que, cada vez mais, procuram a escola, tendo em vista alcançar seu pleno desenvolvimento e a participação como cidadãos. No entanto, ainda é rara nessas escolas a existência de educadores que possuem informação e formação na área da surdez e metodologias apropriadas de atendimento aos estudantes surdos, impossibilitando o estabelecimento de uma relação eficaz de ensino-aprendizagem.

Fonte: <http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/urgencia-educacao-surdos-escolas-regulares-brasil/>

Na mesma direção, ou seja, como tentativa de minimizar os efeitos perversos da exclusão social, pautada nos interesses de classe, a resposta dada aos indivíduos com deficiência é mais um documento. Em 1993, em Assembléia Geral das Nações Unidas se divulgam As Normas Uniformes sobre a Equiparação de Oportunidades para a Pessoa Portadora de Deficiência. Estas Normas tiveram o objetivo de explicitar as obrigações dos Estados sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, revisando os conceitos de incapacidade e de deficiência e defendendo a prevenção, a reabilitação e a equiparação de oportunidades, como os princípios básicos das políticas públicas.

Longe de resolver os problemas da exclusão, este foi mais um minimizador de conflitos. Os reclames da pessoa com deficiência não se resumiam apenas a estar na escola, mas poder aprender de fato, pois o que se sabe é que quanto mais a escola pública abriu suas portas para o povo, mais se desqualificou. Acrescentamos ainda que quanto mais se inseriu pessoas com deficiência nas escolas, mais as isolou do convívio com as demais, seja colocando-as em classes especiais localizadas no fundo da escola ou em banheiros improvisados, seja oferecendo-lhes currículo, professor, recursos ‘especiais’ (entenda-se inferior).

Apesar das ambiguidades e controvérsias a respeito do assunto, a tão conhecida Educação Especial foi um exemplo deste descomprometimento do Estado com as pessoas com deficiência, embora alguém teime em dizer o contrário. Uma educação diferente para pessoas diferentes é no mínimo preocupante, pois para torná-la especial fazem-se necessárias mudanças. Entretanto, o que se muda e o quanto se muda foi e sempre será um risco.

3. A INCLUSÃO NO BRASIL

No Brasil, o processo de fato tem início a partir da criação da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), em 1986, que passou a promover ações que pudessem garantir o ingresso e permanência dos alunos com deficiência na escola.

Do ponto de vista mais amplo, pode-se dizer que como no Brasil, outros países instituíram ações na mesma direção e estiveram preocupados com as mesmas questões. No entanto, não somente as instâncias governamentais estiveram atentas ao problema da pessoa com deficiência, os próprios sujeitos permaneceram cada vez mais organizados em torno dos seus interesses comuns e, em certa medida, imprimiram força ao debate político. É, portanto, nesse movimento pelo reconhecimento do direito de todos à educação que se realiza em 1994, uma nova conferência sobre o assunto. A mesma ocorre na Espanha e intitula-se Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais.

Nesta conferência, promovida pela UNESCO e pelo governo Espanhol, é elaborada a tão conhecida Declaração de Salamanca, compreendida na atualidade como um dos mais importantes documentos produzidos com a contribuição de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais diretamente ligadas a causa das pessoas que possuem deficiências. “A Declaração de Salamanca constitui um marco importante na história da inclusão, porque oficializou o termo no campo da educação” (TESSARO, 2005, p. 43).

A aprovação de princípios, políticas e práticas voltadas para o atendimento das diferenças significa, dentre outras coisas, a necessidade que a escola promova processos metodológicos diversificados a fim de não excluir nenhum aluno. O princípio fundamental contido na Declaração de Salamanca pode ser sintetizado a partir da idéia de que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (1994: 9).

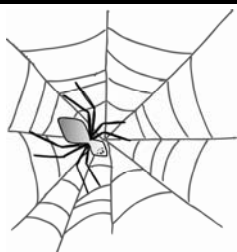
Foi a partir da Declaração de Salamanca que a maioria dos países começou a implantar políticas de inclusão no ensino regular de alunos com deficiência e outras diferenças, no entanto, o uso da nova nomenclatura para definir o conjunto de pessoas foco das novas políticas de inclusão esteve longe do consenso.

