

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

VOLUME 2

Fundamentos da educação inclusiva

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
(Organizadoras)

BAURU/2009

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

VOLUME 2

**Carmen Maria Bueno Neme
Lígia Ebner Melchiori
Rita Melissa Lepre
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Márcia Cristina Argenti Perez
Morgana de Fátima Agostini Martins
Elisandra André Maranhe**
Autores

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Vice- Presidente
José Alencar Gomes da Silva

Ministro de Estado da Educação
Fernando Haddad

Secretária da Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

Reitor da Universidade Estadual Paulista
"Júlio De Mesquita Filho"

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Diretor da Faculdade de Ciências
Prof. Dr. Olavo Speranza de Arruda

Vice-Diretora
Profa^a Adj. Dagmar Ap^a. Cynthia França Hunger

Coordenadora do Curso: **"Práticas em Educação Especial
e Inclusiva na área da Deficiência Mental".**
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP Campus de Bauri

374.4 F977 v.2 Fundamentos da educação inclusiva. In: Formação de professores: práticas em educação inclusiva /, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues (organizadoras). -- Bauri : UNESP/FC, 2009.
v. 2: il.

ISBN 9788599703472

Inclui bibliografia

1. Educação inclusiva. 2. Educação a distância. 3. Formação continuada. I. Rodrigues, Olga Maria Piazzentin Rolim. II. Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. III. Título.

Prezado cursista

Este livro é o 2º de uma coleção de 4 volumes produzida por uma equipe de especialistas em Educação Especial, para subsidiar o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento em **“Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental”**. Esse material objetiva a veiculação de informações sobre a educação da pessoa com deficiência mental e seus desdobramentos para a inclusão social desta população.

Os Volumes que compõem a coleção do curso são:

I - Educação a distância: explorando o ambiente TELEDUC

II - Fundamentos da Educação Inclusiva

III - Avaliação e planejamento educacional

IV - Estratégias pedagógicas inclusivas

No decorrer do curso, serão trabalhados temas visando a possibilitar o acesso às informações sobre as causas da deficiência mental, aspectos conceituais, históricos e legais da educação especial, além de conteúdos específicos para auxiliar a sua prática pedagógica voltada para a diversidade, para garantir o aprendizado de todos os alunos.

Esperamos que este material contribua a todos os profissionais que participam da construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais igualitária para todos.

Bom trabalho!

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
(Organizadoras)

SUMÁRIO

Unidade 1: Fundamentos em Educação Especial e Inclusiva: história, conceitos e educação inclusiva.....	09
Primeiras palavras.....	11
1.1 - Fundamentos da educação especial.....	15
1.2 - História do Atendimento à Pessoa com Deficiência através dos tempos.....	15
1.2.1 - História do Atendimento à Pessoa com Deficiência no Brasil.....	29
1.2.2 - Da Constituição de 1988 à Legislação Vigente.....	34
1.3 - Conceito de Deficiência Mental.....	44
Bibliografia Consultada.....	52
Unidade 2: O desenvolvimento humano e sua importância para a aprendizagem.....	53
Primeiras palavras.....	55
2.1 - Concepções gerais sobre o Desenvolvimento Humano.....	58
2.2 - O desenvolvimento físico-motor.....	62
2.3 - O Desenvolvimento Cognitivo (Intelectual).....	71
2.3.1 - Os períodos do desenvolvimento cognitivo na teoria de Jean Piaget.....	74
2.4 - O Desenvolvimento Sócio-Moral.....	80
2.5 - O desenvolvimento típico e o atípico.....	86
Referências.....	89
Unidade 3: Família e escola.....	93
Primeiras palavras.....	95
3.1 - Conceito de família.....	96
3.2 - O papel da família e os estágios do curso de vida familiar.....	98
3.3 - A família da pessoa com deficiência.....	106
3.4 - Como lidar com as famílias.....	109
3.5 - A família e a escola.....	112
3.6 - A escola e a família da criança com deficiência.....	118
Referências.....	128
Unidade 4: Ética.....	130
Primeiras palavras.....	132
4.1 - O que é Ética: alguns conceitos importantes.....	135
4.1.1 - A noção ética moderna: a ética e a moral.....	139
4.1.2 - Tolerância: um valor ético para o século XXI.....	142
4.2 - A ética profissional: a ética do professor.....	144
4.3 - Educação em foco: as contradições e os desafios da escolarização.....	150
4.4 - A escola numa perspectiva inclusiva e ética	155
Referências.....	160

UNIDADE 1

Fundamentos em Educação Especial e Inclusiva: história, conceitos e educação inclusiva

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Elisandra André Maranhe
Autoras

Primeiras palavras



Nossas crenças determinam nossos comportamentos que implica na maneira de nos relacionarmos com o mundo, aí incluídas as pessoas. De onde vem isso? Provavelmente nossos pais nos brindaram com um conjunto de possibilidades éticas de nos comportarmos desde muito cedo. Quando pequena, meu pai ou outros mais velhos deveriam ser os primeiros a serem servidos à mesa. Em conversa de “gente grande” criança não participava... Criança obedecia aos mais velhos, cujas regras eram claras e as punições para os comportamentos inadequados, também... Hoje as relações entre adultos e crianças mudaram. As crianças são servidas primeiro e são ouvidas. A que se devem as mudanças observadas? Muitas poderiam ser as hipóteses, mas uma delas poderia ser o acesso a novas informações que divulgam, por exemplo, os efeitos de determinados tipos de educação sobre o desenvolvimento da personalidade da crianças. A Psicologia mostrou que a criança é ativa no seu desenvolvimento, a Pedagogia defende novas formas de ensinar e a Sociologia aponta para a diminuição do número de filhos que resulta em mais tempo para conversar com eles e, ainda, ouvi-los.

Uma outra mudança ocorrida em curto espaço de tempo, para ilustrar mudança de comportamentos, se refere à alimentação. Alguém se lembra da hora do jantar? O “jantar” hoje se refere tão somente à refeição se é um horário pré-combinado que as pessoas se encontram geralmente em reuniões festivas: “A fulana fará um jantar no seu aniversário de casamento”. Ou está associada a “sala de jantar” com uma mesa, pelo menos para seis pessoas, que muitas vezes serve mais de enfeite do que realmente para o fim a que se destina. Há pouco tempo, “jantar” era sinônimo de refeição principal, como o almoço, mas que ocorria no início da noite e reunia toda a família em volta da mesa para a última refeição do dia. Neste período do dia, atualmente, há o lanche e, pela dispensa de muitas louças, talheres e, por isso, da necessidade de comer à mesa, acabou sendo incorporado ao dia a dia da maioria das pessoas, não precisando, ainda, interromper a novela. De onde adquirimos tais hábitos? Foram os americanos? Quem inventou o pão de forma, o presunto e a mussarela fatiada? Quando começamos a comer na frente da televisão?

Acreditamos, hoje, que estas são maneiras adequadas de viver e estão incorporadas nos nossos hábitos – são crenças, que determinam nossos comportamentos. Nos exemplos acima, nos aspectos abordados podemos observar que houve mudança de comportamento com relação à educação de crianças e a alimentação.

As crenças, mais do que individuais são culturais. É possível que muitos dos que estão lendo não se lembram de formas diferentes de lidar com crianças ou de jantar (arroz, feijão, carne e salada) todos juntos, ao final do dia. São comportamentos incorporados na nossa cultura que foram passados pelos nossos pais e que nós passaremos para os nossos filhos.

Muitos seriam os exemplos que ilustrariam a mudança de crenças e, conseqüentemente, de comportamentos...

Outros podem estar pensando que tem crenças, sobre este ou aquele aspecto, de forma diferente do relatado acima. Isso pode significar continuar a pensar como antes ou pensar a frente do que está posto. Mudanças de comportamento envolvem tanto a criação de novos padrões ou o resgate de antigos outrora abandonados.

Na pauta do nosso curso está o entendimento do que são pessoas deficientes e possibilidades efetivas de trabalho com elas. Mas o que isso tem a ver com crenças?

Tem muito! Se nossas crenças definem as relações que estabelecemos com pessoas, qual é a crença que temos acerca de deficiência e deficientes? Acreditamos nas suas limitações? Nas suas possibilidades? Quais são seus direitos? São diferentes das demais pessoas?

Na disciplina em questão estudaremos um pouco da história da educação de pessoas com deficiência mental. Observaremos que a visão da sociedade acerca do deficiente mental determinava a forma como eles eram tratados. Todavia, as mudanças não ocorrem da mesma forma em todos os segmentos. É possível observar, na sociedade contemporânea, diferentes concepções acerca da deficiência mental que determinam a forma como são tratados e os seus direitos são garantidos. É, ainda, senso comum uma visão benevolente do deficiente, que deve ser tratado com amor e carinho o que pode acobertar conceitos de menos valia e, conseqüentemente, pouca consideração aos seus direitos e oportunidades de desenvolvimento iguais a todos.

É preciso construir uma história em que a diferença seja a tônica com ênfase no respeito a ela que deve existir na relação entre os homens. O avançar da história tem culminado na construção de um corpo de leis que determinam formas que a sociedade deve obedecer no convívio com pessoas com deficiência. Considerando o público-alvo do curso, focalizaremos as questões legais referentes à escola, tanto as que regem o aluno com

deficiência, quanto as que têm relação com seu prestador de serviços, o professor, sem a pretensão de esgotar o assunto em todas as suas possibilidades. Ao final, falaremos um pouco sobre o conceito de deficiência e seus desdobramentos no atendimento de pessoas com deficiência mental. Vamos, então, à nossa caminhada...

Tenha um bom trabalho!!!

Olga e Elisandra

1.1 - Fundamentos da Educação Especial



Olá, professor! Eu sou o Sr. Era. Estarei com você durante todas as leituras deste tema. Nesta unidade, você vai conhecer um pouco da história do atendimento à pessoa com deficiência mental. Vai poder conhecer e refletir sobre os principais fatos que marcaram sua trajetória histórica no Mundo e no Brasil.

1.2 - História do Atendimento à Pessoa com Deficiência através dos tempos



Pré-História

Nas sociedades de cultura primitiva, os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. Estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens. Tudo isto dificultava a aceitação de pessoas que fugiam à rotina da tribo, pois, incapazes de ir à busca da caça e de sobreviver por si mesmos à agressividade da vida, essas pessoas mostravam-se dependentes da tribo. Por este motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte. Embora, não se tenham registros declarados da existência de pessoas com deficiência nesta época, estes dados levantam a hipótese de tal ocorrência.

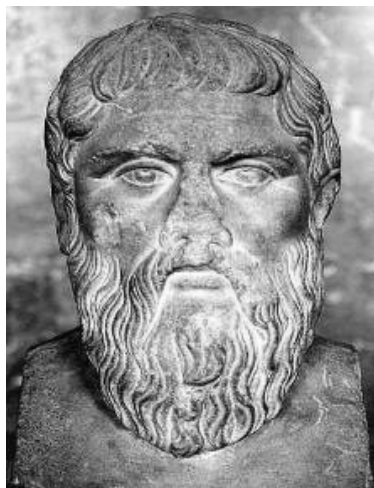
Antiguidade

Os contextos educacionais que a sociedade atual oferece àqueles que apresentam alguma deficiência para se adaptar à expectativa da comunidade em que vivem é fruto de um processo histórico social que remonta à Idade Antiga.

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos.

Assista ao filme “300”, que mostra a eliminação de crianças em Esparta.

Aristóteles e Platão admitiam essa prática, coerente com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, principalmente quando a pessoa com deficiência fosse dependente economicamente.



“Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores.

[...] também que não deveria curar os que, por frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado”

Platão (429-347 a.C.)

Idade Média



Na Europa, no dia 06 de dezembro, é comemorado o dia de São Nicolau, como se fosse o Papai Noel que, em alguma época foi considerado o Patrono das Crianças com Perturbações do Desenvolvimento.

Na Europa, em geral, a atitude para com as pessoas com deficiência era a mesma, até a difusão do cristianismo. Entre os milagres de Cristo, aparece em grande número a cura de deficiências física, auditiva (Mc 7,31-37) e visual. Um exemplo de influência dos ideais cristãos é a figura de Nicolau, Bispo de Myra, que nos anos 300 d.C. acolhia crianças e pessoas com deficiência abandonadas.

Com o cristianismo estas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média são consideradas “filhas de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos).



Sugerimos que leia o livro ou assista ao filme “O Corcunda de Notre Dame”. O personagem principal vivia isolado na torre da Catedral de Paris. Tanto o livro quanto o filme retratam a influência da igreja no destino das pessoas com deficiência da época. Vale à pena!!!



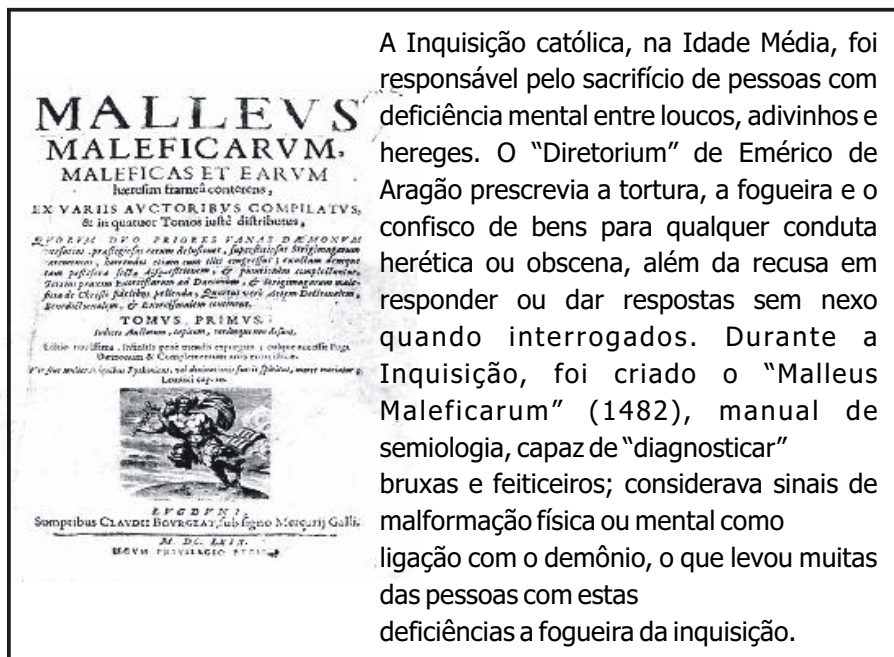
Lutero conheceu um menino de 12 anos, na cidade de Dessau que se empanturrava de comida, babava e gritava quando as pessoas se aproximavam. Sugeriu ao príncipe da cidade que o afogasse no rio.

Martinho Lutero

Na época, Martinho Lutero defendia que pessoas com deficiência mental eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados.

No século XIII, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, precursora de atendimento sistemático. Era uma colônia agrícola, na Bélgica, que propunha o tratamento com base na alimentação, exercícios e ar puro para minimizar os efeitos da deficiência.

No século XIV, surge a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental (Da praerogativa regis, baixada por Eduardo II, da Inglaterra). O rei era responsável por esses cuidados e recebia a herança como pagamento. Nessa lei surge a distinção entre a pessoa com deficiência mental e com doença mental; a primeira, "louca natural", pessoas que sofriam de idiotia permanente e, a segunda, "lunática", aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. O doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os bens. A lei não deixou de marcar a diferença entre eles.



Idade Moderna

No século XVI, surgiram dois intelectuais: Paracelso, médico e, Cardano, filósofo. Paracelso, no seu livro "Sobre as doenças que privam o homem da razão", foi o primeiro a considerar a deficiência mental um problema médico, digno de tratamento e complacência. Cardano, além de concordar que a deficiência era um problema médico, se preocupava com a educação das pessoas que apresentavam a deficiência.



Paracelso



Cardano

Ainda neste século, novas leis definem a loucura e a idiotia como enfermidade ou produto de infortúnios naturais, com o objetivo de disciplinar a administração de bens e heranças dessas pessoas.

Em Londres, em “Cerebri Anatome”, Thomas Willis apresenta uma postura organicista da deficiência mental, argumentando, cientificamente, como um produto de estrutura e eventos neurais. Essas explicações, contudo, não mudam de imediato a visão que a sociedade tem das pessoas com deficiência. Ainda prevalecem as atitudes religiosas.



“A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real; o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação localizada no corpo caloso ou substância branca; e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade e a estupidez aparecem, a causa reside na região envolvida ou nos espíritos animais, ou ambos.”

Thomas Willis

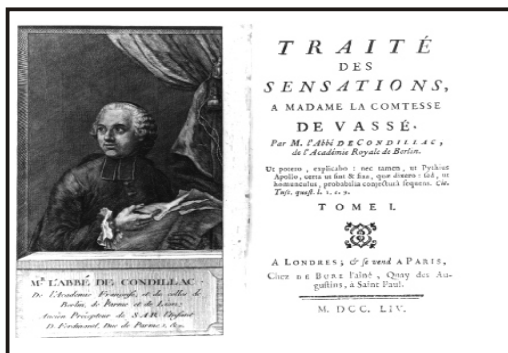
No século XVII, John Locke revoluciona as doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções. Ele definiu o recém-nascido e o idiota como “tabula rasa” (o comportamento como produto do ambiente, que possibilita as experiências) e via, então, a deficiência como a carência de experiências. Advogava que o ensino deveria suprir essa carência.

Locke influenciou Condillac que deu uma formulação psicológica à teoria de seu mestre. A estátua de Condillac simbolizava a teoria da “tabula rasa” e como o conhecimento é adquirido, premissa esta que embasaria sua teoria de aquisição de idéias. A partir daí, sugere-se como aparecem os eventuais atrasos no desenvolvimento.



Locke propõe que o conceito de mente seja compreendido como página em branco, passível de ser preenchida com programas sistemáticos de educação.

Condillac



“....todas as idéias devem nascer das sensações e das operações mentais, que são as próprias sensações transformadas”.

Idade Contemporânea

No século XVIII, Foderé escreveu o “Tratado do bócio e do cretinismo”. Nesse trabalho, o autor levanta a idéia da hereditariedade da deficiência, o fatalismo genético do cretinismo. Segundo ele, o cretinismo implica, sobretudo, na degradação intelectual que será maior ou menor, conforme o acometimento da doença. Diferentes graus de retardo foram, então, associados a diferentes níveis de hereditariedade, justificando a segregação e a esterilização dos adultos afetados pelo bócio.



Figura mostrando o bócio

Conhecida como uma das carências nutricionais cuja etiopatogenia é das mais esclarecidas na literatura médica, o bócio endêmico é determinado pela deficiência de iodo nos alimentos e na água de regiões afastadas do litoral e, portanto, pobres em iodo natural. Esta deficiência prolongada desenvolve uma disfunção na glândula tireóide cuja forma grave é o “cretinismo” expresso na “idiota” e surdo-mudez com o dobro da incidência em mulheres.

O século XIX foi marcado pelo trabalho de vários autores como Itard. Ele a apresentou o primeiro programa sistemático de Educação Especial (1800). Criou uma metodologia que usou com Victor, o selvagem de Aveyron.



Victor d'Aveyron

Em setembro de 1799, um menino, de cerca de 12 anos de idade, foi encontrado perto da floresta de Aveyron, sul da França. Estava sozinho, sem roupa, andava de quatro e não falava uma palavra. Aparentemente fora abandonado pelos pais e cresceu sozinho na floresta. O jovem médico Jean-Jacques Gaspar Itard encontrou um aglomerado de pessoas observando o menino enjaulado, a quem chamavam de menino-macaco. Com autorização judicial, o médico o conduziu à

sua residência, onde se propôs a tratá-lo e educá-lo, tornando-o objeto de investigações científicas.

Aparentando seis a oito anos de idade, surdo e mudo, com posturas próximas do animalesco, o menino que fora capturado no mato, onde teria sido abandonado ainda recém-nascido, quase nada aprendeu. Itard observou meticulosamente o menino durante três anos, período que teve de sobrevivência em ambiente social. Entre as letras do alfabeto fonético, o menino aprendeu apenas a pronunciar o "ô", derivando daí o nome Victor e o sobrenome d'Aveyron, região onde foi capturado. Durante este período, o máximo de imagens que Victor conseguiu reconhecer foi o desenho de uma garrafa de leite no quadro negro.

Itard levantou comportamentos e reações de Victor, relacionou-os e fez descobertas importantes, como as relações fisiológicas entre garganta, nariz, olhos e ouvidos. Assim, criou a otorrinolaringologia. Foi o fundador da Psicologia Moderna e da Educação Especial; forneceu importantíssimos elementos para o estudo do significado das aquisições culturais ao funcionamento da inteligência humana. Em outras palavras, para a dicotomia natureza x cultura. Ao final do trabalho, Victor não era mais o menino selvagem de quando fora encontrado, mas, também, não se tornou, de acordo com os parâmetros da época, humano.



Itard

Contrariamente ao conceito levantado por Itard, que entendia a idiotia como insuficiência cultural, Pinel a considerava uma deficiência biológica. Este conceito fez com que recomendasse Victor ao asilo de Bicêtre, na França, por não acreditar na teoria de Itard. A discordância entre estes dois autores aponta um problema que

persiste até hoje, o da avaliação, pois os fatores biológicos e ambientais podem estar presentes em um mesmo diagnóstico, o que, muitas vezes, dificulta a avaliação dos especialistas, impossibilitando-os de determinar com fidedignidade a origem da deficiência mental.

A visão de Pinel sobre deficiência mental foi influenciada pelos estudos de Foderé.



Considerado por muitos o pai da psiquiatria, notabilizou-se por ter considerado que os seres humanos que sofriam de perturbações mentais eram doentes e que ao contrário do que acontecia na época, deviam ser tratados como doentes e não de forma

Philippe Pinel

A multiplicidade de deficiências é considerada como variação de um único processo patológico. Isto é, acreditava-se que todas as deficiências tinham uma única causa, mas que se expressavam em graus diferentes. Em 1875, eram classificados como: semi-cretinos, cretinos e cretinóides, do menos para o mais grave. Nesta época, o que governa o tratamento da deficiência mental é o dogma médico, pleno da idéia do fatalismo e da irrecuperabilidade da deficiência.