Além deste, outro documento importante foi a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), documento aprovado pela 54ª Assembléia da Organização Mundial da Saúde, em 2001. Nestes dois documentos são retomadas as expressões pessoa com deficiência. Certamente, nenhum destes termos resolve o problema do preconceito e discriminação que vitimiza a pessoa com deficiência, principalmente porque a utilização de um adjetivo para qualificar determinado sujeito, por si só, já denota discriminação. Entretanto, quanto o adjetivo trás consigo a idéia de incapacidade, limitação, impossibilidade, fica claro que com o seu uso a sociedade traduz a imagem que tem e faz daquela pessoa.

A nova publicação da Organização Mundial da Saúde (OMS) que classifica o funcionamento, a saúde e a deficiência do ser humano a nível mundial, põe em causa as ideias tradicionais sobre a saúde e a deficiência. A CIF (Classificação Internacional do funcionamento,

da deficiência e da saúde) foi aceite por 191 países como a nova norma internacional para descrever e avaliar a saúde e a deficiência.

:: TA NA WEB!!! ::



Para saber mais sobre os testes de QI acesse:

<http://www.testedeqi.net/>

<http://rachacuca.com.br/teste-de-einstein/>

Desde 1988, com a nova Constituição Federal Brasileira, fica estabelecido no seu Art. 208, parágrafo III, que é dever do Estado garantir “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Há ainda outros artigos e incisos referentes às pessoas com deficiência na área da saúde, trabalho, assistência social, ampliando os alcances da política pública para este grupo.

Outras leis brasileiras coadunam com esta tendência: a Lei Federal nº 7.853, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a própria LDB 9.394. A partir da nova LDB, a Educação Especial perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, e é considerada, ainda, como um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (SANTIAGO, 2003).

Paralelo a isto, a comunidade acadêmica, além de algumas instituições sociais e as próprias organizações de pessoas com deficiência reivindicam políticas públicas mais eficazes no sentido de garantir a participação social destes indivíduos nos diversos espaços da vida social.

A expressão integração é paulatinamente substituída pelo conceito de inclusão, compreendida enquanto a inserção total e incondicional de todas as pessoas aos bens sociais.

Na perspectiva da inclusão:

As escolas precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas) (SASSAKI, 1997, p. 9).

Nessa direção, R. Edler Carvalho (2000) como estudiosa da proposta inclusiva, assinala que para viabilizar as estratégias transformadoras e concretizar as ações que o contexto de cada instituição educacional brasileira exige, é preciso em primeiro lugar, vontade política dos dirigentes, além de recursos econômicos e competência dos sistemas de ensino. Portanto, a conquista destas condições no caso brasileiro pressupõe a elaboração de um projeto coletivo que integre toda a sociedade em prol da transformação da escola pública numa escola para todos, ou seja, uma política de fato, inclusiva. Com esta preocupação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, a partir do Parecer nº. 17 estabelecem que os sistemas de ensino conheçam a demanda real de alunos com deficiência mediante a criação de sistemas de informação que possibilitem a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências inclusivas.

Por outro lado, reconhece-se que não basta identificar onde estão os sujeitos com deficiência, é preciso induzir as escolas a matricular estes alunos, e, inclusive, refletir sobre o que os deixou de fora da escola por algum tempo. Neste sentido, a resolução do CNE/SEESP n.º 02 declara que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo as escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2006).

O Decreto n.º 5.296, de 2006, na mesma direção vem estabelecer normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Para tanto, as escolas precisam ser adaptadas sob o ponto de vista arquitetônico, de modo que possam receber os alunos que possuem problemas físicos, motores ou de visão. Mas, estes não são os únicos limites que as escolas brasileiras enfrentam: falta de recursos pedagógicos e despreparo dos professores e demais profissionais talvez sejam os piores.

Algumas medidas nesse sentido vêm sendo implementadas, através de programas e projetos, como os desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com o Ministério Público Federal. Alguns programas de educação presencial e à distância vem sendo desenvolvidos pelas Secretarias de Educação Especial em conjunto com a Secretaria de Educação à Distância no sentido de habilitar professores e gestores das escolas públicas de todo o país para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência no ensino regular, ou seja, objetivam, pouco a pouco, consolidar a política de inclusão no Brasil.