Esquirol

Esquirol, sob a influência de Pinel, avança sugerindo que o termo idiotia, que até então era sinônimo de cretinismo, deveria ser diferenciado deste último. Para ele, idiotia era resultado de carências infantis ou condições pré e peri-natais problemáticas, enquanto o termo cretinismo deveria ser utilizado para os

casos mais graves. A definição de Esquirol é importante porque a idiotia deixa de ser uma doença (ele a trata como estado) e o critério para avaliá-la é o rendimento educacional. Com isso, legitima o ingresso do pedagogo na área de estudo da deficiência mental, até então envolvido na educação da criança normal.

No mesmo século, Edouard Séguin, discípulo de Itard, criticava firmemente a abordagem médica da deficiência de Pinel, Esquirol e outros. Foi ele quem primeiro sistematizou a metodologia da Educação Especial. Criticava a classe médica de não ter observado, tratado ou analisado a idiotia, e de ter falado muito sobre ela.



“A idiotia é uma enfermidade do sistema nervoso que tem por efeito radical subtrair todo ou parte dos órgãos e faculdades da criança à ação regular de sua vontade e se aponta sob duas formas essenciais:

1- afecção de toda ou parte das massas nervosas, que dá lugar a idiotia profunda;

2- afecção parcial ou total dos aparelhos nervosos, que se ramificam pelos tecidos”.

Edouard Séguin

O livro de Edouard Séguin, “Traitment Moral”, está repleto de técnicas de Educação Especial, com exemplos de sua aplicação a diferentes tipos e níveis de deficiência e referentes às mais diversas áreas da vida do educando. Apesar do trabalho de Itard e seus seguidores, a evolução filosófica e pedagógica não previne e nem cura a deficiência mental, o que dá lugar a evolução do conhecimento médico. A hegemonia médica na teoria da deficiência perdurará até as primeiras décadas do século XX, consolidando o conceito unitário da deficiência atrelado à hereditariedade (visão definitivamente orgânica).

Por influência da concepção destes autores, começam a surgir as escolas para crianças com deficiência mental. Uma delas, a escola de Abendberg, criada em 1840, tinha como objetivo a recuperabilidade dos cretinos e idiotas visando sua autonomia e independência. Seu fundador, Guggenbuhl, não deixou contribuição metodológica ou doutrinária, mas sim a difusão da idéia da educabilidade das crianças com deficiência mental.

Nessa época, surge Johann Heinrich Pestalozzi, grande adepto da educação pública, defendendo que a educação era o direito absoluto de toda criança, inclusive – novidade para a época – daquelas provenientes das classes populares. Para ele, a escola deveria ser como um lar, pois essa era a

melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. Para Pestalozzi, todo homem deveria adquirir autonomia intelectual para poder desenvolver uma atividade produtiva autônoma. O ensino escolar deveria propiciar o desenvolvimento de cada um em três campos: o da faculdade de conhecer, o de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais.

Froebel, visitando uma escola do seu mestre Pestalozzi, aprofunda seus estudos e cria um sistema de Educação Especial com materiais e jogos específicos, simples e eficazes, que tornam o ensino mais produtivo, ganhando um aspecto lúdico e concreto. Os princípios da metodologia de Froebel são: cada criança tem sua individualidade, é mais executiva do que receptiva e a educação formal deve começar antes dos seis anos.



"A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir".

Maria Montessori

Todavia, esse avanço pedagógico voltado para a educação destas crianças, que começou com Itard e Séguin, ficou confinado à margem do processo científico, prevalecendo o organicismo como campo exclusivo da ciência médica. No início do século XX, a organização sócio-cultural assegura tratamentos diferenciados: abandono, confinamento em instituições, com ensino ou não de trabalhos ou a colocação no hospício com o objetivo de manter a ordem social ou o equilíbrio familiar.

Com a obrigatoriedade da educação em massa, ainda no mesmo século, Alfred Binet foi convidado pelo governo francês a testar crianças para a formação de classes homogêneas. Isso veio ao encontro de seu objetivo: o do diagnóstico psicológico da deficiência mental. Se o diagnóstico médico é aceito para os mais graves, para os mais leves é necessário um conjunto de métodos que leve em conta a sintomatologia anatomofisiológica ao lado da avaliação psicológica. Em 1905, por solicitação do governo francês, Alfred Binet publica uma escala métrica de inteligência que ele havia elaborado com Theodore Simon que tinha por meta medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade (idade mental). Este trabalho foi o ponto de partida para muitos outros testes, em particular o de QI (quociente intelectual).

Assim, o legado que Binet recebe de Séguin é a idéia de que há uma continuidade de graus de inteligência e cabe a ele defini-la em termos que permitam comparar, efetivamente, o desenvolvimento normal e atrasado.

Concomitante a esse avanço pedagógico, surge uma propagação alarmista do perigo social que a pessoa com deficiência representava. Como não se podia justificar essa posição pela falta de conhecimentos biomédicos e psicológicos, só restava a explicação da determinação política da produção científica. Estudos genealógicos foram feitos para provar o caráter hereditário da deficiência, chamando a atenção dos políticos, dos planejadores e demógrafos para o problema que as pessoas com este acometimento representavam para a ordem e saúde públicas. A partir daí, observaram-se esterilizações, em vários pontos do mundo, como uma medida preventiva.

Apesar dos progressos nas áreas da bioquímica, da genética, do diagnóstico médico e da psicologia infantil, a deficiência ainda carrega a marca da maldição ou castigo do céu e do fatalismo clínico da hereditariedade inevitável.

1.2.1 - História do Atendimento à Pessoa com Deficiência no Brasil

A história da Educação Especial no Brasil foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas.



A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, privava do direito político o incapacitado físico ou moral (título II, artigo 8º, item 1).

Constituição de 1824

O Hospital Juliano Moreira em Salvador, Bahia, fundado em 1874 é considerado como a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência mental.

A influência da Medicina na educação destas pessoas perdurou até por volta de 1930. Arelada aos pressupostos higienistas da época, o serviço de saúde do governo orientava o povo para comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas. Dentro desse princípio, a deficiência mental foi considerada problema de saúde pública e foi, então, criado o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Mais tarde, foi construído um pavilhão para

crianças no Hospício de Juquery. A Medicina foi sendo gradualmente substituída pela Psicologia e a Pedagogia. Agora não mais mortos ou abandonados, mas institucionalizados.

Entretanto, tais iniciativas aconteciam nos grandes centros. No geral, as crianças com deficiências continuavam sendo cuidadas em casa ou institucionalizadas.



Foi um dos primeiros a estudar a Deficiência Mental no Brasil, enfatizando a necessidade do atendimento médico-pedagógico criando uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com deficiência.

**Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho
(1892-1943)**

Durante as primeiras décadas do século XX, o país vivenciou a estruturação da República e o processo de popularização da escola primária. Neste período, o índice de analfabetismo era de 80% da população. Surge o movimento da “escola-nova”, que postulava: a crença no poder da educação como ponto de transformação social, o interesse por pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da criança. O ideário da “escola-nova” permitiu a penetração da Psicologia na Educação, resultando no uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiências.

Na década de 30, chega ao Brasil a psicóloga e educadora Helena Antipoff, russa de nascimento, para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. Acabou criando os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas desse estado, que depois se estendeu para outros estados.



Fundou a Sociedade Pestalozzi e influenciou a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Helena Antipoff

A influência do movimento escolanovista na Educação, no nosso país, ainda que defendesse a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das diferenças individuais e a proposição de ensino adequado e especializado, acabou contribuindo para a exclusão dos diferentes das escolas regulares.

Até mais da metade do século XX, o atendimento à pessoa com deficiência foi implementado através da institucionalização, da implantação de escolas especiais mantidas pela comunidade e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência mental. Houve, também, pouca preocupação com a conceituação e a classificação da deficiência. Os critérios de seleção eram vagos, baseados em desempenho escolar ruim. Para exemplificar o texto acima: em 1949, havia cerca de 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência mental no país. Desses serviços, 27 estavam nas escolas públicas e os demais eram instituições particulares ou beneficentes. Em 1959, o número de instituições para pessoas com deficiência era de 190 e, destas, 77% eram públicas.

Como o sistema público não dava conta da demanda, observou-se, a partir de 1960, o crescimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) que ofereceriam atendimento aos casos mais graves de deficiência mental.

Também, por volta de 1960, inicia-se o movimento sobre educação popular – a tão falada “educação para todos”. Ao estender a possibilidade de matrícula às

classes populares, sem que as condições de ensino fossem reestruturadas, o índice de evasão e reprovação cresceu. A partir daí, começa a surgir a equação entre o fracasso escolar e a “deficiência mental leve” com a implantação maciça de classes especiais nas escolas públicas para solucionar o problema. Esse quadro acabou referendando que a culpa do fracasso escolar estava na criança, que não era capaz de aprender, numa escola que não atendia suas necessidades, resultando em reiteradas repetências. Todavia, o grande número de repetências não significava indivíduos adultos improdutivos. Ainda que fossem incompetentes para aprender o que a escola tentava ensinar, trabalhavam, casavam-se etc. Caracterizava-se, então, como “deficiência mental escolar”.

Por volta de 1970, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil. Em junho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país, ainda que houvesse nos seus planos uma tendência em privilegiar a iniciativa privada, marcadamente assistencialista, em detrimento dos serviços públicos de ensino especial.

Em 1986, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que tem como objetivo coordenar as ações em Educação Especial.

As Diretrizes da Educação Especial, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 1987, indicava que “[....] o aluno excepcional deve ser integrado no processo educacional comum para que possa utilizar-se, da melhor maneira possível, das oportunidades educacionais oferecidas aos alunos em geral” (SÃO PAULO, 1987, p.2).

O que se observava, no entanto, era a retirada de crianças do ensino regular, encaminhando-as para o ensino especial. Nessa época, o encaminhamento da escola comum para os serviços especiais definia o caminho para a segregação e a exclusão do sistema regular:

- a) Durante os primeiros meses, o professor identificava aquelas crianças que, segundo suas crenças ou expectativas, iriam fracassar;
- b) Já que eram incapazes, eram encaminhadas para avaliação psicológica ou

médica que legitimava o rótulo estabelecido previamente pelo professor;
c) Eram, então, colocadas nas classes especiais, com a chance mínima de retorno ao sistema escolar regular.

O aluno tornava-se, então, responsável por um problema que não era dele, mas do sistema educacional. As avaliações dos alunos feitas por profissionais fora do sistema escolar (médicos e psicólogos) desconsiderava a história escolar da criança, utilizando-se de um instrumental fora do contexto escolar. Em resumo, essa forma de lidar com aqueles alunos que não conseguiam se apropriar dos conteúdos apresentados pelo professor, mascarava a incapacidade do sistema de lidar com as diferenças individuais, com a heterogeneidade da sua clientela. Havia um aspecto social determinante nessa atuação: as crianças que fracassavam eram, em sua maioria, provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico.



1.2.2 - Da Constituição de 1988 à Legislação Vigente



Este capítulo pretende discutir fatos importantes a partir da Constituição de 1988, até chegarmos à Legislação Vigente. O assunto requer reflexão a partir do que você conhece. Portanto, será necessária a leitura atenciosa do texto a seguir e, posteriormente, a realização de uma atividade proposta ao final da leitura. Então, bom trabalho!

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Em 1988, a Constituição traça linhas mestras visando a democratização da educação brasileira.





A Constituição Federal (1988) estabelece que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular.

Em 1989, a Lei Federal 7853 – que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes – no item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível, com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.

Em 1990, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A legislação brasileira, com relação aos deficientes é afinada com as mais recentes diretrizes mundiais. A Constituição Brasileira (1988) já garantia educação para todos, o que estava coerente com a intenção firmada ao assinar a Declaração Mundial sobre educação para todos (JOMTIEN, TAILÂNDIA, 1990). Todavia, a Declaração de Salamanca (1994) implicava num compromisso mais efetivo com a educação das pessoas com deficiência que deveria ocorrer, preferencialmente no sistema regular de ensino. É possível que essa ação tenha resultado na implementação das Leis Diretrizes e Bases para a Educação- LDB (BRASIL, 1996) que confirma o direito das crianças com deficiência de freqüentar as classes comuns.

A legislação brasileira, com relação aos deficientes é afinada com as mais recentes diretrizes mundiais. A Constituição Brasileira (1988) já garantia

educação para todos, o que estava coerente com a intenção firmada ao assinar a Declaração Mundial sobre educação para todos (JOMTIEN, TAILÂNDIA, 1990). Todavia, a Declaração de Salamanca (1994) implicava num compromisso mais efetivo com a educação das pessoas com deficiência que deveria ocorrer, preferencialmente no sistema regular de ensino. É possível que essa ação tenha resultado na implementação das Leis Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, 1996) que confirma o direito das crianças com deficiência de freqüentar as classes comuns.

Em 1996, a Lei Federal 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ajustou-se à legislação federal e apontou que a educação das pessoas com deficiência deve dar-se, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em 1998, o MEC (Ministério da Educação) lança documento contendo as adaptações que devem ser feitas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência. E, em 2001, o Ministério publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Ainda que haja legislação que preconiza o atendimento às pessoas com deficiência, o mesmo não chega a 40% da população que necessita dos serviços especializados.

Todavia, a legislação, mesmo que afinada com as vertentes mundiais de inclusão, não representava ainda, na prática, a efetiva inclusão que cada criança merecia, principalmente no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades. Uma mostra de que a legislação ainda não garantia o acesso e o sucesso das crianças com deficiências na escola, foi o surgimento de outros movimentos mundiais como a Declaração da Guatemala (1999), a Declaração de Pequim (2000), a Declaração de Caracas (2002), a declaração de Sapporo (2002) e a Convenção Internacional para proteção e promoção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência (EUA, 2003), que tinham como objetivo avaliar, em cada país participante – e o Brasil era um deles – como o movimento da inclusão estava acontecendo. Por último, a Convenção

sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todos.

Porém, ações foram desencadeadas no Brasil para implementar o movimento de inclusão de pessoas com deficiências. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontando um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Ainda na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prover, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, a colocação de crianças com deficiência na rede pública tem aumentado, conforme o Censo Escolar do MEC/INEP (2008), passando, paulatinamente, a responsabilidade desse atendimento para as esferas municipais, estaduais e federais e não mais para as entidades beneficentes, mantidas com o auxílio da comunidade. A Figura 1 mostra que em menos de 10 anos as matrículas de crianças deficientes na rede comum de ensino passou de 13% para 54%.

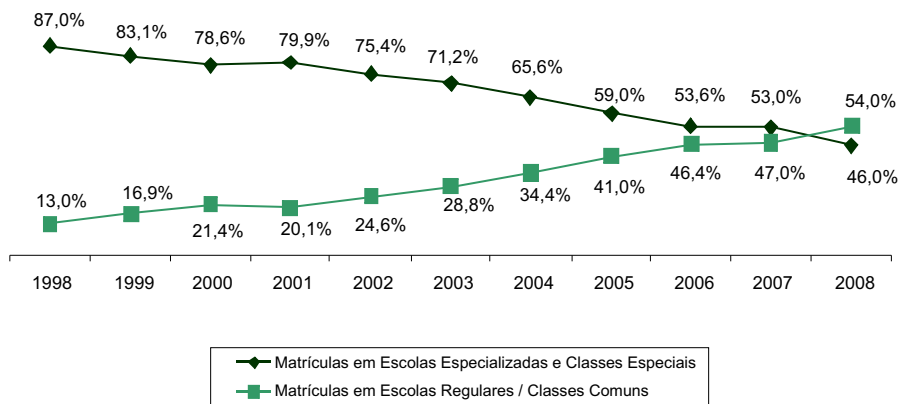


Figura 1. Distribuição das matrículas nas classes comuns e escolas/classes especiais. Fonte: INEP/MEC.

Dados mais recentes da SEESP/MEC têm apontado para um avanço nas matrículas nas classes comuns, que passaram de 46,8% do total em 2007 para 54% em 2008. Chega a 375.772 o número de pessoas com deficiência matriculadas em classes comuns do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos, num total de 61.828 escolas, o que mostra que o atendimento caracterizado pela inclusão escolar vem apresentando expressivo crescimento. Já nas classes exclusivas o número caiu de 348.470 em 2007 para 319.924 em 2008.

A Educação Básica para pessoas com deficiência tem sido realizada prioritariamente pelo poder público. Nos 199.761 estabelecimentos de ensino do país estão matriculados 53.232.868 alunos com deficiências, sendo que 46.131.825 estão em escolas públicas (86,7%) e 7.101.043 estudam em escolas da rede privada (13,3%). As redes municipais contam com a maior parte dos estudantes, respondendo por 24.500.852 matrículas (46%) (BRASIL, INEP/2008).

A situação atual da Educação Especial aponta para a inclusão como um avanço porque:

- Em vez de focalizar a deficiência na pessoa, enfatiza o ensino e a escola;

- Busca formas e condições de aprendizagem, em vez de procurar no aluno a origem do problema.

E o resultado desta nova visão é:

- A escola deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o aluno obtenha sucesso escolar;

- Ao invés do aluno ajustar-se aos padrões de “normalidade” para aprender, a escola deve ajustar-se à “diversidade” dos seus alunos.

Pessoas com deficiência mental são as que mais necessitam de apoio educacional porque esse tipo de deficiência é o mais frequente na população, conforme mostra a Tabela 1, requerendo, portanto, uma atenção maior do sistema escolar.

Tabela 1. Matrículas de crianças deficientes na Educação Básica em 2006.

	TOTAL	ESCOLAS/ CLASSES ESPECIAIS	%	CLASSES COMUNS	%
Cegueira	9.206	5.207	56,5%	3.999	43,5%
Baixa Visão	60.632	7.101	11,7%	53.531	88,3%
Surdez Leve/Moderada	21.439	6.825	31,8%	14.614	68,2%
Surdez Severa/Profunda	47.981	26.750	55,7%	21.231	44,3%
Surdocegueira	2.718	536	19,7%	2.182	80,3%
Deficiência Mental	291.130	197.087	67,7%	94.043	32,3%
Deficiência Múltipla	74.605	59.208	79,3%	15.397	20,7%
Deficiência Física	43.405	13.839	31,8%	29.566	68,2%
Condutas Típicas	95.860	22.080	23%	73.780	77%
Autismo	11.215	7.513	67%	3.702	33%
Síndrome de Down	39.664	29.342	74%	10.322	26%
Altas Habilidades/Superdotação	2.769			2.769	100%

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP/2006

A nova Política Nacional de Educação Especial (2007), na perspectiva da Educação Inclusiva, compreende o ensino especial como um conjunto de recursos, serviços e atendimento educacional especializado, disponibilizado aos alunos com deficiência.

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece, mais uma vez, confirmando as diretrizes do Compromisso de Todos pela Educação, a garantia do acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Recentemente, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, objetiva ampliar a oferta de atendimento educacional especializado nas escolas públicas do país contemplando a participação das instituições especializadas sem fins lucrativos na prestação do serviço educacional especializado, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, abrindo espaço para a sua expansão em suas unidades. Parece uma saída oportuna firmar parcerias que estreitem os laços entre o Poder Público e os movimentos sociais, de modo a viabilizar e desenvolver, efetivamente, o atendimento integral e de qualidade às pessoas com deficiência.

Mantoan (2008) reforça que o decreto acima garante que as escolas têm que se organizar para atender crianças com deficiências, apostando na criação de serviços especializados que atuarão junto com os professores de classes comuns.

Para Dutra (2008), a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola (p. 15).

Tais pressupostos devem alterar leis, conceitos e, consequentemente, as práticas educacionais e de gestão que, promovendo a reestruturação dos sistemas de ensino deve acolher todos os alunos, independente da condição que portam.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

É compromisso da escola inclusiva:

Promover mudança de atitudes discriminatórias – a escola deverá trabalhar com quebra de tabus, estigmas, desinformação, ignorância – que levam as pessoas a terem atitudes negativas em relação aos seus alunos com deficiência.



É papel do professor:

- Valorizar as diferenças – ser diferente e único é uma característica de todo ser humano;
- Descobrir e valorizar as potencialidades – cada um tem capacidades próprias; devem ser descobertas, proclamadas, cultivadas e exploradas;
- Valorizar o cooperativismo – promover a solidariedade entre crianças com deficiência e seus colegas. O aluno sem deficiência aprende a ajudar alguém em suas reais necessidades e isto diminui tabus, mitos e preconceitos;
- Mudar sua metodologia – individualizar o ensino, trabalhar de forma diversificada, avaliar permanente e qualitativamente;
- Oferecer, quando necessário, serviços de apoio para suprir dificuldades individuais – alunos que necessitam devem utilizar outras modalidades de serviços: reforço, professor itinerante, sala de recursos, desde que associados ao que está aprendendo na sala regular.

O aluno com deficiência, na convivência com seus pares da mesma idade, estimula seu desenvolvimento cognitivo e social, demonstrando maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade. O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como o relacionamento entre eles e o aumento da auto-estima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência e aquela que não a apresenta.

O que o professor ganha com a inclusão:

Exercita sua competência em realizar projetos educacionais mais completos e adaptados às necessidades específicas dos seus alunos;

Desenvolve a responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos.

Pesquisas atuais têm mostrado que há uma tendência de professores e alunos de classes regulares em aceitarem a inclusão de crianças com deficiência. Todavia, faltam informações sobre elas e suas condições, faltam informações sobre avaliação, faltam informações sobre práticas pedagógicas...

Não pretendemos resolver tudo. Vamos dividir com vocês o que sabemos.



Todas as pessoas têm direitos e deveres. Na relação estabelecida na escola, com relação à inclusão, tanto professores como alunos os têm. Portanto...

Sobre o professor, você acha que:

- 1) São seus direitos:
- 2) São seus deveres:

Sobre o aluno com deficiência mental, você acha que:

- 1) São seus direitos:
- 2) São seus deveres:

Após realização da tarefa, poste-a no Portfólio do Ambiente TelEduc.

Leia o texto "O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva", que se encontra disponível para download, item "leituras", no TelEduc, no formato PDF, para conhecer sobre direitos e deveres de professores e alunos com deficiência mental.

1.3 - Conceito de Deficiência Mental



Olá novamente, professor!
Neste capítulo, você vai descobrir as diferentes definições de deficiência mental e suas implicações. É importante, ainda, que você reflita sobre o seu conceito de deficiência mental. Vamos lá?!!!