Nesse processo de mudança, a Resolução 02/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Plano Nacional de Educação (2001), que destaca seu compromisso com a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana; o Decreto n.º 3.956, que defende os direitos das pessoas com deficiência e promove a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização são algumas das medidas legais adotadas para a inclusão social e educacional. (SANTIAGO, 2011).

Além destes, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que estabelece as Diretrizes nacionais para a formação de professores voltada para atenção à diversidade, contemplando, inclusive, conhecimentos específicos sobre as deficiências; ou ainda a lei 10.436/02, que reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas, garantindo que sejam implementadas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão na escola ou o Decreto 5.626, de 2005 que institui a disciplina de libras como componente curricular das escolas são outras ações que do ponto de vista institucional viabilizam a construção de uma educação inclusiva.

Programas como Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado em 2003 pelo MEC; Brasil Acessível, desenvolvido pelo Ministério das Cidades, em 2004; além da implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) desde 2005, em todos os estados e Distrito Federal, são evidências que há do ponto de vista legal, as também filosófico e político um compromisso com a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Coadunam com esta premissa, a implementação do PDE Escola (Plano de Desenvolvimento) e a instituição do Decreto n. 6.094, de 2007 que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação buscar o fortalecimento do atendimento regular de alunos com deficiência em todas as escolas do Brasil.

:: ARREGAÇANDO AS MANGAS!! ::

Refletindo sobre os conteúdos apresentados na Unidade 2, responda as seguintes perguntas:

1. Que diferenças você estabelece entre as práticas sociais destinadas às pessoas com deficiência na Antiguidade e na Idade Média?
2. Quais os critérios de inclusão e exclusão no mundo moderno?
3. No seu cotidiano, você avalia que desenvolve mais atitudes inclusivas ou excludentes?

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Direito à educação - necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/motora**. Brasília: SEESP, MEC, 2006.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual**. Brasília: SEESP, MEC, 2006.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência visual**. Brasília: SEESP, MEC, 2006.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência auditiva**. Brasília: SEESP, MEC, 2006.

_____. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, Ministério da Justiça: CORDE, 1994.

_____. **Carta de Guatemala**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/guatemala.txt>. Acesso em: 9 de Janeiro de 2009.

_____. **Atendimento educacional especializado – Pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Decreto n. 6.094**. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

_____. **Decreto N.º 3.956**. Senado Federal, Brasília: MEC, 2001.

_____. **Decreto N.º 3.298**. Senado Federal, Brasília: MEC, 1999.

_____. Lei de Libras, lei n. 10.436. Senado Federal, Brasília: MEC, 2002.

_____. **Decreto N.º 5.625**. Senado Federal, Brasília: MEC, 2005.

BUENO, José G. da S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. & FERREIRA, J. R. (org.). Políticas Regionais de educação especial no Brasil. In: **Reunião Anual de Anped**.n. 26, 2003.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade**. Bauru: EDUSP, 2003.

CARVALHO, R. E. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CASTELLS, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DE MELO, S. L. A violência urbana e a exclusão de jovens. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial**. 3.ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHULIN, A. V. **História da Antiguidade**. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1980.

MOLINA, L. **Espaço Braille**. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~brailu/braille.html>. Acesso em 19/09/2011.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

RIBAS, João. B. C. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

SANTIAGO, Sandra A. S. **Educação para todos: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Recife, UFPE, 2003.

_____. **A história da exclusão das pessoas com deficiência: aspectos sócio-econômicos, educacionais e religiosos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1997.

SCHEENEBERGER, Carlos Alberto. **Minimanual compacto de história geral: teoria e prática**. 2ª edição. São Paulo: Rideel, 2003.

SILVA, Otto Marques da. **Atitudes face a Pessoas com Deficiência 1984. (Culturas Primitivas de Ontem e de Hoje)**. Disponível em: <http://www.crfaster.com.br/Atitudes.htm>. Acesso em: 07/09/2011.