O que é deficiência? À primeira vista, o termo deficiência parece não envolver problemas quanto à sua definição. Ao vermos alguém em uma cadeira de rodas, ou usando muletas, logo chegamos à conclusão que estamos frente a uma pessoa “deficiente”, que sofre, de uma forma ou outra, limitações em seus movimentos. Porém, são limitações visíveis que nem sempre tornam a pessoa “limitada” em todos os aspectos da sua vida. Se perguntarmos a um cadeirante que trabalha, estuda etc., se ele é “deficiente”, provavelmente ouvirá dele que não. Se perguntarmos a ele quem é “deficiente”, é possível que se refira a alguém que tem alguma incapacidade diferente da sua. É possível que se refira a alguém que, na sua concepção tenha um “defeito” que implique em algum tipo de limitação que ele, ainda que cadeirante, não possua. Isso acontece com todas as pessoas: avaliamos a limitação do outro imaginando como seria se a portássemos. Esta dificuldade de avaliação real do que o outro é capaz mostra a subjetividade do conceito de deficiência/deficiente, limitações/potencialidades que permeiam o trabalho com pessoas que a possui.

Há, entre os estudiosos, a necessidade de facilitar a troca de informações. Buscando conhecer melhor as consequências das doenças, em 1976, a OMS publicou a International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps (ICIDH) em caráter experimental. Ela foi traduzida para o

Português como Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps), a CIDID3. De acordo com esse marco conceitual, impairment (deficiência) é descrita como as anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; disability (incapacidade) é caracterizada como as consequências da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades; handicap (desvantagem) reflete a adaptação do indivíduo ao meio ambiente resultante da deficiência e incapacidade (FARIAS; BUCHALLA, 2005). O processo de revisão dessa classificação, realizado em maio de 2001, apontou falhas como falta de relação entre as dimensões que a compõem, a não abordagem de aspectos sociais e ambientais, entre outras.

O documento emitido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (Organização das Nações Unidas), ratificado pelo Brasil, em 2006, define, no Artigo 1º, pessoas com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas”.

Seguindo esta linha de definições, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, sigla em inglês), criada em 1876, lidera o campo de estudo sobre deficiência mental, definindo conceituações, classificações, modelos teóricos e orientações de intervenção em diferentes áreas. Dedicou-se à produção de conhecimentos e os tem publicado e divulgado, em manuais, relatando os avanços e informações relativos à terminologia e classificação. Editou o primeiro manual em 1921 e o último em 2002. Embora secular, influencia sistemas de classificações internacionalmente conhecidos como o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-IV e a Código Internacional de Doenças-CID-10. O atual modelo proposto pela AAMR, o Sistema 2002, consiste numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência mental, agregando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos seus modelos anteriores.

Apresenta a seguinte definição de retardo mental (expressão adota por seus proponentes) que caracteriza a deficiência mental não como um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento (CARVALHO; MACIEL, 2003):



A deficiência é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

Levando-se em consideração tais conceituações, no processo de diagnóstico é importante observar, portanto, três critérios: (a) o funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo e, (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.

A inteligência é concebida como capacidade geral, incluindo raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência. As habilidades intelectuais são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. A dimensão intelectual é um dos indicadores de déficit intelectual e, apesar de ainda ter muito peso, sozinho não é suficiente para o diagnóstico da deficiência. No processo avaliativo da inteligência é preciso considerar: (a) a qualidade dos instrumentos de medida – o teste deve ser validado para nossa população; (b) o avaliador deve saber aplicar e interpretar os resultados dos testes empregados; (c) é preciso considerar o contexto ambiental e sócio-cultural da criança na interpretação dos resultados do processo avaliativo e; (d) é preciso conhecer a trajetória escolar da criança, avaliando as condições de ensino a que foi exposta.

O comportamento adaptativo é definido como o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para responder às demandas da vida cotidiana. Limitações nessas habilidades podem prejudicar

a pessoa nas relações com o ambiente e dificultar o convívio no dia-a-dia. As habilidades conceituais são relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva), a leitura e escrita e os conceitos relacionados ao exercício da autonomia. As habilidades sociais são relacionadas à competência social. São exemplos dessas habilidades: a responsabilidade, a auto-estima, as habilidades interpessoais, a ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); a observância de regras, normas e leis e a capacidade de evitar vitimização. As habilidades de vida prática são as relacionadas ao exercício da autonomia. São exemplos: as atividades de vida diária – alimentar-se e preparar alimentos, arrumar a casa, deslocar-se de maneira independente, utilizar meios de transporte, tomar medicação, manejar dinheiro, usar telefone, cuidar da higiene e do vestuário; as atividades ocupacionais – laborativas e relativas a emprego e trabalho; e, as atividades que promovem a segurança pessoal. Não há no Brasil instrumentos padronizados para avaliar o comportamento adaptativo.

A inclusão tem sido marcada pelo conceito de normalização que implica em oferecer à pessoa com deficiência condições de vida tão normais quanto seja possível para todas as pessoas, isto é, a sociedade deve organizar-se para eliminar barreiras e oferecer condições para que todas as pessoas desenvolvam suas potencialidades. Isso significa:

Eliminar serviços que criem estigmas. Por exemplo: serviço de odontologia para pessoas com deficiência. Enquanto pessoas devem usufruir dos mesmos serviços para qualquer cidadão comum;

Tratar a pessoa de acordo com a sua idade cronológica. Tratá-la como criança quando é adolescente, segundo nossa percepção e expectativa, pode influenciar negativamente sua auto-estima;

Favorecer o desenvolvimento das competências dando oportunidades para exercê-las;

Permitir que a criança tenha acesso a bons modelos de comportamentos. A escola regular é, com certeza, um bom lugar;

Melhorar a imagem social das pessoas com deficiência, valorizando suas competências possibilitando sua produtividade;

Favorecer a integração e a participação social de forma que possa ter boas experiências, tomar decisões, escolher e assumir papéis sociais importantes.

A definição proposta pela AAMR, afinada com o princípio de normalização, ressalta a importância dos apoios como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as demandas ambientais, propiciando estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência mental ao longo da vida. De acordo com sua intensidade, os apoios podem ser classificados em:

(a) intermitentes – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas. Aplicados particularmente em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa, no caso de crianças que permanecem internadas periodicamente para tratamento;

(b) limitados – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente. Destinam-se a apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações voltadas para o atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização, como por exemplo, quando a pessoa sofre um acidente e fica temporariamente imobilizada;

(c) extensivos – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade (por exemplo, diariamente, semanalmente). Recomendados para alguns ambientes (escola, trabalho, lar), sem limitações de temporalidade, como por exemplo, pessoas com deficiência mental que precisam de auxílio específico para aprender habilidades de vida diária, acadêmica ou de vida prática, possibilitando que desenvolvam repertório que garantam sua independência e, até mesmo sua sobrevivência.

(d) pervasivos – são constantes, estáveis e de alta intensidade. Disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida. São generalizados, podendo envolver uma equipe com maior número de pessoas, como por exemplo, pessoas que necessitam de cuidados constantes e não sobreviveriam sem supervisão e auxílio.

Todavia, as definições científicas só têm sentido se forem incorporadas no dia-a-dia das pessoas que convivem com a pessoa com deficiência mental. Esse movimento significa rever as crenças que se tem sobre deficiência e deficientes. É preciso acreditar que as pessoas com deficiência mental podem aprender e, também, acreditar que você professor pode ensiná-las. É o seu conceito de deficiência que está em jogo quando você o aceita ou não na sua sala de aula, promovendo ou não condições para que elas aprendam novos repertórios e se desenvolvam.

Os conceitos descritos pela academia são importantes porque, além de expressar segmentos da sociedade, auxiliam na elaboração de leis que, atualmente pretendem garantir o acesso às pessoas com deficiência a todas as possibilidades de relações sociais e de todos os contextos. Todavia, nem sempre comungamos de todas as nuances presentes nas leis brasileiras. Porém, na presença de fiscais das mesmas nos comportamos de acordo com o esperado. Um exemplo disso são as leis de trânsito. Conhecemos, mas nem sempre as cumprimos! Por exemplo, quantos de nós obedecemos o limite de velocidade, num dia de pouco movimento na estrada, com pouca possibilidade de encontrarmos um guarda? Falta-nos um ingrediente importante: o conceito de prevenção, de cuidado conosco e com os outros. Alguns devem ter pensado que, ainda que todas as condições locais fossem favoráveis a uma velocidade maior não fariam uso dela, prevaleceria o conceito de cuidado e prevenção.

Em muitas situações do cotidiano, na convivência com pessoas observamos que conceitos diferentes resultam em formas diversas de tratar o outro. Imagine uma situação onde um jovem se aproxima e pede uma esmola. Alguns atenderão o seu pedido, esperando que faça bom uso do dinheiro arrecadado, outros não dariam nada, apostando no princípio de que se fizerem isso estarão reforçando o comportamento de pedir e, conseqüentemente, o de não procurar trabalho e, outros, ainda, indicariam programas para jovens que poderia ajudá-los a sair desta situação.

É importante saber que conceitos e crenças são adquiridos na relação com pessoas que transmitem valores pessoais e culturais. Aprendemos com nossos

pais, amigos, vizinhos, na religião que professamos, nas escolas que frequentamos. Por isso, estamos sempre avaliando e reavaliando os nossos conceitos, crenças e valores. Alteramos nossos comportamentos diante dos fenômenos da vida. É um processo dinâmico. Nossas crenças, conceitos e valores com relação ao deficiente e a deficiência pode mudar a partir da aquisição de informações e da convivência com eles. Para isso é preciso pensar sobre[...] é preciso experimentar[...] de cabeça e peito abertos[...]. Porém, é preciso refletir sobre o conceito que se tem sobre este assunto. Vamos conversar sobre ele e vamos ouvir os conceitos dos colegas, respeitando-os, argumentando e ouvindo os argumentos deles...

Qual é, afinal, o conceito que você tem sobre deficiência mental?



Fonte: http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia_mental1.jpg

Atividades



Você professor, também está construindo a história da Educação Especial no Brasil, no seu estado, no seu município, na sua escola e na sua sala de aula.

Se você já teve, nas suas turmas, crianças com deficiência mental, conte um pouco dessa experiência, elaborando uma narrativa de no máximo 15 linhas. Relate pontos positivos e negativos da mesma. Quanto aos pontos negativos, tente sugerir soluções para eles.

Siga o roteiro abaixo:

() Sim, já tive criança(s) com deficiência em minha(s) turma(s)

Eram deficientes mentais () Sim () Não

Pontos positivos:

Pontos negativos:

Propostas de soluções para os pontos negativos:

Após a elaboração desta narrativa, você deverá:

- Primeiro: postá-la no **Portfólio do Ambiente TelEduc**;
- Segundo: fazer comentários sobre sua experiência no **Fórum de Discussão do Ambiente TelEduc** e comentar as experiências de seus colegas que estarão registradas neste fórum. Lembre-se: o fórum serve para interação. Então interaja!

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA



ALMEIDA, A.L.J. A pessoa com deficiência em Portugal e Brasil: **desafios para ações** em saúde. **HYGEIA**, v. 2, n. 3, p. 47-56, 2006.

BALLONE, G.J. Deficiência Mental. Disponível em <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html> > Acesso em: 22 ag. 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília. FAE, 1989.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Diário da União. Ano CXXXIV, nº 248, de 23/12/96.

CARVALHO, E.N.S.; MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: Sistema 2002. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 2, 2003.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G.; RODRIGUES, O.M.P.R. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

CORDE. **Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidades e desvantagens**. Niterói: Ministério da Justiça/CORDE/ AFR, 2004. 53p.

EMMEL, M.L.G. Deficiência mental. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S. (Orgs). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 141-153.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation**: definition, classification, and systems of support. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 2002.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E.G. **História da educação especial para portadores de deficiência no Brasil**. Mimeio, UFSCar, sd.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

UNIDADE 2
**O desenvolvimento humano e sua importância
para a aprendizagem**

Lígia Ebner Melchiori
Rita Melissa Lepre
Morgana de Fátima Agostini Martins
Autoras

Primeiras palavras



Estou aqui para falar que esta unidade tem como objetivo apresentar um tema de grande importância para o educador: **o desenvolvimento humano e sua importância para a aprendizagem**. Em um curso cuja temática são as práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental, o conhecimento dos processos de desenvolvimento permite ao educador reconhecer as características comuns de uma faixa etária e planejar ações pedagógicas que, entre outras coisas, podem potencializar as capacidades humanas. Trataremos, pois, de apresentar as principais características das diferentes fases do desenvolvimento humano em suas dimensões físico-motora, cognitiva, afetiva-emocional e sócio-moral, focalizando nossa atenção no ser humano integral.



Inicialmente, pensamos ser importante definir o conceito de escola inclusiva com o qual trabalharemos. Quando ouvimos falar em inclusão ou escola inclusiva nos remetemos, na maioria das vezes, à questão das crianças com deficiência. Para alguns professores e gestores educacionais, fazer inclusão é atender a essas crianças, independente da qualidade de tal atendimento. No entanto, a inclusão é um processo muito mais amplo que inclui, obviamente, crianças com deficiência, mas não se restringe a elas.

Nas palavras de Lino de Macedo, professor do Instituto de Psicologia da USP, a escola inclusiva é definida da seguinte forma:

Estou chamando de escola inclusiva não apenas a escola que tem algumas crianças com limitações sensoriais e orgânicas no conjunto dos alunos regulares, porque para mim a educação inclusiva é mais do que termos crianças com limitações ou problemas dessa natureza nas salas de aula convivendo com outras crianças. Significa também os professores de Educação Infantil, de Escola Fundamental, de Ensino Médio, o corpo administrativo, os líderes da escola participando de uma mesma atividade e comprometidos com um mesmo projeto educacional (MACEDO, 2005, p.17).

A participação de todos é o que caracteriza uma escola inclusiva e garante o direito à educação, à igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade humana.

A diversidade humana contribui para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que enriquece os processos de aprendizagem e convivência. Todos ganham, pois as crianças com necessidades especiais convivem com modelos mais enriquecedores e desafiadores e as crianças tidas normais aprendem, desde cedo a lidar com as diferenças. Conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento humano permitirá ao educador basear sua concepção de educação na heterogeneidade, considerando as especificidades, não apenas das fases ou períodos de desenvolvimento, mas de cada sujeito, possuidor de uma história pessoal e situado social e historicamente.

O desenvolvimento humano, assim como a aprendizagem, é um processo que se inicia com o nascimento e permanece durante toda a vida. Nossa proposta é apresentar características desse desenvolvimento e relacioná-las aos processos de aprendizagem.



Esperamos que a leitura e o estudo desta unidade propicie a você, professor(a), a reflexão sobre as principais características do desenvolvimento humano e o contato com a diversidade, estimulando o compromisso com a inclusão de TODOS em uma escola que é feita para TODOS! Boa leitura e bom estudo!

2.1 - Concepções gerais sobre o Desenvolvimento Humano

Quais são as principais influências sobre o meu desenvolvimento? Elas são inatas/hereditárias ou dependem do meio ambiente?



Estudar o desenvolvimento humano significa reconhecer que ele é determinado pela interação de diversos fatores tais como a hereditariedade, a maturação neurofisiológica, o meio em que o sujeito está inserido, a cultura e as transformações históricas. Entre as áreas que buscam estudar o fenômeno do desenvolvimento humano, a Psicologia ocupa um lugar de destaque.

Durante a evolução histórica da ciência foram adotadas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano que apresentam visões diversas sobre a “natureza” humana, o modo de aquisição e apropriação dos conhecimentos. São diferentes formas de pensar como o ser humano se desenvolve. Vejamos quais são as principais:

Inatismo

Uma das primeiras concepções sobre o desenvolvimento humano foi a inatista, na qual é salientada a importância dos fatores endógenos ou hereditários, ou seja, aqueles aspectos que já nascem com a pessoa. Segundo

essa concepção, os seres humanos já nascem com todas as suas características prontas e vão desenvolvendo-as durante toda a sua vida.

Os inatistas acreditam que o desenvolvimento é pré-programado, sendo que os eventos que acontecem após o nascimento não são essenciais para que o ser humano se desenvolva, pois sua personalidade, capacidade intelectual, afetiva e suas habilidades sociais já se encontram praticamente prontas por ocasião do nascimento, como se houvesse algo pronto para florescer dentro de cada criança e, para tanto, só bastaria o tempo. Mesmo o avanço da neurociência, com o mapeamento do cérebro e a descoberta de áreas cerebrais responsáveis por vários comportamentos e ações, não defende a concepção inatista. Os neurocientistas afirmam que o que existe são predisposições genéticas. A neurocientista brasileira Suzana Herculano-Houzel (2002), afirma que, exceto em alguns casos especiais, genética não é destino. Para essa autora, as informações genéticas não são suficientes para que o indivíduo se desenvolva adequadamente, sendo necessária a influência do meio ambiente e a história de vida de cada um.



Ambientalismo

Na concepção ambientalista, os fatores enfatizados como determinantes do desenvolvimento dizem respeito ao ambiente, o que dá ao grupo social e à cultura um papel de destaque na formação dos padrões de comportamento. Essa teoria não nega as bases genéticas, mas considera que alterações no ambiente trarão, automaticamente, mudanças

no desenvolvimento. Em outros termos, o estímulo e a consequência que vem de fora do sujeito, são os responsáveis pela aquisição, manutenção ou extinção de formas específicas de ação. Essa visão coloca que o poder está do

lado do meio que, ao estimular e ensinar, é capaz de modificar quase que integralmente o desenvolvimento da criança. Já a criança é vista como um ser passível de ser moldado e influenciado integralmente pelo meio.



Interacionismo

Os defensores da concepção interacionista acreditam que a criança constrói o seu conhecimento através de sua interação com o meio. Nessa interação, fatores internos e externos se inter-relacionam continuamente, formando uma combinação de influências.

A concepção interacionista de desenvolvimento está embasada, portanto, na idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de bases para novas construções que dependem também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente em uma situação determinada.

O ser humano é concebido como um ser ativo que, ao interagir com o mundo, o reconstrói, sendo considerado como co-construtor do seu próprio desenvolvimento.

É importante destacar que até hoje há autores renomados em todas essas abordagens de desenvolvimento, com pesquisas muito importantes e que em muito contribuem para a área do desenvolvimento humano na atualidade. Na verdade, isso ocorre porque as influências no desenvolvimento são bidirecionais e qualquer acréscimo no conhecimento ajuda-nos a compreender cada vez mais esse complexo processo.

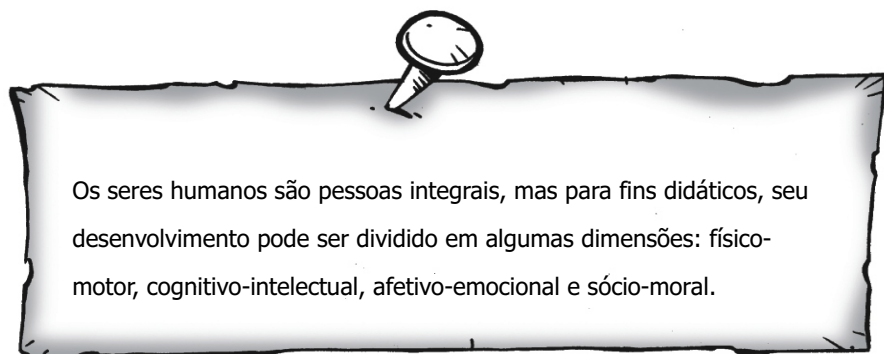
Sugestão de leitura:

BECKER, F. **A epistemologia do professor – o cotidiano da escola**. RJ, Petrópolis: Vozes, 2001.

Comentário: livro muito interessante, que aborda qual a concepção subjacente ao trabalho de professores da pré-escola ao ensino universitário.

MELCHIORI, L.E., BIASOLI-ALVES, Z.M.M., SOUZA, D.C. e BUGLIANI, M.A.P. Família e creche: crenças a respeito de temperamento e desempenho de bebês. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n.3, p. 245-252, 2007.

Comentário: trata-se do relato de uma pesquisa que analisa qual é a visão de desenvolvimento de educadoras de berçários e mães de bebês.



Os seres humanos são pessoas integrais, mas para fins didáticos, seu desenvolvimento pode ser dividido em algumas dimensões: físico-motor, cognitivo-intelectual, afetivo-emocional e sócio-moral.

2.2 - O desenvolvimento físico-motor



Qual a minha origem? Como é o desenvolvimento do meu cérebro? Como ocorre o meu desenvolvimento físico-motor?

“Cada um de nós inicia a vida como uma única célula, não maior que a cabeça de um alfinete” (COLE e COLE, 2003, p. 24). Quando uma mulher engravida é porque um óvulo foi fecundado por um espermatozóide. Juntos óvulo e espermatozóide formam um zigoto que contem 46 cromossomos, dos quais, 23 foram enviados pelo pai e 23 foram enviados pela mãe. Nos cromossomos estão contidos os genes que são a base da hereditariedade e representam todas as informações genéticas do novo indivíduo.



Nascimento

Segundo Cole e Cole (2003), o nascimento representa a primeira alteração biossociocomportamental e define-se como uma das transições mais radicais da vida.

A partir do nascimento, o bebê passa a interagir com os meios físico e social, iniciando suas aprendizagens.

No entanto, se em termos de funcionamento biológico, o bebê torna-se um ser individualizado ao nascer (porém não independente), em termos cognitivos, afetivos e sociais esse bebê necessitará da interação com outros humanos para construir-se. Os bebês humanos são muito frágeis e precisam de cuidados para sobreviver.

PRINCIPAIS REFLEXOS DO RECÉM-NASCIDO

BABINSKI	Quando tocamos na planta dos pés do bebê, ele primeiro abre e estica os dedos e depois os encolhe. Permanece até os 12-16 meses. É um dos últimos reflexos do bebê a desaparecer.
DEGLUTIÇÃO	Já está presente ao nascimento, embora ainda não seja bem coordenada com a sucção. O bebê já engole.
MARCHA AUTOMÁTICA	O bebê, quando segurado em pé com seus pés tocando uma superfície, mostrará movimentos semelhantes à marcha, colocando seus pés a frente, alternadamente, como se estivesse andando. Este reflexo persiste por aproximadamente dois meses.
MORO	Também chamado de reflexo do susto. Quando o bebê ouve um barulho alto ou tem algum tipo de choque físico, ele levanta os braços e os abre, arqueando as costas para frente. Começa a enfraquecer a partir do 3.º mês.
PREENSÃO	Quando tocado na palma da mão, o bebê dobrará seus dedos em volta do dedo de alguém ou qualquer coisa que puder agarrar. Observável até o terceiro mês na maioria das crianças.
ROTAÇÃO (Pontos Cardeais)	Quando o bebê é tocado na bochecha, vira a cabeça em direção ao toque e busca algo para sugar. Mais forte nas 03 primeiras semanas, persistindo até um ano.
SUCÇÃO	Quando o bebê consegue colocar sua boca em algo sugável, ele suga. É considerado reflexo até os 03 meses, depois se torna um movimento voluntário.

O que o bebê já possui quando nasce?

Ao nascer o bebê já possui **os reflexos**, a sua **capacidade perceptiva** (vê, ouve e sente), algumas **capacidades motoras** e algumas **habilidades sociais** (como o choro, por exemplo) (COLE e COLE, 2003).

Os reflexos são respostas físicas automáticas desencadeadas involuntariamente por um estímulo específico.

No quadro a seguir, apresentaremos os principais reflexos presentes no nascimento.

Quadro baseado em BEE (1984)

Os reflexos são manifestações normais e importantes no recém-nascido e muitos desaparecem com o passar do tempo, por perderem sua função. Alguns reflexos, como o de piscar, por exemplo, permanece por toda a vida.

Para complementar:

Assista ao vídeo sugerido e veja o que um bebê recém nascido é capaz de fazer!

<http://br.youtube.com/watch?v=DUSJmttEzMM>

Você consegue identificar alguns dos reflexos estudados?



Desenvolvimento do cérebro Nos humanos, a maior parte do desenvolvimento do cérebro ocorre fora do ventre materno, mostrando que o cérebro é dependente das experiências do meio em que vive. A forma como o cérebro se desenvolve depende de uma complexa interação entre os genes e as experiências que se tem ao longo da vida.

A parte do cérebro que está menos desenvolvida é o **córtex** que está envolvido com a percepção, os movimentos corporais e o complexo processo de pensamento e linguagem.

As células nervosas recebem o nome de neurônios. Os seres humanos possuem cerca de 100 bilhões dessas células nervosas. Quando o bebê nasce, ele já possui esse número de neurônios, ainda que o seu cérebro seja quatro vezes menor do que o de um adulto. O que o bebê ainda não possui em grande quantidade são as sinapses, ou seja, a ligação (comunicação) entre os neurônios que possibilita as várias ações e aprendizagens humanas. O que vai possibilitar a formação de sinapses (relações), entre outras coisas, é a interação do sujeito com o meio.

O desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos de vida é intenso. As experiências iniciais auxiliam na construção da arquitetura cerebral, bem como na natureza e extensão das capacidades adultas.



As interações iniciais com as crianças, principalmente no período de 0 a 3 anos, cria um contexto favorável para que o desenvolvimento ocorra e vão além, uma vez que também influenciam diretamente na forma como o cérebro se desenvolve.

Desenvolvimento Motor



O desenvolvimento motor ocorre na seqüência céfalo-caudal (da cabeça para as partes inferiores do corpo) e próximo-distal (do centro do tronco para as extremidades – mãos, pés). O bebê primeiro consegue manter a cabeça firme para depois conseguir permanecer sentado e consegue movimentar o seu tronco antes que possa utilizar suas mãos para alcançar um objeto. No quadro abaixo apresentaremos a evolução motora da marcha.

IDADE	POSSIBILIDADE MOTORA
Recém-nascido	Apresenta a marcha automática quando seus pés tocam uma superfície sólida.
03 meses de idade	Consegue erguer a cabeça e mantê-la firme por alguns momentos.
Entre 06 e 07 meses de idade	Senta-se sem apoio e permanece sentado.
Entre 07 e 12 meses de idade	Consegue levantar-se e caminhar segurando-se nos móveis ou com alguém segurando sua mão.
Entre 11 e 14 meses de idade	Caminha sozinho, sem ajuda.
Entre 14 e 20 meses de idade	Consegue subir e descer degraus.
Entre 15 e 24 meses de idade	Pode chutar uma bola para frente.
Entre os 02 anos e 02 anos e meio	Corre, anda para trás, pega coisas no chão, pula com ambos os pés e mantém-se na ponta dos pés.
Entre os 03 e 05 anos de idade	Equilibra-se sobre um pé só, sobe e desce escadas com um pé em cada degrau, salta de formas diversas e faz piruetas.

Quadro baseado em Bee (1984) e Cole e Cole (2003).

A partir dessa idade, até a adolescência, o ser humano adquire outras possibilidades e habilidades psicomotoras e depois as aprimora.

Outras questões relacionadas ao desenvolvimento Psicomotor

Coordenação motora global

A coordenação global refere-se às atividades dos grandes músculos e reflete a capacidade de equilíbrio postural do indivíduo e a possibilidade de realizar vários movimentos ao mesmo tempo. Por meio da movimentação e experimentação, o ser humano encontra o seu eixo corporal, o que possibilita um equilíbrio cada vez melhor e permite a coordenação de movimentos. Tal fato leva a uma consciência corporal que potencializa a relação do indivíduo com o meio (OLIVEIRA, 1997).

Coordenação motora fina/coordenação visomotora

A coordenação fina refere-se ao desenvolvimento de diversas formas de manipular objetos, através de movimentação dos músculos manuais e digitais, além da movimentação de músculos faciais (piscar, erguer as sobrancelhas, entre outros). As mãos do bebê constituem-se como um instrumento útil para a descoberta do mundo, pois possibilita a experiência com objetos diversos. Inicialmente, como vimos no quadro acima, o bebê possui o reflexo de preensão que, a partir da interação com o meio e das novas aprendizagens, possibilitará o desenvolvimento da coordenação motora fina (OLIVEIRA, 1997).

Escrever é uma ação que em termos psicomotores envolve a coordenação global (o equilíbrio corporal e a movimentação do braço), a coordenação motora fina (movimentação dos músculos manuais e digitais), com o auxílio da visão (coordenação óculo-manual ou visomotora), além da lateralidade e de outros vários conceitos como antes e depois, embaixo, em

cima, entre outros (OLIVEIRA, 1997).

Coordenação óculo-manual (viso-motora)

A coordenação óculo-manual refere-se à relação entre o controle ocular e os movimentos da mão, possibilitados pela coordenação motora fina. O movimento dos olhos deve estar em sincronia com o movimento da mão (OLIVEIRA, 1997).

Esquema corporal

O desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas, cognitivas e sociais. O esquema corporal é o conhecimento do corpo estático ou em movimento e suas relações com as partes do corpo, com o espaço e os objetos que estão ao seu redor. É resultado da experimentação e interiorização de sensações (OLIVEIRA, 1997).

A construção do esquema corporal pela criança pode ser dividida em três etapas, segundo Le Boulch (1982, 1987) e Oliveira (1997):

1ª. Etapa – Corpo vivido (até 03 anos de idade)

É a etapa da vivência corporal, o período sensório-motor. As atividades são espontâneas, não-pensadas. As experiências vividas pela criança devem ser proporcionadas pela exploração do meio, por sua atividade investigadora e incessante. Desenvolve a função de ajustamento, adequando suas ações a situações novas. No final dessa fase, pode-se falar de imagem do corpo, pois a noção de “eu” se torna individualizada. Ela já se reconhece como uma pessoa diferente e independente de seus cuidadores.

2ª. Etapa – Corpo percebido ou “descoberto” (03 a 07 anos de idade)

É a fase da maturação da função de interiorização.

O corpo é o seu ponto de referência para se situar e situar os objetos em

seu espaço e tempo. Nesta etapa, assimila conceitos como embaixo, acima, direita, esquerda. Adquire também noções temporais como antes e depois, primeiro e último.

3ª. Etapa – Corpo representado (07 a 12 anos de idade)

Finaliza a estruturação do esquema corporal da criança, demonstrando maior controle e domínio corporal. Os pontos de referência não precisam mais estar centrados no próprio corpo, podendo ela mesma criar os pontos externos de referência que irão orientá-la.

Ela já é capaz de se localizar em um determinado local, sabe chegar à casa de amigos e parentes e é capaz de ensinar esses caminhos, “de memória”.

Lateralidade

A lateralidade é a probabilidade maior que o ser humano possui de utilizar um lado do corpo mais do que o outro. Ela pode ser verificada em três níveis: mão, olho e pé (OLIVEIRA, 1997). Quem é destro tem o lado esquerdo do cérebro dominante e quem é canhoto, tem o lado direito dominante. Lembra-se como era 'errado' não ser destro, e como as escolas obrigavam a escrever somente com a mão direita?! Felizmente esse tempo acabou. Muitas pessoas passaram a ter dificuldade de orientação espacial em função de terem que usar o lado não dominante, ficando confusos, sem ter um lado dominante para se apoiarem.

Por outro lado, muitas crianças não têm um lado dominante, o que pode dificultar sua aprendizagem e a necessidade de serem encaminhados para um psicólogo ou psicomotricista para se definir um lado e trabalhar essa definição. A maioria das crianças especiais apresenta dificuldades de definição de lateralidade.

Estruturação espacial

É por meio do espaço e das relações espaciais que nos situamos no mundo em que vivemos (OLIVEIRA, 1997).

A criança que já adquiriu a noção de seu corpo (esquema corporal) agora consegue percebê-lo em relação às pessoas e aos objetos. Começa a pensar se 'cabe na cadeira', se 'consegue passar entre dois colegas'...

Estruturação temporal

Existem duas formas de apreender o tempo: o tempo objetivo e o tempo subjetivo.

O tempo objetivo diz respeito ao tempo cronológico (relógio), medido por meio dos minutos, horas, dias, meses....

O tempo subjetivo trata do tempo da percepção que temos sobre o tempo cronológico. São as nossas impressões. Por exemplo, ficamos por vinte minutos em uma fila de banco e temos a impressão de que se passaram horas... mas quando estamos em uma conversa agradável, mesmo que a conversa dure 20 minutos, parecerá que foram apenas alguns minutos.

A criança desenvolve primeiro a noção de tempo subjetivo e para ela as coisas demoram ou são rápidas, de acordo com suas expectativas. Mais tarde, no período escolar, ela aprenderá as horas e a lidar com o calendário (OLIVEIRA, 1997).

Sugestão

Assista ao vídeo "A fome", disponível em <http://br.youtube.com/watch?v=iJSBJAog9Nc> e Comente sua opinião sobre ele no fórum de discussão.

2.3 - O Desenvolvimento Cognitivo (Intelectual)



Como eu desenvolvo a minha cognição ou intelecto?

Alerta: não podemos esquecer que uma dimensão do desenvolvimento tem uma relação de interdependência com todas as outras.

Nesta parte teremos como foco o desenvolvimento cognitivo ou intelectual.

Para descrever como ocorre o desenvolvimento cognitivo, optamos por trabalhar com a teoria de Jean Piaget, autor muito conhecido nos meios educacionais e uma das principais referências sobre o tema.



Quem foi Jean Piaget?

Jean Piaget

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel (Suíça), no dia 09 de agosto de 1896. Seu pai, Arthur Piaget, era um exímio professor de Literatura que, desde cedo, estimulou o filho à leitura e à pesquisa. Aos 10 anos de idade, Piaget descobre um pardal albino caído no fundo de seu quintal e empreende um grande estudo sobre esse animal, o que lhe garante a publicação de um artigo na Sociedade dos Amigos da Natureza de Neuchâtel e um convite para trabalhar como assessor do Museu de História Natural dessa cidade. Em 1915 forma-se em Biologia e aos 21 anos (1918) torna-se doutor em Ciências realizando um estudo sobre moluscos.

Aumenta, então, seu interesse pela Filosofia e pela Psicologia, que Piaget já traz desde o ginásio, e ele muda-se para França, ingressando na Universidade de Paris, onde é convidado para trabalhar com testes de inteligência infantil, o que vai ter grande peso na sua obra posterior.

Em 1921 passa a fazer suas pesquisas no Instituto Jean Jacques Rousseau, a convite do psicólogo Edouard Claparède, onde se torna chefe algum tempo depois. Inicia suas pesquisas sobre a evolução mental da criança e começa a publicar livros (foram 50 livros e centenas de monografias).

Em 1924 casa-se com Valentine Châtenay, uma de suas assistentes, com quem teve três filhos: Jacqueline, Lucienne e Laurent, que se tornaram sujeitos nas pesquisas do pai. Nos anos 30 escreve vários trabalhos sobre o desenvolvimento infantil, inspirado na observação de seus três filhos. Em 1955 funda, em Genebra, o Centro de Epistemologia Genética, que reúne pesquisadores de vários lugares do mundo, interessados em estudar a formação da inteligência.

Morre no dia 16 de setembro de 1980, em Genebra, aos 84 anos.

Para entender Piaget:

Piaget estudou o desenvolvimento numa perspectiva científica e suas pesquisas buscaram não apenas conhecer melhor a criança, mas, antes, compreender o homem.

Para Piaget a criança não é um adulto em miniatura, mas sim alguém que pensa qualitativamente diferente do adulto. Assim sendo, seu pensamento não é inferior, mas diferente do pensamento do adulto, com características próprias.

Piaget defendeu que a inteligência é construída através da interação entre o sujeito e o meio. Dessa forma, quanto mais rico for o ambiente em estímulos físicos e sociais, mais a criança poderá atuar sobre ele e desenvolver-se.

Para Piaget, a base biológica tem grande importância no desenvolvimento cognitivo, abrindo possibilidades para o desenvolvimento infantil, porém ela não o determina. Não é possível que haja maturação se não houver estimulação do ambiente (Piaget, 1987).

Segundo Piaget, a interação física é diferente da social. A interação física é aquela que se estabelece com os objetos físicos, materiais, e a interação social é aquela que se estabelece entre as pessoas. Quanto mais a criança estiver em contato com objetos físicos, mais estará se desenvolvendo uma vez que a interação física estará propiciando a abstração e promovendo a construção de novos conhecimentos.

A interação social também é um fator de grande importância para o desenvolvimento cognitivo, porque permite a consolidação de algumas estruturas cognitivas, como a linguagem por exemplo.

O desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo que passa por estádios que marcam diferenças qualitativas de um nível de pensamento e

conduta para o outro. Piaget divide em quatro estádios: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-7 anos); operatório-concreto (7-12 anos) e operatório-formal (12 anos em diante). Cada estágio envolve um período de gênese e um de consolidação.



Conhecer e refletir sobre as características de cada período é uma tarefa primordial para que o professor possa propor estratégias de aprendizagem significativa.

2.3.1 - Os Períodos do Desenvolvimento Cognitivo na Teoria de Jean Piaget





Período Sensório Motor (0-2 anos)

Nesse período, a criança baseia-se em percepções sensoriais (por meio dos órgãos do sentido) e esquemas motores para resolver seus problemas, ela percebe o mundo pelas sensações e responde com movimentos: sente fome, balança as pernas e chora.

A criança está presa ao aqui e agora das situações. Não entende amanhã, depois, mais tarde... Se tiver necessidades, demonstra com movimentos e choro que precisa ser atendido.

À medida que cresce começa a construção da noção de "eu", que significa se perceber-se como alguém individualizado, separado de sua mãe. Entende que outras pessoas podem atendê-lo, que não a mãe e que pode brincar sozinho.

Uma outra observação que confirma que a criança começa a se ver como alguém separado da mãe, é quando demonstra perceber a noção da permanência do objeto. Isso ocorre por volta dos oito meses. Ela sabe que a mamadeira existe, mesmo que não esteja sob seus olhos. Nesta fase, se escondemos um objeto que estava à vista, já o procura.

As noções de tempo e espaço começam a ser construídas e ela é capaz de antecipar acontecimentos pela observação dos sinais do ambiente. Por exemplo, chora quando a mãe pega a bolsa, porque já sabe que a mãe vai sair.

Neste estágio é importante que a criança tenha contato com muitos objetos para experimentar o meio e construir estruturas mentais: bolas de diferentes tamanhos e texturas, potes que se encaixam, blocos variados, objetos coloridos e com diferentes sons.

O final do período é marcado pelo aparecimento da função simbólica, sendo capaz de representar eventos mentalmente, quando nina a boneca, empurra o carrinho, por exemplo. Desenvolve duas habilidades importantes: a marcha e a fala.



Período pré-operatório (2-7 anos)

O início deste período é caracterizado pelo pensamento egocêntrico, o que significa colocar-se no centro do mundo. A criança não tem consciência do próprio ponto de vista e muito menos do ponto de vista alheio. É capaz de identificar suas necessidades, mas tem dificuldade em se colocar no lugar dos outros. Pensa o mundo a partir de seu ponto de vista. Esse comportamento é observado facilmente em situações onde a criança, ao necessitar de um objeto da criança que está ao seu lado, simplesmente o pega, como se fosse seu. É pouco sensível ao comportamento do outro que chora. Ainda não entende a reação do outro como uma resposta à sua.

O trabalho em grupo tem características específicas e a criança não brinca "com" as outras, mas "ao lado" de outras crianças. Por exemplo: se propusermos que um grupo de crianças, nesse período, monte um quebra-cabeça, o comportamento inicial de cada uma será o de separar algumas peças para si, sem levar em conta que a peça que precisa pode estar com a outra e que a ação exige um trabalho coletivo.

É a fase do concreto. Ainda não é capaz de abstrair (daí a dificuldade de entender o outro) e de realizar operações mentais. É a fase da exploração do meio ambiente. Explorando-o aprende sobre o ambiente. Para contar, por exemplo, precisa de materiais concretos. O número é entendido pela criança como algo concreto.

Como ainda não aprende por regra, no início desse período, não tem noção de perigo, precisando de supervisão de adultos significativos. Brincadeiras ao ar livre devem ser incentivadas.

Porém, ainda que não apreenda totalmente o sentido das regras deve ser exposto a elas. Assim, aprende seu limite e respeita o outro, entende, enfim, os limites de cada ambiente.

O ambiente deve proporcionar possibilidades de experimentar.



Atividades ligadas a conteúdos de língua portuguesa, matemática e ciências devem ser repletas de situações concretas e funcionais. Ela precisa ver, pegar e sentir para poder compreender. Um passeio em um parque, por exemplo, pode ser uma ótima oportunidade para aprender questões relacionadas às estações do ano, ao clima, aos pequenos animais, etc.

Desafios devem ser apresentados e o erro permitido, jamais ridicularizado. A criatividade deve ser incentivada. Trabalhos em grupo devem ser intensificados.

O final do período é marcado pelo declínio do egocentrismo e pela capacidade de conservar quantidades. Já é capaz de entender que há a mesma quantidade de água em dois copos, por exemplo, mesmo que um copo seja mais alto e o outro mais largo. Tal possibilidade de pensamento é fundamental para o aprendizado da Matemática.



Período operatório-concreto (7-12 anos)

No período operatório concreto, a criança já pode realizar operações mentais que, no entanto, precisam de referências concretas internalizadas para que aconteçam. Para fazer as operações matemáticas (somar, subtrair, multiplicar, dividir) precisa inicialmente de realizá-las com uma referência concreta, em situações que fazem sentido para ela. Tão importante quanto realizar operações é saber quando utilizá-las. Entender problemas é uma aprendizagem muito importante, tanto quanto solucioná-los. Por isso os problemas devem contemplar situações do cotidiano e serem passíveis de relação com situações concretas. Por exemplo: se o problema se refere a operações com objetos ou pessoas, desenhá-los ou representar as quantidades graficamente auxilia a criança na resolução da tarefa.

Diferentes formas de resolver problemas podem aparecer. É importante que o professor tente entender o raciocínio da criança. Ao invés de exigir que ele pense como você, socialize as diferentes formas de solucionar problemas.

Nesse período a criança já tem noção de conservação de quantidades: a criança de 7 anos entende que a metade de um chiclete não virará um chiclete completo se eu esticá-lo. Diferenças perceptivas não mais confundem seu raciocínio.

Começam a entender o ponto de vista do outro, todavia deve-se oportunizar situações para que isso aconteça. Participação em jogos cooperativos é mais aconselhável do que jogos altamente competitivos. Gosta dos jogos com regras e considera importante o respeito a elas.

É curiosa em relação ao mundo (e essa curiosidade deve ser incentivada!). Busca entendê-lo assim como às pessoas. É capaz de estabelecer relações de amizade duradouras e gosta de conversar e prestar atenção nas outras pessoas.

É capaz de pensamento reversível, de entender e verbalizar a situação contrária: "Se eu não estudar, não vou conseguir tirar boa nota. Vou estudar e, assim, me dar bem!" Entende que a adição é o contrário da subtração. Consegue partir de um raciocínio e voltar a ele sem perder "o fio da meada".

O ambiente escolar, neste período, deve ser desafiador e propiciar o contato com as novidades que possibilitarão à criança buscar respostas.

O professor deve mostrar ao aluno o que ele sabe e aonde pode chegar, planejando com ele. Esse movimento dá segurança e melhora a auto-estima.



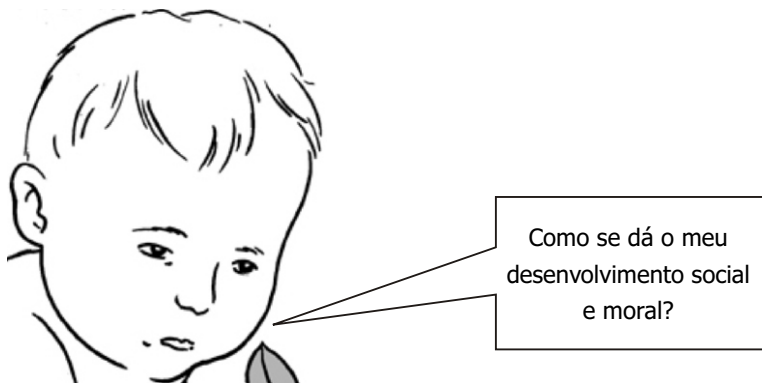
Período operatório-formal (12 anos em diante)

Nesta etapa o raciocínio hipotético-dedutivo é construído. Esse raciocínio é aquele que trabalha com hipóteses e faz deduções. O adolescente é capaz de formular essas hipóteses e pensar sobre elas sem a ajuda da referência concreta. Faz planos e os executa, sendo capaz de avaliar os resultados e replanejar. Na matemática, por exemplo, é capaz de trabalhar com equações e outras operações que não têm relação direta com algo que possa ser representado concretamente.

Antecipa consequências e as analisa,,. seu pensamento torna-se livre das limitações da realidade concreta.

É capaz de abstrair conceitos, entender questões filosóficas, teorias científicas e dogmas religiosos. Tudo agora é possível em seu pensamento. Esse é o tipo de raciocínio que temos quando adultos.