_____. **A Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1996.

STOER, Stephen R. et all. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

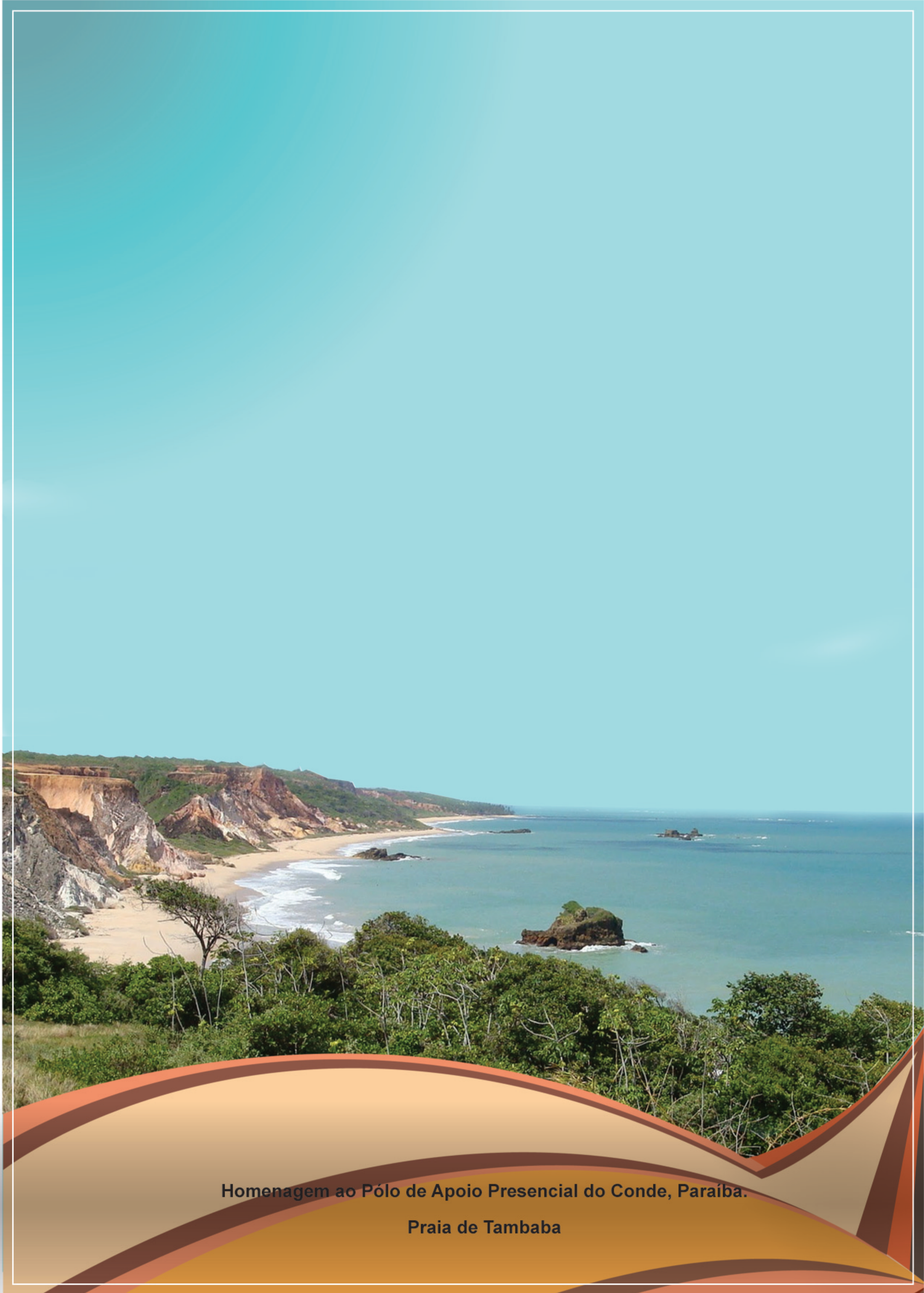
TESSARO, Nilza S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial dos Direitos Humanos**. 1948.

_____. **CSIE**, 2000.

_____. **Relatório da OMS** – Organização Mundial de Saúde. 2001.

VASH, C.L. **Enfrentando a deficiência** – a manifestação – a psicologia – a reabilitação. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1988.



Homenagem ao Pólo de Apoio Presencial do Conde, Paraíba.

Praia de Tambaba