2.4 - O Desenvolvimento Sócio-Moral



Piaget acredita que a moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto, portanto, nada é mais útil para conhecer os homens do que procurar identificar esse desenvolvimento (PIAGET, 1932/94). Ele define a moral como “um sistema de regras” e afirma que a essência de toda moralidade está no respeito que os indivíduos adquirem por essas regras. A pergunta da pesquisa piagetiana não é por que, mas como a consciência chega a adquirir esse respeito.

Em sua pesquisa, Piaget (1994) descobriu que a relação do sujeito com as regras do jogo se divide em dois fenômenos: a prática das regras e a consciência das regras. A consciência das regras está quase sempre atrasada em relação à prática das regras. Primeiro a criança age, para depois compreender as razões de suas ações. Para Piaget, primeiro a criança pratica a construção das regras, aplica-as, testa-as e as muda no grupo, descobrindo que elas não são sagradas, imutáveis e eternas (MENIN, 1996). Por isso crianças pequenas têm dificuldades para emprestar coisas para outras crianças, pois, “se é meu, É MEU! E não tenho que emprestar.” Como vimos, esse comportamento também se deve ao egocentrismo.

Os estádios referentes à prática e à consciência das regras, segundo Piaget (1994):

Anomia (0-5 anos): a criança não tem consciência das regras e o seu agir é direcionado para a satisfação de impulsos motores ou de suas fantasias, estando ausente a preocupação com regras coletivas e com as atividades em grupo (MENIN, 1996).

Heteronomia (6-9 anos): a criança já percebe a existência de regras e aparece o interesse em participar de atividades coletivas. As regras, no entanto, são vistas pela criança como algo sagrado e imutável, dadas por uma entidade divina ou pela tradição e nunca como produto de um contrato. Nessa fase as crianças apresentam-se como juízes rígidos e absolutos em seus julgamentos, sugerindo punições graves para aqueles que cometeram alguma falta, sem considerar a intenção dos envolvidos (MENIN, 1996).

Autonomia (10/11 anos em diante): apresenta características exatamente opostas à da heteronomia. A criança percebe-se como legisladora e entende que as regras derivam de um acordo mútuo entre as pessoas. Essa fase corresponde à visão do adulto (como possibilidade e não como fato).

Nela, o sujeito sabe que há regras para se viver em sociedade, mas essas regras e o respeito a elas partem do seu interior; o sujeito autônomo é aquele que, olhando para si, enxerga também o outro, ou seja, descartam-se ideais egocêntricos e triunfam leis universais. A partir daqui, as crianças mais velhas adquirem a possibilidade de julgar os atos alheios por responsabilidade subjetiva, ou seja, de levar em conta as intenções de quem cometeu algum delito. Agora, o pedido de desculpas por algo cometido começa a fazer sentido. As crianças conseguem colocar-se no lugar das outras e percebem que algo pode ter acontecido “sem querer” (MENIN, 1996).



Comentário: essa é uma das poucas obras deste autor sobre o tema. Vale a pena conferir!a, formou-se em psiquiatria e era membro da Sociedade Psicanalítica de Londres. Em seus estudos com crianças com mal ajustamento escolar, ele percebeu a relação entre esse problema e a dificuldade da criança com a figura materna, seja ocasionada por morte, abandono ou problemas de relacionamento. O aspecto central da sua teoria é que a ligação mãe-bebê é biológica. Em outras palavras, que o estabelecimento de relações íntimas com determinados indivíduos é um componente básico da natureza humana, presente desde o nascimento e continuando através de todo o curso de vida do ser humano.

Bowlby teve uma colaboradora que forneceu embasamento empírico à sua teoria e acrescentou conceitos que a fortaleceram: Mary Ainsworth (1913-1999). Ela nasceu nos Estados Unidos, mas, ainda pequena, seu pai foi transferido para o Canadá, onde ela estudou Psicologia. Após seu casamento, mudou-se para a Inglaterra e começou a trabalhar com Bowlby. Devido à importância de sua contribuição, Mary Ainsworth é considerada por muitos pesquisadores como co-autora da Teoria do Apego, juntamente com Bowlby.



**Mary Ainsworth
(1913-1999)**



Mesmo que a criança não tenha vínculo positivo com seus genitores, ela pode ter com o professor, e isso vai fazer muita diferença em sua vida.

O bebê vai se desenvolvendo na medida em que se relaciona com o meio, e caminha de uma total dependência frente ao ambiente, até que, no final da adolescência está independente. Essa dependência inicial da criança não só conduz o adulto à tarefa de cuidar, mas também cria a oportunidade para que se estabeleça uma relação cuidador-criança que é considerada a base do processo de socialização, e que Bowlby(1969) chamou de “apego”.

A mãe ou o principal cuidador do bebê passa a ser percebido como uma base segura, pois, além de proteger o bebê, permite que ele explore o ambiente. Esses pressupostos básicos levaram Bowlby e seus colaboradores, principalmente Mary Ainsworth, a examinarem os padrões de apego diretamente associados à qualidade da relação estabelecida entre a criança e a mãe.

Quando a qualidade da relação é positiva, a criança terá mais auto-confiança e, conseqüentemente, uma auto-estima elevada, fará amizades com mais facilidade, brincará mais e terá mais curiosidade em descobrir as coisas e se interessar em aprender, desenvolvendo mais a cognição.

Quando a qualidade da relação é negativa, pode ocorrer o oposto: criança com baixa-auto-estima, com dificuldade de relacionamento, com menos interesse em aprender.

A BOA NOTÍCIA

Embora Bowlby tenha enfatizado a relação mãe-criança no início de sua teoria, ele mesmo percebeu que um único vínculo de apego não é o único fator responsável pelas possíveis dificuldades que a criança possa apresentar.

Hoje sabe-se que a criança estabelece vínculos de apego com a mãe, o pai, irmãos, avós, professores, amigos, etc... Ou seja, ela pode estabelecer vínculos com as pessoas com quem convive diariamente. Quanto mais vínculos positivos forem estabelecidos, mais facilidade vai ter a criança em seu desenvolvimento social e cognitivo, e melhor vai ser sua auto-imagem.



Atividades 2



Objetivo: Refletir sobre a importância do vínculo afetivo com seu aluno.

Exercício: Escolha um aluno de sua sala de aula com quem você tem uma ligação afetiva muito positiva. Escreva a respeito dessa relação, se há reciprocidade, como a criança se comporta quando você dá uma atenção especial a ela e como você se sente quando ela se relaciona com você.

Você acha que essa vinculação positiva pode estar ajudando a criança em sua auto-estima, relacionamento com os colegas e até influenciando em sua aprendizagem? Em que você acha que essa relação com esse aluno pode estar influenciando seu comportamento pessoal como professor?

Não se esqueça de anexar no seu portfólio individual.

2.5 - O desenvolvimento típico e o atípico



Nesta parte falaremos um pouco de considerações gerais a respeito do desenvolvimento típico e do atípico. Vamos lá!

O desenvolvimento típico, descrito, ocorre na maioria das pessoas. Em algumas ele não ocorre na mesma época, há crianças com desenvolvimento atípico, ou seja, que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária.

No entanto, o processo de desenvolvimento típico e atípico é muito mais semelhante do que parece a primeira vista: ele ocorre na mesma seqüência e da mesma forma (céfalo-caudal e próximo distal).

As diferenças ficam por conta da época em que ocorrem, uma vez que há crianças que demoram mais para sentar, andar, falar, conseguir adquirir uma coordenação motora fina adequada, etc..

Há crianças também que, em função de suas limitações genéticas, não vão poder atingir o raciocínio hipotético-dedutivo descrito por Piaget, por exemplo, apresentando dificuldade em formular hipóteses e fazer deduções. No entanto, no geral, há muito mais semelhança do que diferença no processo de desenvolvimento delas.

Outro fator importante é que o vínculo de apego pode ser desenvolvido com todas as pessoas, independente de sua faixa etária e comprometimento genético, e essa ligação positiva vai poder contribuir para as ligações sociais da criança/adolescente e para despertar sua curiosidade e motivação para aprender.

Com uma educação adequada, uma criança pode aprender tudo o que for permitido por suas potencialidades, considerando seus limites. Desenvolvendo-se o mais próximo da normalidade. Mesmo problemas de comportamento, agitação ou agressividade podem ter causas tratáveis e com isso melhoras e progresso.

A orientação e o trabalho educacional poderão ajudar a minimizar problemas. As soluções são sempre mais simples do que imaginamos e, muitas vezes, nosso conhecimento em educação não precisa ser muito diferente para o atendimento de crianças com necessidades especiais. O que precisamos é realizar observações e registros constantes e, a partir deles, promover intervenções educativas e orientações às famílias.

Para concluir, por enquanto, nossa conversa...

Quais as justificativas para que professores estudem o desenvolvimento humano? Entre muitas, que pensamos terem sido expostas no presente trabalho, há uma que nos parece ser essencial: os professores devem estudar o desenvolvimento humano, assim como outros conteúdos relacionados à Educação, para desenvolverem um trabalho de qualidade que priorize a construção de seres humanos integrais e, portanto, cidadãos participativos, reflexivos, transformadores e felizes!¹

A pequena mensagem, transcrita abaixo, foi encontrada na parede de um campo de concentração nazista, terminada a II Guerra Mundial. Não

1 Ver SNYDERS, G. Alunos felizes (na bibliografia).

estava assinada, mas quem a escreveu a endereçou aos professores. Entre a denúncia de atrocidades cometidas contra o gênero humano e uma imensa clareza de raciocínio, essa mensagem sintetiza o que deve ser o objetivo maior da Educação. Que a nossa geração de educadores possa, enfim, esclarecer a dúvida de quem a escreveu...

“Prezado Professor,
Sou sobrevivente de um campo de concentração.
Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver.
Câmaras de gás construídas por engenheiros formados.
Crianças envenenadas por médicos diplomados.
Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas.
Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades.
Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação.
Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos.
Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis.
Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas.”
(Autor desconhecido)

Links de sites interessantes

<http://www.qdivertido.com.br/>
<http://www.webciencia.com/>
<http://senna.globo.com/senninha/index.asp>
<http://www1.uol.com.br/ecokids/>
<http://iguinho.ig.com.br/zuzu/>
http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/por_que_pra_que/#
<http://www.tiogui.com.br/>
<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/infantis/chuachuagua/>
<http://www.mundodacrianca.com/>
<http://www.unicef.org.br/>
<http://www.scielo.br>
<http://www.psicopedagogia.com.br>

Referências



BANDURA, A. Social cognitive Theory. **Annals of child development**, 36, p. 29-95, 1989.

BOCK, A. M. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 10.ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

COLE, S.; COLE, M. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREUD, S. **Os três ensaios sobre sexualidade** Rio de Janeiro: Imago, 1989

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro nosso de cada dia**. São Paulo: Vieira e Lent, 2002.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

LE BOULCH, Jean. **Desenvolvimento psicomotor** - do nascimento até os seis anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: a psicomotricidade na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACEDO, L. Ensaios pedagógicos: **como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTIN, C.A., JOHNSON, J.E. Children´s self-perceptions and mother´s beliefs about development and competencies. In: SIGEL, I.E.; A.V.MCGULLICUDDY-DELISI E J.J.GOODNOW (Orgs). **Parental belief systems – the psychological consequences for children** (p. 95-113). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral. In. MACEDO, L. **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, Educação e Reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PAPALIA, D.E. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre, Artemed, 2001.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança** (1932). São Paulo: Summus, 1994.

_____. A educação da liberdade (1945). In. **Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. É possível uma educação para a paz? (1934) In. **Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. O espírito de solidariedade e a colaboração internacional (1931). In. **Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Observações psicológicas sobre o self-government (1934). In. **Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Os procedimentos de Educação Moral. (1930) In. MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. São Paulo: EPU, 1987.

_____. **Para onde vai a educação?** (1948). Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

PILETI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 17.ed. São Paulo: Ática, 1999.

RAPPAPORT, C. R. (Org.). **Psicologia do Desenvolvimento**. V. 1-4. São Paulo: EPU, 1981.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes** - reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SKINNER, B.F. **Sobre o Behaviorismo**. 6 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

VGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA



ALTHUSSER, L. **Idéologie et appareils idéologiques d'état**. Paris: Pensée, 1970

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3.ed. São Paulo: Harper & Row, 1984.

BOWLBY, J. **Apego – a natureza do vínculo**. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1990/1969.

BOWLBY, J. **A secure base: Parent-child attachment and healthy human development**. New York: Basic Books, 1988.

BRETHERTON, I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth, **Developmental Psychology**, v. 28; n. 5, p. 759-775, 1992.

CAIRNS, R. B.; ELDER, G. H.; COSTELO, E. J. (Orgs). **Developmental science**. New York: Cambridge University Press, 1996.

CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**. v.1. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação Escolar** v.2. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar** v.3. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Especial, 2005.

FERREIRA, S. L.. **Aprendendo sobre a Deficiência Mental – Um Programa para Crianças.** São Paulo: Ed. Memnom, 1998

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade.** Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. **Razão teórica e razão prática:** Kant e Piaget. Revista Ande, 1990, n.19.

FROMM, E. **The sane society.** London: Routledge, 1956.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HAEUSSLER, I. M., RODRIGUEZ, S. **Manual de Estimulação do Pré-escolar –** um guia para pais e educadores. São Paulo: Ed. Planeta, 2005

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LA TAILLE, Y. **Limites:** três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Y. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEPRE, R. M. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. **Revista Nuances,** v.5, p.64-68, 1999.

MANTOAN, M.T.E.. **Compreendendo a Deficiência Mental.** São Paulo: Ed. Scipione, 1999.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral. In. MACEDO, L. **Cinco estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PUIG, J. M. (a) **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

_____. (b) **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

UNIDADE 3

Família e escola

Lígia Ebner Melchiori
Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues
Márcia Cristina Argenti Perez
Autoras

Primeiras palavras



Todos nós temos uma noção do que é família e do seu significado. Em função disso, parece que estudar família não é um tema que vai acrescentar muita coisa. No entanto, a Psicologia da Família, embora seja uma área recente, é um tema de grande relevância científica, sobre o qual muitos estudiosos têm se debruçado. Vários avanços têm sido obtidos na área e muito ainda falta para clarear e investigar.

Família: a nossa, a sua, a de cada aluno... Com diferentes características, estruturas, dinâmicas. Apesar das diferenças, o que mais surpreende nos estudos de família são as semelhanças. Procuramos, nesta unidade, trazer as últimas conquistas da área. Esperamos, realmente, que vocês se surpreendam com o conteúdo que, embora simples, propicie reflexões a respeito da família pessoal e das famílias dos inúmeros alunos que passam por vocês no cotidiano escolar. Esperamos quebrar tabus em relação a elas, se ainda houver, mas, principalmente, que vocês tenham um olhar diferenciado em relação às famílias dos alunos, que precisam de atenção e dedicação especial por parte dos professores.

As autoras

3.1 - Conceito de família



Quando falamos em família, é comum pensarmos em uma estrutura com pai, mãe e filhos e, também, no papel que desempenham. O pai trabalhando fora e trazendo o dinheiro para suprir as necessidades da família, a mãe cuidando da casa e dos filhos e estes, sorridentes e obedientes, enfim, uma família feliz e bem constituída. É lógico que nem todos pensam assim. Szymanski e Martins (2004) descobriram, em seus estudos, que até mesmo crianças abrigadas, que nunca viveram em uma situação familiar como a descrita, representam as famílias dessa forma, em brincadeiras livres, no faz-de-conta, nos jogos e em outras atividades desenvolvidas.

Embora esse tipo de família ainda seja muito encontrado nas sociedades ocidentais, diversas outras formas têm surgido na vida moderna. Segundo Szymanski (2002), família pode ser definida como uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso de cuidado mútuo com todos os membros que a compõem. Essa autora destaca nove principais tipos de composição familiar: (a) família nuclear com filhos biológicos; (b) família extensa, incluindo três ou quatro

gerações; (c) família adotiva temporária; (d) família adotiva, que pode ser birracial ou multicultural; (e) casal sem filhos; (f) família monoparental, chefiada por pai ou mãe; (g) casal homossexual com ou sem crianças; (h) família reconstituída depois do divórcio; (i) várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo.

Petzold (1996) vai além ao relacionar quatro grupos de fatores que podem influenciar a caracterização da família, levantando 14 variáveis, como por exemplo, se os casais são legalmente casados ou não, se tem moradias em comum ou separadas, se são economicamente dependentes ou independentes, se compartilham ou não a mesma cultura, se tem filhos naturais ou adotivos, se a relação estabelecida é hetero ou homossexual, entre outros. Se combinarmos as 14 variáveis com todas as possibilidades de arranjos descritas por esse autor (14X14), teremos 196 arranjos diferentes de família. Nossa!!!

É muito importante compreender a diversidade de possibilidades de arranjos familiares porque, cada vez mais, vamos conviver com diferentes tipos de famílias. O professor, então, é um dos profissionais que mais tem contato com essa diversidade.



3.2 - O papel da família e os estágios do curso de vida familiar

Bowlby (1990), o autor da Teoria do Apego (Lembram-se dele? Reveja a unidade sobre desenvolvimento), afirma que o serviço que os pais prestam aos filhos é considerado tão natural que sua grandiosidade é esquecida.

O papel da família, de modo geral, é o de fornecer apoio e segurança. É lógico que todas as famílias enfrentam problemas e dificuldades mas, apesar disso, é importante que cada um dos seus membros saiba que tem com quem contar em caso de necessidade, a quem recorrer e que alguém se preocupa com seu bem-estar. A família é sempre uma referência.

Da mesma forma que cada um de nós passa por diferentes etapas no curso de vida, isto é, desde a fase de bebê até a velhice, a família também passa por diferentes etapas. Os papéis específicos que as famílias desempenham vão variar em função dos diferentes estágios do curso de vida familiar. Carter e McGoldrick (2001) definem seis estágios no curso de vida na família de classe média que pode ser útil para entendermos o papel da família nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

O primeiro estágio: saída do jovem adulto de casa

Carter e McGoldrick (2001) descrevem essa fase como sendo a do jovem adulto solteiro saindo de casa. No Brasil, geralmente o jovem de classe média só sai de casa se for estudar ou trabalhar fora, do contrário fica na casa dos pais até se casar. No entanto, nessa etapa, a tarefa do jovem nesse processo é a mesma: a de assumir a responsabilidade emocional e financeira por si mesmo. Isso implica diferentes mudanças no status familiar, as quais são necessárias para que o jovem consiga seguir em frente em seu processo de desenvolvimento.

Tarefas do(a) jovem:

- (a) necessidade de diferenciação do eu em relação à família;
- (b) desenvolver relacionamentos íntimos com jovens de faixa etária semelhante;
- (c) se estabelecer profissionalmente e adquirir a independência financeira.

Quando o(a) jovem consegue vencer essas tarefas, ele(a) está pronto(a) para seguir em frente em seu desenvolvimento.

Tarefas dos pais:

- (a) aceitar e incentivar a necessidade de diferenciação do(a) filho(a) em relação a família;
- (b) incentivar e apoiar para que ele se estabeleça profissionalmente;
- (c) ser fonte de apoio e segurança para o(a) filho(a) sempre que necessário.

Os pais que conseguem vencer essa tarefa também terão maior facilidade em enfrentar a próxima etapa do desenvolvimento familiar.

O segundo estágio: a formação do novo casal

No segundo estágio, a tarefa é a de formar um novo casal, comprometendo-se com a formação de outro sistema familiar, ou seja, a geração de uma nova família. As tarefas nessa etapa, uma vez vencidas as tarefas da anterior, vão ser:

Tarefas do(a) jovem:

- (a) formar um novo sistema marital;
- (b) realinhar os relacionamentos com a família de origem e os amigos, no sentido de incluir o novo cônjuge.

Tarefas dos genitores:

(a) aceitar e apoiar a escolha do(a) filho(a) – ou pelo menos não impedir ou não colocar obstáculos;

(b) facilitar a entrada do novo membro na família.

Uma vez que os jovens e os genitores conseguem vencer essas tarefas, a próxima etapa vai ficar mais fácil, porque não vai haver uma somatória de problemas não resolvidos às novas necessidades que vão surgir.

O terceiro estágio: casal com filhos pequenos

Esse estágio envolve o nascimento dos filhos. É o casal aprendendo a lidar com os filhos pequenos e a tarefa básica é aceitar esses novos membros no sistema familiar. Para isso, há necessidade de diferentes mudanças.

Tarefas do jovem casal:

(a) ajustamento, no sentido de criar espaço para aceitar o(s) filho(s);

(b) unir-se nas diferentes tarefas relacionadas aos filhos - a necessidade de ensinar e dar educação, a de prover financeiramente e a de cuidar cotidianamente, nas tarefas diárias como alimentar, banhar, fazer dormir, vestir, trocar, evitar que se machuque, entre outras;

(c) realinhar os relacionamentos com as famílias de origem para incluir os papéis de pais e de avós.

Tarefa dos avós:

(a) assumir o novo papel;

(b) lidar com a aposentadoria;

(c) manter os interesses pessoais e/ou do casal, em face das mudanças fisiológicas;

(d) apoiar filhos, noras e netos, e orientá-los, se necessário.

Cada vez que as tarefas vão sendo vencidas, menos problemático será enfrentar o novo estágio.

O quarto estágio: casal com filhos adolescentes

Novas mudanças ocorrem quando os filhos se tornam adolescentes. Nessa fase há necessidade de ampliar a flexibilidade das fronteiras familiares, com o objetivo de incluir a independência que os filhos adolescentes precisam adquirir e é comum surgir a preocupação com a saúde dos avós. Além disso, o fato de ter filhos adolescentes leva à reflexão de que o tempo está passando muito rápido, ou seja, que se está ficando mais 'velho'. Assim, novas tarefas são requeridas.

Tarefas do casal:

(a) modificar o relacionamento genitores-filho, para permitir que o adolescente se diferencie da família de origem, movimentando-se dentro e fora do sistema familiar;

(b) fazer um balanço de sua vida conjugal e profissional no meio da vida;

(c) tomar providências no sentido de cuidar da geração anterior – avós.

Tarefa dos avós:

(a) aceitar o novo papel de ser cuidado, ao invés de cuidar, se for necessário;

(b) continuar o papel de apoiar filhos, nora, genro e netos, se possível;

(c) aprender a lidar com a própria finitude - sua e do cônjuge.

O quinto estágio: os filhos saindo de casa

Esse é o estágio do lançamento dos filhos para viver longe de casa e seguir em frente. É chamada de "a fase do ninho vazio". O objetivo geral é a

aceitação de várias entradas e saídas no sistema familiar e, para isso, várias tarefas são requeridas:

Tarefas do casal:

- (a) renegociar o sistema conjugal agora como casal, uma vez que os filhos saíram de casa;
- (b) desenvolver um relacionamento de adulto para adulto com os filhos crescidos;
- (c) realinhar os relacionamentos para incluir novos membros e netos;
- (d) lidar com incapacidades e morte dos pais (avós).

Tarefas dos avós:

- (a) aprender a lidar com a ausência do parceiro;
- (b) aprender a lidar com a própria finitude;
- (c) se possível, ser ainda a base segura e de equilíbrio caso os filhos e netos necessitem.

O sexto estágio: período tardio da vida

O último estágio é o da família na fase tardia da vida e o papel básico é a aceitação da mudança dos papéis geracionais. As tarefas requeridas nessa fase são múltiplas:

- (a) manter os interesses pessoais e/ou do casal, em face das mudanças fisiológicas;
- (b) apoiar os filhos e netos;
- (c) lidar com a perda do cônjuge, irmãos e outros iguais e preparar-se para a própria morte. Fase de revisão e integração da vida que se teve.

É lógico que nem sempre tudo ocorre dessa forma, outros problemas podem surgir como o divórcio e o recasamento, gravidez na adolescência, morte prematura de membros familiares, problema de saúde crônico, alcoolismo, perda de emprego, enchentes, etc.. A sequência descrita anteriormente pode sofrer várias alterações e exigir novas tarefas. No entanto, essa descrição trata das tarefas básicas que as pessoas no geral enfrentam, de modo satisfatório ou não.

Hines (2001), em um extenso estudo sobre famílias carentes, em situação de vulnerabilidade, afirma que o ciclo de vida familiar delas é diferente. As dificuldades são muito maiores e as tarefas, embora iguais, vêm associadas com problemas de diferentes ordens. A família, geralmente sem condição de manter os filhos estudando, precisa que eles coloquem dinheiro em casa. Para o adolescente há a necessidade de se estabelecer profissionalmente e adquirir a independência financeira, no entanto, suas possibilidades são limitadas pela pouca habilidade escolar determinada pela sua história escolar que, provavelmente não deu conta de desenvolver suas habilidades e poucos conseguem sair do ciclo de pobreza (o apoio de pessoas genuinamente interessadas é fundamental). As experiências sexuais costumam ser rapidamente somadas à experiência da maternidade/paternidade. Para a adolescente, a maternidade pode conferir uma chance de identidade positiva, já que se sente mais valorizada nesse novo papel. Para o adolescente, que pouco presenciou laços duradouros entre pais e filhos, há muita dificuldade em conseguir criar vínculos profundos afetivos com alguém, e sua masculinidade costuma ser comprovada pela possibilidade de procriar.

Pode-se verificar que as tarefas dos jovens carentes são iguais às dos jovens de classe média: (a) necessidade de diferenciação do eu em relação à família; (b) o desenvolvimento de relacionamentos íntimos com jovens de

faixa etária semelhante; (c) se estabelecer profissionalmente e adquirir a independência financeira. Porém, as dificuldades são proporcionalmente maiores, uma vez que há maior probabilidade de envolvimento com a marginalidade, pela falta de suporte social e de vínculos afetivos. Novamente, o não cumprimento das tarefas básicas, correspondentes à fase inicial de desenvolvimento familiar, vai acarretar maiores dificuldades em administrar as que virão no próximo estágio do curso de vida. Geralmente, as famílias vão sendo formadas à medida que os filhos aparecem, sem planejamento financeiro e emocional.

Na situação com os filhos pequenos, os membros familiares muitas vezes vão se alterando, principalmente em relação à figura masculina, e novos membros vão se agregando. Os pais das crianças não são os mesmos e muitos abandonam a família sem prestar qualquer tipo de apoio. É fácil criticarmos as mães por tentarem novos relacionamentos, mas quem não está à procura de um bom parceiro? Só quem já o tem que não. É difícil para os pais conseguirem manter um sistema conjugal em situação de estresse crônico, além disso, a maioria deles não teve um modelo de genitor que lutou e viveu junto com a família, além da dificuldade de sustentar os filhos com um trabalho mal remunerado. As mães têm as mesmas dificuldades que seus companheiros, no entanto, geralmente tiveram um modelo de mãe que lutou e batalhou junto aos filhos, e isso faz a diferença. Em famílias com arranjos familiares cuja figura masculina é passageira, os filhos constroem uma visão negativa do papel do pai, pois não conseguem enxergar a importância deles na família – o que leva o filho a repetir o padrão de vida familiar vivenciado. Minuchin e Montalvo (1967) destacam que, quando o pai assume o subsistema conjugal, ele é valorizado e a família consegue ficar mais estruturada. Por outro lado, a mãe sozinha, fica extremamente sobrecarregada e com muita dificuldade em atender as necessidades dos

filhos individualmente, o que gera grande risco de desajustamento das crianças. A disciplina tende a ser autoritária, com punições físicas para estabelecer os limites.

Em muitas famílias, a avó (ou os avós) se torna a fonte principal de assistência e apoio, ou a verdadeira chefe, em termos cotidianos, o arrimo da família. Suas dificuldades são enormes porque a família é extensa, o espaço físico pequeno, o dinheiro curto, o barulho intenso, a quantidade de objetos fora do lugar é uma constante, pois falta espaço físico, armários, camas, em quantidade suficiente, além da dificuldade de condições de subsistência básica. Mesmo ela estando na velhice, com necessidades específicas, costuma ter um papel ainda primordial no cuidado das gerações mais novas. A aposentadoria geralmente é tardia e suas responsabilidades não diminuem, independentemente de seus problemas de saúde. Dificilmente ficam sozinhas, porque a família está em constante expansão e necessita de seu auxílio.



3.3 - A família da pessoa com deficiência

Já descrevemos as etapas e tarefas do desenvolvimento familiar, além das dificuldades que as famílias carentes vivenciam. A família da pessoa com deficiência passa pelas mesmas etapas de qualquer outra, acrescidas das dificuldades inerentes ao nascimento de uma criança que não era a desejada e que necessita de muito mais atenção e assistência de diferentes profissionais. Numa das etapas descritas anteriormente percebemos que uma das tarefas do casal era a de se ajustar a fim de criar espaço para a aceitação dos filhos. Quando é detectada uma deficiência na criança, ainda no pré-natal, no parto ou posteriormente, fica muito mais difícil o casal se organizar e aceitar a nova criança. O nascimento de um filho com deficiência altera metas e objetivos da família, além de alterar os papéis de seus membros na dinâmica familiar.

O nível dessa alteração vai depender de alguns fatores. Um deles é o momento em que o casal, ou os responsáveis pela criança, reconhecem o estado e o grau da sua deficiência. Quanto mais cedo a família consegue identificar a deficiência do(a) filho(a), maior é a possibilidade de se organizar para dar conta das novas necessidades surgidas. Se o diagnóstico demora ou o quadro é pouco claro, a família tende a se organizar geralmente sem atender as necessidades específicas da criança, elaborando uma visão equivocada sobre ela. Um outro aspecto a ser considerado é o grau de organização e ajustamento familiar anterior à chegada da criança com deficiência. O nascimento de uma criança nessas condições, por si só, não desestrutura a família. Quando isso ocorre, provavelmente a crise já existia e o novo fato apressa o desenlace.

Para um trabalho eficiente com a família é importante analisar a influência da presença da criança com deficiência sobre a dinâmica familiar. Essa dinâmica pode variar desde o tipo em que tudo parece girar em torno da criança, com pais e irmãos se desdobrando para atender suas necessidades

ou, ao contrário, quando se observa que a maioria dos familiares se comporta como se aquele membro não existisse. Nesse último caso é possível que alguém, em geral a mãe, seja eleita como a única responsável pelo filho com deficiência. A influência da família sobre a criança pode ser observada a partir das oportunidades de desenvolvimento dadas a ela. Uma família super protetora geralmente incentiva pouco sua autonomia e independência, fazendo as coisas por ela. Se a família aposta nas limitações da criança, tende a perceber mais suas falhas e, conseqüentemente, a criança vai desenvolver uma autoestima negativa e apresentar baixo nível de aspiração.

Sempre há dificuldade em aceitar a criança com deficiência, pois essa aceitação implica em revisão de valores e objetivos. O diagnóstico de qualquer deficiência leva a família a crises, que foram descritas por vários autores, entre eles, Omote (1981). Esse autor descreveu seis crises pelas quais passam as famílias de crianças com deficiência. A primeira é a fase da rotulagem, ou da tragédia: é quando os pais se vêem frente a uma situação que foge do controle deles, que é irreversível, mas lhes pertence. A fase seguinte é a fase de normalização, quando a família tenta dar conta da situação sem alterar as normas e os costumes familiares. É como se, sem ignorar as necessidades de tratamento especializado do bebê/criança, tentassem conviver com a nova situação sem alterar seus papéis anteriores. No entanto, no geral, a família acaba percebendo que a presença dessa criança, com suas múltiplas demandas de trabalho especializado, requer uma organização própria, diferente da experimentada com os outros filhos. Esse movimento impulsiona para a nova fase, a de rearranjo de papéis, na qual a família revisa o que foi feito, analisa as novas possibilidades de forma a lidar melhor com a situação. É nessa fase que a mãe, em geral, é escolhida como a principal responsável pelos cuidados com a criança, levando-a a todos os serviços especializados possíveis e disponíveis na comunidade. Mesmo que a mãe não pretenda assumir essa

responsabilidade, há uma expectativa inclusive da sociedade de que ela assuma o papel de cuidadora principal. Um desdobramento disso pode ser observado na próxima fase, a da polarização, em que a família tem que administrar o fracasso das atitudes tomadas. É comum, na adolescência do filho com deficiência, os pais decidirem pela colocação dele em escola de período integral, por exemplo, como uma forma de poder se envolver em outros aspectos da vida que foram deixados de lado, como por exemplo, a vida profissional da mãe, que tenta retomar as suas atividades.

Quando a família assume a criança com deficiência, pode ser observada uma maior integração do casal após o nascimento do bebê. Reações familiares mais positivas ocorrem quando há um ajustamento à situação e a família encara o problema de forma realista. A negação da deficiência, por outro lado, leva a sentimentos de autopiedade e lamentação, com sentimentos ambivalentes em relação à criança, resultando em sentimentos de culpa e vergonha. Nessas famílias, as crises iniciais não são vencidas.

É importante ressaltar que os serviços de aconselhamento de pais que se encontrem nessa situação podem ser muito úteis, embora sejam escassos no Brasil. As orientações podem ajudar a família a refletir sobre as possibilidades de serviços, os ganhos das diferentes adesões e, principalmente, na organização familiar, preservando os direitos de cada um dos membros da família e propiciando que todos os seus membros auxiliem no cuidado da pessoa com deficiência. A união faz a força. Dificuldades enfrentadas e compartilhadas se tornam mais leves e, muitas vezes, fonte de união, de fortalecimento de vínculos e de alegria.

São muitas as famílias que conseguem se organizar a contento, promovendo o desenvolvimento integral de todos os seus membros, tornando a convivência familiar e social prazerosas.

3.4 - Como lidar com as famílias

Um dos principais motivos da dificuldade em se lidar com as famílias é porque as vemos a partir do nosso referencial de família ou do modelo que a mídia mostra como ideal: a família encontrada nas propagandas de margarina. O pai tem bom emprego, a mãe é equilibrada, cuida dos afazeres domésticos e dos filhos e, mesmo quando trabalha fora, continua a desempenhar suas outras funções de forma satisfatória. Quando pensamos que existe a possibilidade de 196 arranjos familiares diferentes, percebemos o quanto essa visão inicial comum entre nós é limitada, prejudicial, e utópica. Os diferentes tipos de arranjos existem e precisam ser respeitados. O papel da família continua sendo o mesmo, independentemente dos possíveis (196) arranjos familiares: é o de fornecer apoio, segurança, a base, a estrutura.

É muito fácil a pessoa de classe média classificar a família pobre, por exemplo, com adjetivos negativos: desestruturada, desleixada, que não se importa com os filhos, entre outros. Ou, por outro lado, ter pena da família da criança com deficiência ou achar que ela não fornece os cuidados necessários ao filho, ou que não se interessa por ele. No entanto, os papéis que as famílias carentes e as com pessoas com deficiências, carentes ou não, têm que desempenhar são muito mais complexos.

Olhar para a família carente e esperar encontrar condições que temos na classe média é cometer uma grande injustiça. Ao invés de críticas, elas precisam de apoio, de incentivo, uma vez que a maioria delas desempenha o papel de suporte afetivo e material, tão necessário para os filhos. Mesmo que de forma precária, as crianças sabem que têm com quem contar. Isso é de fundamental importância para o desenvolvimento da autoestima delas e da vinculação de apego seguro. Bowlby (1995) afirmou que mesmo que a criança passe por privações materiais, se alimente e vista-se mal, o fato de saber que

tem uma família com a qual tem uma ligação afetiva faz toda a diferença. Ele também afirma que a manutenção do lar e do cuidado infantil é tão fundamental para a preservação da nossa sociedade quanto a produção de alimentos. Portanto, como enfatizado por esse autor, se queremos o melhor para os nossos alunos, com deficiência ou não, precisamos tratar bem seus pais, ou seja, reconhecer o seu valor. Também temos de aprender com muitos deles que, apesar de todas as dificuldades vivenciadas, conseguem manter o alto astral, o bom humor, uma rotina saudável e equilibrada.



Se nos despiremos dos pré-julgamentos e procurarmos entender e valorizar todas as famílias e seus membros, as dificuldades em lidar com elas certamente serão amenizadas.



Atividades



- Escreva o que é família pra você.
- Levante os diferentes tipos de família a qual seus alunos pertencem e a frequência delas. Baseie-se nos tipos de família propostos por Szymanski.



ATENÇÃO: Após a elaboração desta atividade, você deverá postá-la no **Portfólio Individual do Ambiente TelEduc**; **IMPORTANTE:** no Portfólio, dentro da pasta MÓDULO I, criar a pasta Disciplina 4. Essa organização contribui na dinâmica de avaliação e acompanhamento das atividades por parte do formador e do tutor.

3.5 - A família e a escola

A família é o primeiro espaço de aprendizagem de comportamentos, valores, conhecimentos acerca do mundo que o ser humano tem a oportunidade (e o direito!) de usufruir. Em tempos passados e, ainda, em sociedades com número pequeno de participantes (ainda aculturadas), os conhecimentos acumulados acerca do mundo eram transmitidos às gerações mais novas pelos familiares ou pelas pessoas que, naquela comunidade, possuíam maior capacidade de análise e síntese da realidade, além de boa memória e facilidade de comunicação.

Famílias abastadas que valorizavam o acesso ao conhecimento, seja das letras, números ou das artes, contratavam preceptores, espécie de professores particulares, que tinham o papel de ensinar seus filhos. À medida que as comunidades foram crescendo e o conhecimento acumulado passou a ser escrito em livros, possibilitando o armazenamento e o transporte, surgiram as escolas, inicialmente sob a responsabilidade da igreja, que reuniam crianças e adolescentes em pequenos grupos para ensiná-los. Na época a idade ideal para a criança aprender a ler e a escrever era quando iniciava a troca dos dentes, por volta dos sete anos de idade.

A escola surge, então, a partir da necessidade das comunidades de garantir a transmissão de conhecimentos. No início, para os filhos das famílias com maior poder aquisitivo e, depois, no final do século XIX, como um direito para toda a humanidade.

É importante observar, todavia, que esforços têm sido feitos para garantir o acesso e o sucesso para todos principalmente a partir do final do século XX. Em Jointien, na Tailândia, em 1990, houve um movimento chamado “Educação para todos” que contou com a participação de um grande número de países, tanto do chamado Primeiro Mundo, onde tais direitos já são

garantidos, como os de Terceiro Mundo, como o Brasil, onde uma parcela da população ainda se encontra fora da escola. Muitas têm sido as leis que, a partir desta época, procuraram garantir a escola para todo e qualquer aluno em nosso país.

Observamos que a escola tem um papel importante na formação do indivíduo. Para a maioria é a principal porta de acesso ao conhecimento produzido historicamente, como também as diferentes possibilidades de desenvolver potencialidades – o que não seria possível fora deste ambiente. Sem dúvida, concordamos que este é um direito de todos.

Lembramos bem da ansiedade que sofremos por ocasião da entrada de nossos filhos no primeiro ano escolar, para a aquisição das habilidades de ler e escrever. Grande era a preocupação com a professora que seria responsável pela aquisição destas habilidades... Imaginamos que muitos dos que estão lendo sabem do que estamos falando. Um mau começo pode determinar muitas coisas, como por exemplo, o desenvolvimento do sentimento de incompetência que, em Psicologia, chamamos de baixa autoestima. Esperávamos sempre que a melhor professora fosse a deles...

E, falando em expectativas, o que a família espera da escola? Nos parágrafos anteriores já falamos um pouco da expectativa da comunidade para com a escola. A comunidade é formada por famílias e de outros subsistemas que a compõem. Mas, vamos aqui especialmente falar de família, porque o nosso assunto gira em torno de escolas dirigidas para crianças e adolescentes, pessoas em formação.

Falar da escola como um local exclusivamente para a aquisição de conhecimentos, sem a preocupação com outros aspectos do desenvolvimento infantil, não cabe mais nos dias atuais. Quanto maior a cidade, menor o número de filhos que a família possui e menor, também, a possibilidade de a criança conviver diariamente com pares da sua idade cronológica. Essa

convivência ocorre muito nas creches e pré-escolas, nesses espaços formais que hoje se chamam de centros de educação.

Em tempos idos, a convivência com pares da mesma idade acontecia na família extensa, formada de muitos primos, irmãos e outras crianças moradoras na mesma rua ou no bairro. Nesses encontros praticamente diários, desenvolviam-se comportamentos sociais e éticos indispensáveis para a boa convivência entre eles, sob a supervisão de adultos presentes que tinham, em geral, algum laço de parentesco.

Atualmente é na escola (nestes espaços formais de educação) que tais habilidades, imprescindíveis à convivência com outros na infância e, também, no restante dos nossos dias devem ser desenvolvidas.

A escola é, então, o lugar onde tais aprendizagens são adquiridas e se solidificam sob a direção de adultos bem formados em termos de princípios e valores. Há nesse caso uma nova exigência para o professor? Sim!

Mudanças em todas as profissões têm ocorrido em função de novas demandas tecnológica ou sociais. Hoje nos vemos às voltas com o computador como um recurso para a aprendizagem. Para aqueles que têm 15 ou 20 anos de profissão, pensar nesta possibilidade era algo quase que irreal.

Uma outra mudança é no papel do professor. Cabe a ele ensinar o conjunto de conteúdos previstos para a série, considerando ainda a possibilidade dos alunos estarem além ou aquém dele, o que significa planejar suas ações para poder desenvolver as habilidades necessárias e pertinentes de maneira efetiva. Porém, cabe a ele, ainda, o ensino de um conjunto de comportamentos sociais e éticos pertinentes às relações estabelecidas neste ambiente que é a escola, que deverão ser empregados nos demais contextos sociais. Para muitas crianças, filhos únicos ou com poucos irmãos, é na escola que há a oportunidade de convivência com seus pares. É preciso, então, que aprendam a conviver com eles assim como com o

professor, em outra ordem de hierarquia e de relacionamento afetivo. Ser professor é muito diferente de ser pai e/ou mãe. Na escola a criança precisa de professor.

O ambiente escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única, na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais variáveis do ambiente. O ambiente escolar, pelas suas características, é único. É preciso rotina, é preciso horário, é preciso o desenvolvimento de atividades que dêem conta do objetivo da escola, que é a aprendizagem. Aprendizagem de novos conteúdos, novas habilidades e de novas formas de se comportar. Para que a aprendizagem ocorra é necessário motivação, desafio, reconhecimento do erro como parte do processo e incentivo aos acertos.

E, qual é a expectativa da escola com relação à família? Não esperem que a família ensine a criança como se comportar na escola! Porém, é preciso sim que a criança tenha, no seu repertório alguns comportamentos como: respeitar o outro, criança ou adulto; saber esperar; cuidar das suas coisas; permanecer na escola o tempo regulamentar, etc. Mas lembrem-se: os alunos não são ainda produtos acabados. Estão adquirindo tais habilidades, sociais e acadêmicas, e é preciso estar atento, corrigindo, reforçando, ajudando a criança a analisar seu comportamento e as consequências do mesmo. O ideal, sabemos, é que todas as famílias motivassem seus filhos para a aprendizagem de conteúdos curriculares (acadêmicos), mostrando a importância deles. Arelado a esse interesse, a criança apresentaria todos os comportamentos necessários para adquiri-lo: permaneceria sentado todo o período, ouviria o professor com atenção, acataria todas as orientações para a execução das tarefas inerentes a este aprendizado, etc... Mas essa é uma relação que precisa ser construída. A cada ano, com cada turma, com cada criança, com cada família.

Como tem sido a relação família/escola?

É relativamente comum a frase “o que você fez de errado?” dos pais para o filho, diante da solicitação do seu comparecimento na escola em horário diferente daquele já definido de reuniões de pais. Isso mostra a relação que muitas escolas estabelecem com as famílias: só chamam quando a criança/adolescente fez algo de errado. Uma outra questão são as reuniões bimensais ou semestrais para a apresentação das notas. Um espaço que acaba sendo de reclamações, com exposição às vezes pública de comportamentos inadequados de algumas crianças, o que resulta, quase sempre, na evasão dos pais em futuras reuniões, por vergonha e acanhamento. Há, ainda, a solicitação de participação dos pais em situações de arrecadação de dinheiro para a escola para suprir necessidades que nem sempre são discutidas com eles.

O que seria, então, uma boa relação família/escola? Se retomarmos o papel da escola na comunidade, observaremos que esta relação deve priorizar, principalmente, o desenvolvimento da criança. De cada criança! Há uma tendência em pensarmos na criança que vai mal na escola, aquela que talvez precisasse de mais auxílio em casa. Cuidado! A criança que vai muito bem também precisa! O que fazer para atender suas necessidades, que vão além da de sua turma? Rapidamente pensamos também na criança que tem problemas de comportamento, que atrapalha toda a classe, não faz seus deveres e está sendo prejudicada com isso. É tão importante pensarmos nela quanto naquela que é tão quieta, já que estamos no meio do ano e sabemos muito pouco sobre ela...

É preciso que a relação com a família faça parte do planejamento do professor. Não pode ser algo que vai acontecer se houver necessidade. O planejamento do ensino implica conhecer o aluno, sua família, identificar potencialidades e necessidades que podem surgir da sua observação ou dos

relatos dos pais. Algumas ações podem ser definidas em parceria com a família. Daí é importante a periodicidade dos encontros. Uma primeira reunião poderia acontecer antes do início das aulas, para apresentar aos pais seu planejamento, esclarecendo que pode/deve sofrer mudanças tendo em vista as necessidades dos alunos, as quais vão ser identificadas no decorrer do primeiro mês de aula. Uma segunda reunião, com os pais dos alunos, poderia acontecer em grupos menores, em função de dificuldades encontradas em alguns alunos, como por exemplo, a constatação de que três crianças têm dificuldade em tomar o lanche sozinhos. Nesse encontro poderia ser estabelecida uma parceria entre a escola e a família, tendo como objetivo o desenvolvimento pleno das crianças. Outras reuniões periódicas dariam conta da apresentação dos resultados das avaliações conduzidas, permitindo aos pais acompanharem o trabalho realizado com seus filhos. Pode ser papel do professor despertar nos pais a co-responsabilidade na educação e desenvolvimento da criança.

Vamos sugerir um livro e um artigo de fácil leitura, que tratam com competência do tema:

1. Reuniões de pais: sofrimento ou prazer?

Beate G Althun; Corina H Essle; Isa S Stoeber

São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2005.

2. Dez passos para se sair bem na primeira reunião de pais.

Revista Nova escola, janeiro/fevereiro de 2006, p. 26-27.

3.6 - A escola e a família da criança com deficiência

Talvez nem fosse preciso um capítulo a parte sobre a família da criança com deficiência. Antes, ela é uma família como todas as outras, com dinâmica própria, crises, ajustamentos e acertos, como dissemos anteriormente. Assim, a criança com deficiência, como as demais, precisa ser conhecida e atendida nas suas necessidades de forma a desenvolver-se adequadamente.

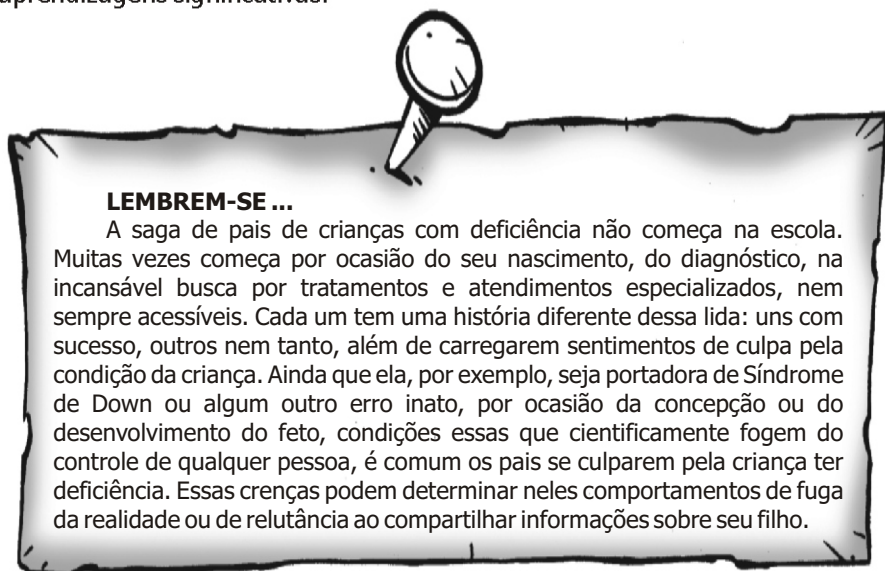
Porém, sabemos que é uma condição que exige atenção específica. Vamos partir, então, da questão: Se a criança apresenta uma deficiência, isso aumenta ou diminui a necessidade da relação família/escola? Com certeza aumenta. E isso é bom! A expectativa de ter na sala de aula uma criança com deficiência pode gerar, no professor, sentimentos os mais diversos: ansiedade, insegurança, medo, mas também motivação pelo desafio que vem pela frente. Em qualquer uma dessas situações que você encontrar, a relação com a família, se aberta, poderá auxiliar no entendimento das competências da criança, facilitando a relação com ela.

Documentos oficiais têm mostrado a importância da participação dos pais para o ensino inclusivo, mas por que essa participação ainda é incipiente? Na verdade, ela parece estar atrelada na pouca convivência que os professores, em geral, têm com a família. A pouca participação dos pais de crianças com deficiência não é diferente dos pais das demais crianças.

Muitas são as leis que garantem o acesso de crianças com deficiência na rede comum de ensino. Cada vez mais os pais estão cientes e advertidos sobre o direito de reivindicar um lugar para seus filhos nas escolas do bairro e da comunidade. Porém, ainda que os documentos garantam esse direito, o negativismo, o pessimismo e a resistência à mudança ou, ainda, a aceitação dessa nova realidade, tem impedido o cumprimento dos direitos da criança. Isso é sintomático em uma sociedade competitiva, que idolatra os vencedores e evita os perdedores. A deficiência é vista – não como neutra – mas como

uma qualidade negativa, definidora de uma condição.

No ensino de crianças com deficiências permeia a idéia do limite, do “ponto máximo”. É importante ressaltar que a criança pode apresentar avanços lentos, mas não se pode aceitar que chegou ao seu ponto máximo por causa disso. O fato de apresentar atrasos quando comparada aos seus colegas sem deficiência não significa que deixará de ter avanços. É muito importante o professor pensar em estratégias de ensino diferentes, que possibilitem aprendizagens significativas.



LEMBREM-SE ...

A saga de pais de crianças com deficiência não começa na escola. Muitas vezes começa por ocasião do seu nascimento, do diagnóstico, na incansável busca por tratamentos e atendimentos especializados, nem sempre acessíveis. Cada um tem uma história diferente dessa lida: uns com sucesso, outros nem tanto, além de carregarem sentimentos de culpa pela condição da criança. Ainda que ela, por exemplo, seja portadora de Síndrome de Down ou algum outro erro inato, por ocasião da concepção ou do desenvolvimento do feto, condições essas que cientificamente fogem do controle de qualquer pessoa, é comum os pais se culparem pela criança ter deficiência. Essas crenças podem determinar neles comportamentos de fuga da realidade ou de relutância ao compartilhar informações sobre seu filho.

Um desafio para o professor é o acolhimento a esses pais, desenvolvendo um clima de segurança e compromisso deles para com a escola e o professor. É preciso fornecer, aos pais, informações sobre seus filhos, relatando competências e dificuldades deles, sem reforçar os estereótipos negativos que permeiam a visão da pessoa com deficiência.

Stainback e Stainback (1999) sugerem algumas diretrizes de como pode ser a relação do professor com os pais de crianças com deficiência, com o objetivo de se estabelecer uma boa interação com essas famílias:

(a) obter o consentimento e a participação da família no planejamento de ações/atividades a serem desenvolvidas com alunos com deficiência (quando os pais participam deste planejamento, aumenta a participação deles e a relação família-escola flui mais fácil):

(b) solicitar informações centradas na criança/adolescente, enfatizando o que ela sabe fazer;

(c) evitar o uso de linguagem que retrate a criança/adolescente como vítima ou sofredora;

(d) reduzir a ênfase nos rótulos, que só reforçam estereótipos e medos, além de trazerem poucas informações, criando barreiras;

(e) focalizar no que a criança/adolescente precisa para ser bem sucedida e no tipo de ajuda que a escola pode oferecer;

(f) encorajar a criança/adolescente com deficiência a participar, dando informações sobre elas aos pais, na presença delas;

(g) estimular perguntas às crianças/adolescentes e pais, e identificar redes de apoio e fontes de informações.

A pessoa com deficiência, desde criança, deve estar consciente da condição que apresenta, da necessidade de se esforçar, de identificar formas próprias de resolver problemas. Deve ser estimulada e incentivada a procurar informações a respeito da sua condição e direitos, identificando fontes de apoio.

A escola tem um papel muito importante na formação de opinião, da própria criança sobre ela mesma e da comunidade sobre a deficiência. A aceitação e o compromisso com a criança com deficiência abrem portas para a inclusão social dela. Entender que ela tem direitos pode significar o aumento de possibilidades de inserção no mercado de trabalho futuro, tornando-a uma pessoa produtiva e independente.

Por esses motivos, a inclusão escolar não pode ser iniciativa de um único professor, ela deve fazer parte do projeto pedagógico da escola. É preciso definir critérios para a aceitação de crianças no sistema escolar. Não há uma regra para todos. O que vale é o bom senso e o conhecimento da lei. Cada escola deve definir quais crianças seriam elegíveis. É pouco provável que pais de crianças que sejam dependentes para as habilidades de autocuidado, locomoção e fala, procurem a escola, mas é preciso conhecer a criança antes de negar seu acesso. Ainda que tais habilidades não estejam plenamente instaladas, é preciso avaliar se esse objetivo é alcançável em uma proposta de parceria da escola com os pais.

Uma outra preocupação deve ser a definição dos professores que receberão as crianças. É comum a escola usar artimanhas como associar o recebimento com a escolha do período, da série ou, ainda, ter menos alunos em sala. Daí a importância da definição de critérios para que a permanência da criança com deficiência não seja usada como moeda de troca. Deve ser uma preocupação da direção da escola e da Secretaria de Educação sensibilizar professores para o trabalho efetivo com crianças com deficiência. Espera-se que todos os professores estejam aptos para ensinar crianças e, entre elas, aquelas com deficiências.

Uma das razões para que a inclusão seja fruto da reflexão da equipe escolar reside na necessidade de parcerias fora da escola para efetivar o atendimento adequado da criança. O professor pode precisar de treinamento em LIBRAS, em Braille ou, ainda, no conhecimento de novas estratégias para trabalhar com crianças com deficiência intelectual. A partir da identificação das necessidades dos professores, a direção deve ser parceira na busca de possibilidades para atendê-las.

Todas as ações e decisões escolares devem ser compartilhadas com a família.

É preciso definir estratégias para o recebimento da família da criança com deficiência. A conversa com eles deve ocorrer na ocasião da matrícula, de preferência conversando com pai e mãe, juntos e/ou separados, dependendo do teor da conversa, e da constituição familiar. É importante saber o que cada um pensa sobre a situação, a criança, quais são as expectativas com relação a escola, etc.. O fato do casal morar junto, legalmente ou não, não significa que eles apresentam crenças semelhantes sobre a criança e a deficiência. A conversa deve ser franca, acolhedora e aberta. Não cabem aqui julgamentos. É possível identificar, entre eles, qual dos familiares vai ser o melhor mediador com a escola.

Além da coleta de informações sobre a criança, essa primeira conversa deve ser o momento de passar informações aos pais sobre o funcionamento da escola, forma de contato, como seriam conduzidas as primeiras avaliações que antecederiam o planejamento para o ano, datas aproximadas para a reunião de apresentação dos resultados, etc. Se já estiver definido quem será o professor responsável, ele deverá participar ou até mesmo conduzir a interação com os pais desde o primeiro momento. Um canal de comunicação aberto tende a diminuir a ansiedade de todos: pais e professor. Se a direção da escola faz parte da parceria, a segurança do professor tende a aumentar e, com ela, a possibilidade do desenvolvimento de um bom trabalho!

Um outro conjunto de estratégias deve ser providenciado por ocasião do início das aulas. O professor deve prever que todos se apresentem em sala de aula, inclusive a criança com deficiência. Suas potencialidades (como de qualquer outra criança) devem ser destacadas e, se necessário, as limitações. Por exemplo, o professor pode anunciar que teriam um colega que precisará um pouco mais de ajuda do que os outros, mas que também vai cumprir os mesmos horários, permanecer sentado, etc.. Todas as questões que envolvem a criança com deficiência devem ser tratadas na frente dela, auxiliando-a a compreender e se responsabilizar pelos seus atos.

Antes de efetuar um planejamento para o ano, o professor deverá determinar um tempo de observação. Se preciso, elabore avaliações específicas que o auxiliarão a identificar as potencialidades e necessidades da criança com deficiência. Solicite ajuda aos pais para identificar comportamentos de autocuidado e hábitos que a criança possui com relação a eles. Com os dados obtidos será possível, tendo em vista o planejamento para a série, identificar quais serão os objetivos para o ano. Apresente então esses objetivos aos pais e discuta com eles as parcerias nas diferentes atividades. A tarefa de casa, por exemplo, deve servir como reforço para fixar o aprendido em sala de aula. Programe, também, reuniões periódicas com os pais, para discutirem os progressos observados em relação ao desenvolvimento da criança e replanejar as ações, se for o caso.

Uma questão que permeia a inclusão é como tratar os pais das crianças com deficiências em relação aos demais pais. As reuniões a parte ajudariam no processo? Eles participariam das reuniões ordinárias com os pais das outras crianças? As reuniões à parte ajudam muito nesse processo, mas eles também devem participar das reuniões gerais, junto com todos os outros pais. Se necessário, converse sobre a participação da criança com deficiência na sua sala de aula com os outros pais, na presença dos pais da criança com deficiência. Eles poderão ajudá-lo, tirando dúvidas ou fornecendo qualquer outra informação. Coloque isso como uma coisa boa para todos, ressalte os ganhos da convivência com crianças que necessitam de mais apoio, sensibilize-os!!! Esse movimento deve ser feito logo na primeira reunião, para eliminar a possibilidade de interpretações dúbias a respeito da presença da criança, para quem não conhece seus direitos.

Invista na parceria com a família!

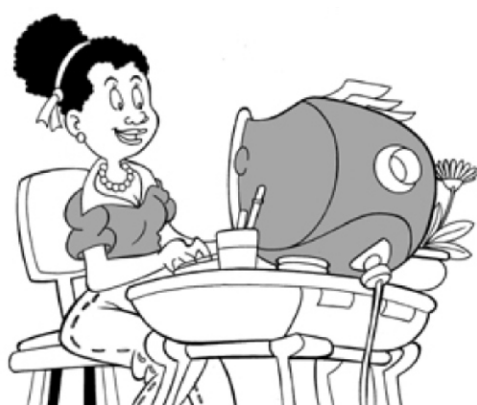
BOM TRABALHO E, PRINCIPALMENTE....

Boas reuniões!!!!



DESCUBRA A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA COM OS PAIS DOS SEUS ALUNOS... ..

Atividades



Ainda que a relação família-escola não esteja bem definida na sua escola, é possível que, a partir da leitura do texto, tenha pensado um pouco sobre o

assunto.

Responda as questões abaixo e poste-a no seu portfólio. São seis conjuntos de questões. Se achou muito, escolha três delas para colocar no portfólio. Depois, entrem no portfólio dos colegas para ler suas respostas. É possível que aprenda muito com isso. E ensine, também! Como o objetivo é promover uma reflexão sobre o assunto. Podemos conversar sobre isso numa sala de bate papo que acontecerá logo depois de encerrada a disciplina (para dar tempo para que todas terminem e postem suas tarefas) em horário que divulgaremos oportunamente. Bom trabalho!

Vamos as questões:

1. Estratégias para a aceitação de crianças com deficiência no sistema escolar

1.1. Quais crianças seriam elegíveis?

1.2. Que repertórios elas deveriam ter?

1.3. Como seriam definidas as classes que receberiam estas crianças?

1.4. Como seriam definidos os professores que receberiam estas crianças?

1.5. Qual o papel do professor neste momento?

2. Estratégias para o primeiro contato com os pais:

2.1. Quem conversaria com eles?

2.2. Conversaria com pai e mãe juntos? Separados? Por quê?

2.3. Que tipo de informação seria passada para eles?

2.4. Que contratos seriam estabelecidos inicialmente com a escola?

2.5. Que contratos seriam estabelecidos com o professor?

3. Estratégias para o recebimento da criança:

3.1. Haveria um preparo com ela em separado? Por quê? Como você faria isso?

3.2. Haveria um preparo com a classe? Por quê? Como você faria isso?

4. Estratégias para o planejamento para a criança:

4.1. Haveria um tempo de observação? Quanto? Por quem? Para que?

4.2. O professor coletaria informações com os pais? Como? Quais?

4.3. Haveria um planejamento individual? Enfatizando o quê?

4.5. Qual o papel dos pais nesse momento?

5. Estratégias para contatos posteriores:

5.1. Qual a periodicidade de reuniões com os pais?

5.2. Para tratar de quê?

6. Como lidar com os pais dos outros alunos?



ATENÇÃO: Após a elaboração desta atividade, você deverá postá-la no **Portfólio Individual do Ambiente TelEduc**; **IMPORTANTE:** no Portfólio, dentro da pasta MÓDULO I, dentro da pasta Disciplina 4. Essa organização contribui na dinâmica de avaliação e acompanhamento das atividades por parte do formador e do tutor.

Leitura complementar

GOMES, J.V. **Relações família e escola**: Continuidade e descontinuidade no processo educativo. São Paulo: Idéias, n. 16, 1993, p.84-90.
www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias-16-p084-092-c.pdf

MARQUES, A. C. Política e Questão de Família. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, 2002, v. 45 n. 2.
www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pidS0034-77012002000058&Lng=pt&nrm=Iso

Sites interessantes

<http://www.entreamigos.com.br/textos/dinfam/dinfam.htm>
www.crmariocovas.sp.gov.br
www.ibase.org.br
www.unicef.org.br
www.novaescola.org.br

Sugestões de filmes

Kramer X Kramer. Direção Robert Benton (EUA, 1979). É interessante para debater os papéis sociais na família.

Pai Patrão. Direção Paolo e Vittorio Taviani (Itália, 1977). Mostra o conflito de um jovem com seu pai conservador.

Anos Dourados. Direção Roberto Talma (Brasil, 1986). Excelente seriado brasileiro, que permite o debate sobre os conflitos de jovens e suas famílias.

Festa de Família. Direção Thomas Vinterberg (Dinamarca, 1988). Retrato de conflitos familiares, os quais são revelados em uma festa de família.

Sociedade dos Poetas Mortos. Direção Peter Weir (EUA, 1989). Permite uma boa discussão sobre os sistemas educacionais contrapondo formas autoritárias e democráticas de ensino.

Mentes Perigosas. Direção John Smith (EUA, 1995). Possibilita uma discussão sobre o vínculo da escola com a vida.

Referências



BOWLBY, J. **Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1990, v.1.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CARTER, B., MCGOLDRICK, M. (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HINES, P.M. O ciclo de vida familiar nas famílias pobres, negras. In: Carter, B.; McGoldrick, M. (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 440-467.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados**: um estudo psicológico. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 125 páginas, 1980.

PETZOLD, M. The psychological definition of "the family". In: CUSINATO, M. (Org.). **Research on family: Resources and needs across the world**. Milão: LED-Edizioni Universitarie, 1996, p. 25-44.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, v. 71, n. XXIII, p. 09-25, 2002.

SZYMANSKI, H.; MARTINS, E. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 177-187, 2004.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA



ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CANDAU, V.M.F. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARVALHO, M do C.B. de. (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, 1995.

GOMES, J.V. Relações família e escola - Continuidade e descontinuidade no processo educativo. São Paulo: **Idéias**, n. 16, 1993, p.84-90.

KALOUSTIAN, S.M. (org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1998.

NOGUEIRA, M. A, ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas populares e médias**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARO, V.H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREZ, M.C.A. **Família e Escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto— Universidade de São Paulo, 2000.

PEREZ, M.C.A. **Infância, Família e Escolarização: práticas educativas e seus efeitos no desempenho de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.

PEREZ, M.C.A e BORGHI, R.F.(Orgs.) **Educação: políticas e práticas**. São Carlos: Suprema, 2007.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

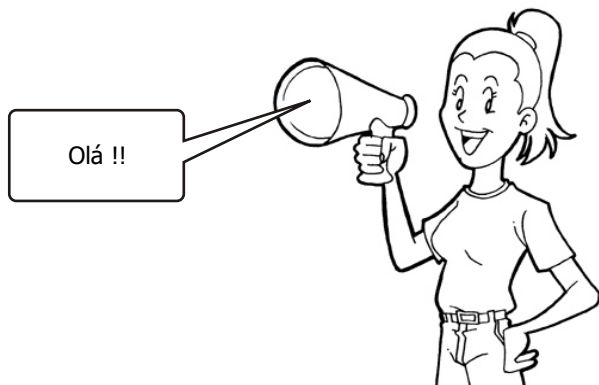
ROMANELLI, G. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. III, n.1-2, 1997, p.25-34.

UNIDADE 4

Ética

Carmen Maria Bueno Neme
Marcia Cristina Argenti Perez
Autoras

Primeiras palavras



Sou o Sr. Ética e voltei a ocupar espaço nas discussões atuais sobre a vida e a conduta humano-social como há muito tempo não acontecia. Vivemos um momento, num país e num mundo em que as pessoas não são incentivadas a refletir sobre seu comportamento ou sobre o bem coletivo. Época do individualismo exacerbado, do consumismo desenfreado, da acumulação de bens e de informações, da busca do sucesso a todo custo e do descartável (quem não “serve” = produz bens de capital = deve ser descartado). É também a época da impaciência e da intolerância, onde a legitimação da hipocrisia e da corrupção tem conseqüências piores do que o próprio ato de corromper e falsificar.



No entanto, se quisermos sobreviver como seres humanos, se quisermos continuar habitando este maravilhoso planeta e se quisermos manter a liberdade e a democracia, teremos que pensar e fazer **ÉTICA**, educando para a cidadania e para a preservação de valores como igualdade, tolerância e dignidade.

Nesta unidade, dedicado à discussão de questões éticas e da ética profissional do professor e da educação inclusiva, você poderá compreender melhor a importância deste tema nos dias atuais, refletindo como estas questões interferem em seu cotidiano, em sua profissão, em sua escola e em suas relações com seus alunos. Se as pessoas não forem ensinadas a pensar e a fazer ética, se não dermos nossa contribuição como educadores, muito pouco podemos esperar no presente e no futuro quanto à melhoria de nossas condições de vida. Para isto, organizamos esta unidade da seguinte forma:

Vamos estudar primeiramente os **aspectos atuais e conceituais acerca da ética**, que fazem dela algo que todo mundo discute e vive, mas que geram sempre muitas dúvidas.

A seguir discutiremos as **aplicações da ética na prática profissional**, enquanto uma reflexão que se traduz em atitudes fundamentais, especialmente para os que têm outros seres humanos que dependem de seu trabalho.

Na seção 4.3 vamos discutir a escola, suas contradições e desafios a escolarização.

Na seção 4.4 vamos refletir sobre a **escola** enquanto uma das importantes vias de acesso à cidadania e à oportunidade educacional para todos, retomando os aspectos éticos da conduta profissional do professor como co-responsável neste processo.



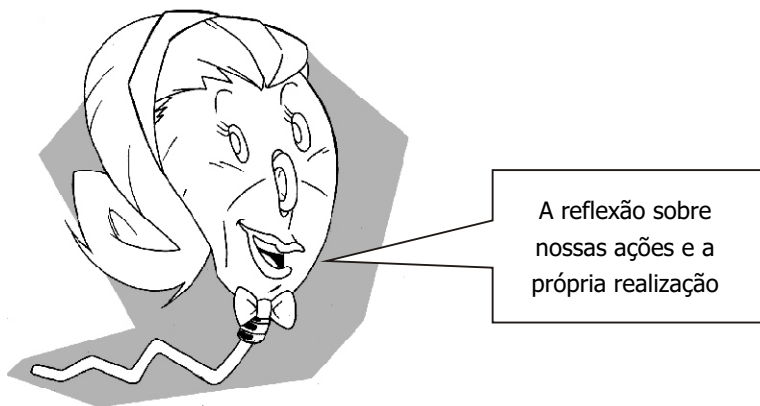
Incluimos indicações de filmes, vídeos e sites que podem ser procurados por você, quando quiser aprofundar seus conhecimentos e reflexões sobre os temas tratados aqui.



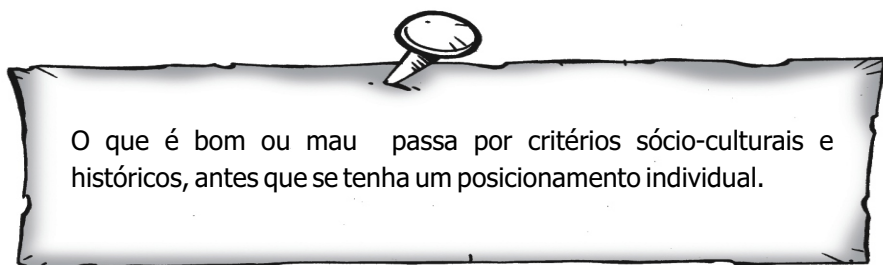
Esperamos apresentar com simplicidade um assunto dos mais relevantes e imprescindíveis para todo ser humano, especialmente para o educador. Esperamos ainda que possa se apaixonar por estas reflexões, fundamentais para nossa qualidade de vida e nossa prática profissional como educadores.

4.1 - O que é Ética: alguns conceitos importantes

Ética pode ser entendida como uma reflexão sobre comportamentos humanos, de uma maneira diferente do que fazem os psicólogos, os sociólogos, os biólogos ou outros estudiosos do comportamento humano (VALLS, 2006).



Fazer ética é refletir sobre o comportamento humano, buscando identificar o que é bom ou mau, correto ou incorreto, construtivo ou destrutivo, na perspectiva da vida e da qualidade de vida individual e coletiva.



De acordo com Valls (2006), os problemas teóricos da ética podem ser separados didaticamente em dois campos:



Os problemas gerais e fundamentais (consciência, liberdade, valor, bem, lei, etc.).

<http://www.podbr.com/data/images/shn/etica.jpg>



Os problemas específicos de aplicação concreta (ética profissional, ética política, ética sexual, bioética, etc.).

<http://istoedinamica.terra.com.br/blogdinheiro/fotos/137lixao.jpg>

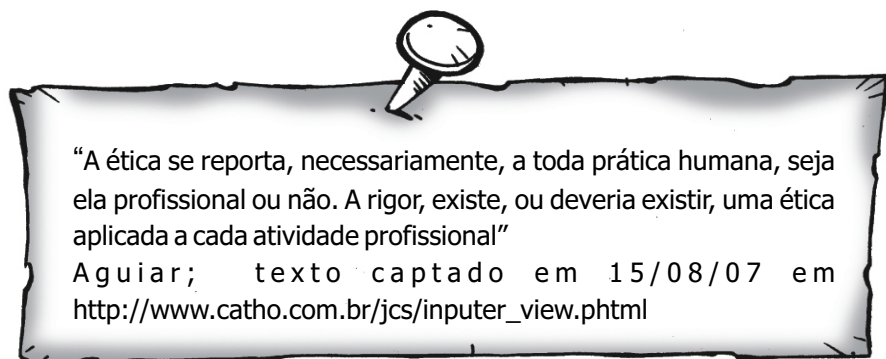
Na vida real, estes problemas tratados de diferentes pontos de vista pelas diferentes áreas do conhecimento humano, não aparecem separadamente. Além disso, ética não é um conjunto de regulamentos prontos e definitivos que podem ser consultados quando temos que decidir sobre alguma conduta. Também não é também algo que pertence à nossa natureza: não há uma “natureza humana” que defina o que é bom ou mal, antes da reflexão. Tudo isso depende do conjunto de regras pertinentes a um grupo social (moral). Vale lembrar, que as pessoas mudam, assim como os conceitos, os valores e as culturas se modificam com o tempo.

Para Gianotti (1992, p. 243), existem muitas formas de moralidade, sendo que cada grupo social ou profissional tem sua identidade, delineada por

normas consentidas. A infração destas normas gera censura ou mesmo a exclusão daquele grupo determinado



Quando a reflexão e a decisão relacionam-se a condutas profissionais, a questão é ainda mais importante, pois implica em se assumir normas de conduta que devem ser postas em prática no exercício da atividade profissional. Um bom exercício profissional significa não apenas competência teórico-técnica, mas a capacidade de respeitar e ajudar a construir a dignidade, a cidadania e o bem-estar daqueles com os quais nos relacionamos e que dependem de nossa ação.



A Ética como ramo da Filosofia surgiu com os grandes filósofos da antiga Grécia, a partir das reflexões de Sócrates, Platão e Aristóteles, prosseguindo e se modificando com os Romanos e no decorrer de toda a história do conhecimento humano (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, o mundo se transformou pelo sofrimento e reflexão gerados por este conflito armado que afetou valores, conceitos e a vida da população mundial.



Em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) que elaborou um documento histórico, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, concluído em 1948. Esse documento visa ampliar os direitos e liberdades fundamentais de todas as pessoas e eliminar a possibilidade de fatos como os ocorridos na Segunda Grande Guerra. Infelizmente, ainda não se colocou em prática todos os princípios deste documento (Fundação Victor Civita, caderno 8, Ética e Cidadania, 2002)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos baseou-se em princípios antigos que foram retomados e fortalecidos pela Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade e se constitui a fonte na qual nos inspiramos para buscar uma vida justa, digna e cidadã, na qual as discriminações e os preconceitos não tenham mais lugar (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2002)

4.1.1 - A noção ética moderna: a ética e a moral

Ética não se constitui em um catálogo de valores particulares e alheios à prática dos grupos sociais, das sociedades e das áreas do saber. Para Chaui (2003), a ética moderna trata de como é um determinado coletivo, de como ele se desenvolveu e de como age. Já, a moral – um dos objetos da ética – é um conjunto de regras gerais de uma sociedade que, ao ser introjetada pelas pessoas, torna-se uma questão de consciência individual.

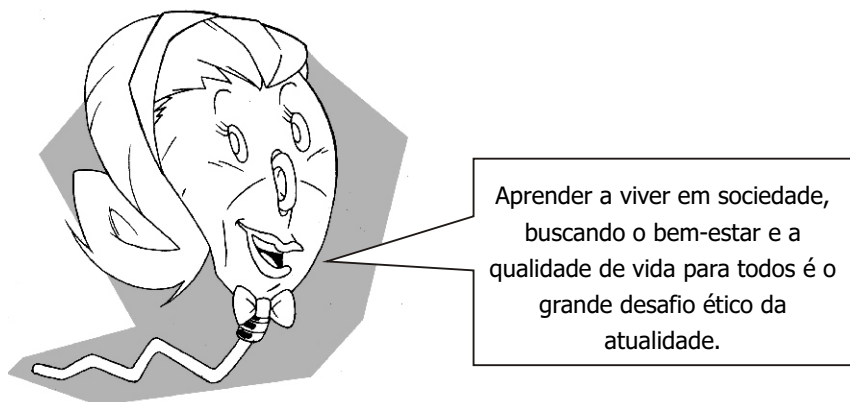
Ser **moral**, significa se adequar e viver de acordo com as normas de uma determinada sociedade. Ser **imoral** significa conhecer as normas e não segui-las. O indivíduo considerado **amoral** é o que não segue as normas sociais por desconhece-las ou não compreender os seus valores.

A ética, entretanto, está acima da moral: ela analisa e critica a moral, embora com ela se relacione. A moral diz respeito aos conceitos abstratos de certo e errado para cada consciência, enquanto a ética procura resolver os dilemas dos grupos por meio da reflexão e do debate social acerca da ação concreta desta ou daquela comunidade. A ética, portanto, relaciona-se com o Direito, com a Justiça, com a Política, com as Leis e com as práticas científicas e profissionais (ROSAS, 2002)



Ser ético significa viver coerentemente com uma linha ética, aproximando o que penso daquilo que faço, buscando o benefício e a qualidade de vida de todos, da humanidade.

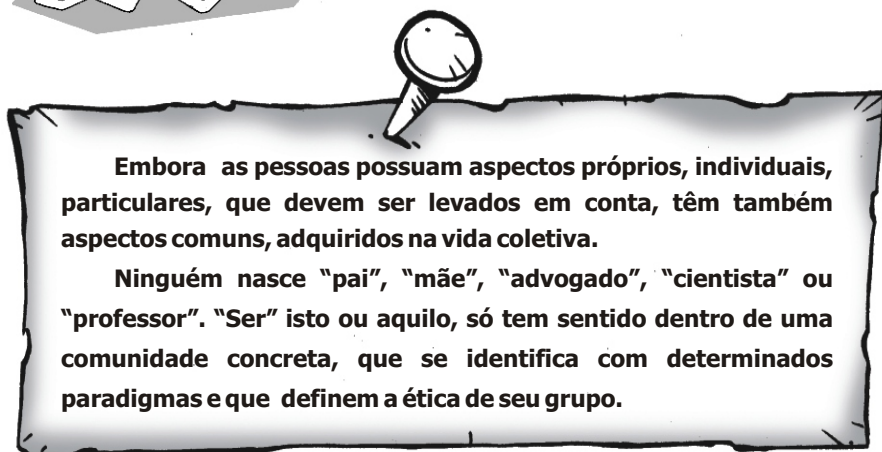
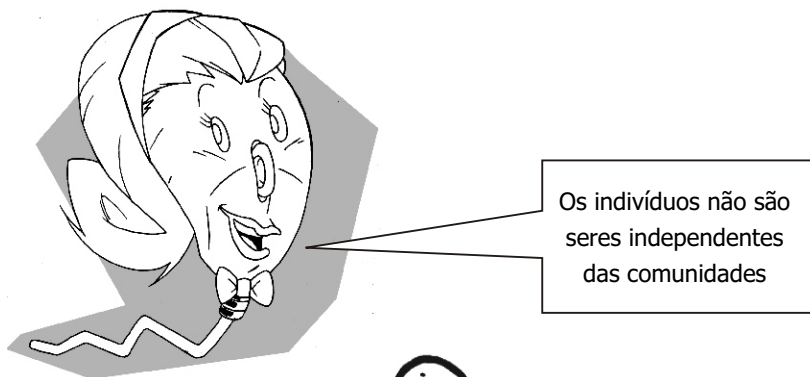
A finalidade da ética é orientar a prática (VALLS, 2006).



Aprender a viver em sociedade, buscando o bem-estar e a qualidade de vida para todos é o grande desafio ético da atualidade.

Mas como encontrar os limites, as sínteses de muitos particulares, de muitas determinações; o que é o bem para a coletividade?

Ao discutir a existência ética, Chauí (2003, p.8) trata da diferenciação entre senso e consciência moral. Para a autora, nossos sentimentos e ações, assim como nossas dúvidas acerca da correção de uma determinada decisão, exprimem nosso senso moral. O julgamento (razão) sobre a decisão a tomar se dá por meio de nossa consciência moral, posta em ação pelo senso moral. O senso e a consciência moral, desta forma, relacionam-se aos valores (justiça, integridade, generosidade; etc.), aos sentimentos gerados pelos valores (vergonha, culpa, admiração, raiva, dúvida, etc.), bem como às decisões tomadas (ações e suas consequências individuais e coletivas). Portanto, o senso moral e a consciência moral não são dados pela natureza: são indissociáveis da cultura, são escolhas das pessoas que vivem numa determinada cultura ou grupo. Para Chauí (2003, p.9), os conteúdos dos valores podem variar, mas sempre estão ligados a um valor mais profundo: o BEM. Por meio de nossos juízos de valor é que definimos comportamentos como BONS ou MAUS. Nossos juízos éticos de valor fundamentam-se em normas que determinam o que deve ser feito, quais obrigações, intenções e ações são corretas ou incorretas.



Da mesma forma, ninguém nasce cidadão: torna-se cidadão pela educação. É o convívio com os outros que nos torna humanos, e é a educação que forma o homem para a vida social ou comunitária (PALMA FILHO, 2003).

Cidadania, dignidade, autonomia, tolerância e outros valores éticos não nascem com a gente. É um contínuo processo de aprendizagem; uma busca incessante do homem em sua trajetória histórica. Tais valores (abstratos) só se tornam concretos (ética) por meio da análise crítica, da reflexão e do conhecimento; de sentimentos, da consciência e de ações.

Para complementar as reflexões acerca dos valores éticos, reproduzimos um texto que pode ser encontrado com outros de igual importância em: <http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/> (captado em 12/08/07)

4.1.2 - Tolerância: um valor ético para o século XXI

"A tolerância reconhece e respeita a diversidade cultural contrapondo-se à cultura que domina e marginaliza as outras".

Recentemente 147 chefes de Estado e de governo participaram em Nova York do encontro denominado Cúpula do Milênio das Nações Unidas. O documento final elenca seis "valores fundamentais" para as relações internacionais neste século: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza e responsabilidade compartilhada.

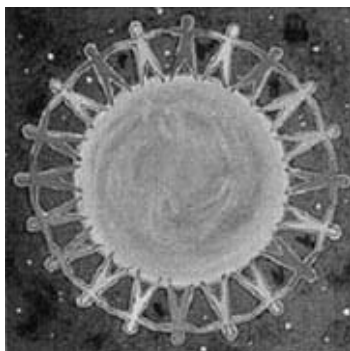
Aos três primeiros, inaugurados na Revolução Francesa, somam-se agora outros três, que retratam a realidade específica dessa virada do milênio. De fato, estes correspondem a três grandes desafios de que tomamos consciência, enquanto humanidade, nas duas últimas décadas: a degradação ambiental que ameaça a vida do planeta como um todo, a nossa interdependência na solução dos problemas e a necessidade de convivência na diversidade de raças, crenças e culturas. Este último, ou seja, a tolerância, é o propósito de nossa reflexão.

O conceito de tolerância foi construído na modernidade como pressuposto do valor liberdade, a grande marca da ética moderna. Contudo, a tolerância entendida no contexto atual tem sentido tão específico que não somente o diferencia daquele do iluminismo mas, em alguns aspectos, até mesmo o contradiz. Daí porque o consideramos um valor ético para o século XXI.

O pensamento moderno introduz o valor tolerância principalmente no âmbito das relações entre o catolicismo e as outras correntes do cristianismo. Foi neste sentido que John Locke publicou em 1689 Carta acerca da tolerância e Voltaire, em 1763, Tratado sobre a tolerância. Tendo como referência o cristianismo e as idéias iluministas, o sentido moderno de tolerância acabou

por significar a atitude de 'suportar' aquele ou aquilo que se apresentasse como desvio da norma, do padrão, do modelo. O ato de tolerar referia-se, pois, ao comportamento do superior em relação ao inferior, a conotação ainda presente em muitos dicionários.

Na última década, entretanto, o termo reaparece no debate



A vida e a qualidade de vida não vão melhorar apenas por meio do desenvolvimento científico e tecnológico, mas pelo debate e pelo comportamento ético dentro da família, da escola e da comunidade.

As questões éticas estão relacionadas à nossa vida intersubjetiva e dependem de nossa consciência moral: valores e sentimentos; decisões e ações relacionados aos conceitos de BEM e de MAL, do que é construtivo ou destrutivo para as pessoas e para a sociedade (CHAUÍ, 2003)

Uma boa educação escolar é fundamental para a erradicação da miséria e da ignorância, bem como para a construção de um país melhor. Para isto, é preciso enfrentar os dilemas e as contradições da educação e da escolarização como direito e oportunidade para todos.



Tão diferentemente iguais.....

<http://ctc.fmrp.usp.br/casadaciencia/bibliotecas/imagens/grupos/diversidade.jpg>

As pessoas mudam; a sociedade, os modelos de família, as relações entre as pessoas e o estilo de vida mudaram muito nas últimas décadas. A escola, o educador precisam refletir sobre estas mudanças e repensar valores e ações, construindo uma nova práxis.



A Ética é uma práxis. Pois o agente, a ação e a finalidade do agir são inseparáveis (CEMBRANELLI, 2007).

4.2 - A ética profissional: a ética do professor

A base de uma sociedade democrática reside na educação pública de qualidade, que ofereça a todos as mesmas oportunidades educativas. Esta garantia é fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento em todos os sentidos, de todas as crianças e jovens de uma sociedade.

Todos devem estar seriamente comprometidos com uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento das capacidades das pessoas, para que possam viver uma vida plena, contribuindo para o bem-estar de toda a sociedade.

O professor e a equipe escolar são elementos-chave para que os princípios de igualdade de oportunidades, tolerância, justiça, liberdade e confiança na comunidade passem da reflexão à ação, eliminando preconceitos e discriminações que impedem a vida e a qualidade de vida de tantas crianças e jovens em nossa sociedade. O exercício de critérios responsáveis está no centro da atividade profissional e das ações dos professores e equipe escolar (CONTRERAS, 2002)

A Ética profissional começa com a reflexão e deve ser iniciada antes da prática profissional. Ao escolher uma profissão, todo indivíduo passa a ter responsabilidades e deveres profissionais obrigatórios. Ser ético, é basicamente aprender a agir sem prejudicar os demais, pensando também na felicidade e alegria de viver.

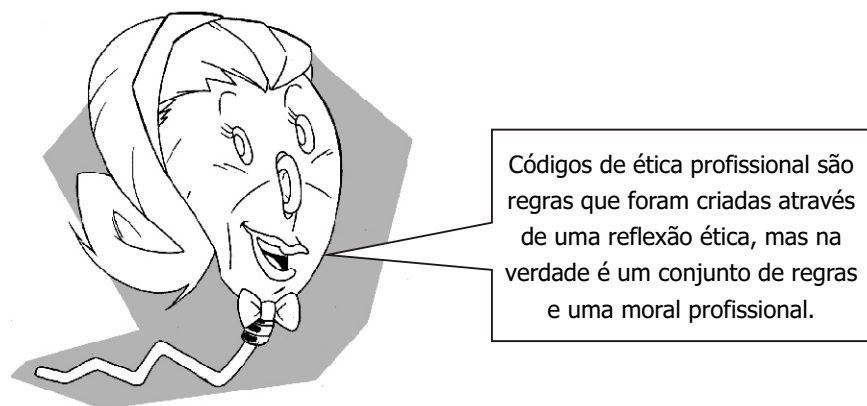


Como educador, ser ético é gerar possibilidades de escolha, mesmo quando as condições sócio-culturais são marcadas pela falta de recursos. É gerar condições para que barreiras possam ser ultrapassadas.

Nas palavras do educador:

“Não se pode oferecer uma escola pobre para o pobre, de tal forma

que aumentem-se as barreiras para a aquisição da cultura” (José Misael do Valle, 2006; aula inaugural da Pós-Graduação em Ensino de Ciências).



A ética profissional é construída a partir de questões amplas e muito importantes que vão além do campo profissional específico. Dilemas como o aborto, a pena de morte, a eutanásia, a violência, o suborno, a corrupção, o desemprego, dentre tantas outras que hoje enfrentamos, são questões morais que pedem uma profunda reflexão ética de todos os profissionais, em qualquer área da atividade profissional.

A ética não pode ficar confinada à dimensão privada e individual. Grandes problemas éticos se localizam na família, na sociedade civil e no Estado. Cada profissional tem responsabilidades que extrapolam o individual, configurando-se responsabilidades sociais que envolvem não só os que dependem de seu trabalho, mas a sociedade como um todo (VALLS, 2006)

A ação profissional requer competência e eficiência, além de atitudes e condutas consonantes com princípios éticos essenciais. Uma classe profissional se define pela natureza comum do conhecimento exigido e pela identidade de habilidades específicas, necessárias ao desempenho de uma determinada profissão dentro de uma sociedade (COSTA & GOMEZ, 2003)

O desempenho profissional ético, depende de qualidades pessoais que podem ser adquiridas com esforço no decorrer da atividade profissional e que, integradas ao modo de ser do profissional, facilitam a incorporação e o desempenho dos deveres profissionais.

É por meio da compreensão do mundo, dos outros e de nós mesmos, além das interações entre todos, que nos tornamos preparados para o incerto, aprendemos a intervir e estabelecer o alicerce para a cidadania (ALARCÃO, 2003)

Ética Profissional: Como é esta reflexão?



Alguns questionamentos podem ajudar a iniciar esta reflexão.

Estou agindo coerentemente com os princípios éticos que norteiam minha profissão?

Estou sendo um bom profissional, agindo com competência e correção no meu dia-a-dia de trabalho?

No desempenho de meu trabalho, estou preocupado com o bem-estar e o desenvolvimento pleno de meus alunos, disponibilizando oportunidades verdadeiras para que sejam beneficiados por minha ação profissional?

Meus relacionamentos profissionais estão voltados para o respeito à dignidade humana e a construção do bem-estar no contexto sócio-cultural em que me encontro?

O que faço está adequado ao conjunto de valores e de atitudes essenciais que assumi ao exercer esta profissão? Quais são estes valores e atitudes fundamentais?

Até que ponto, com minha conduta profissional, estou promovendo a inclusão de meus alunos com necessidades especiais; estou sendo autônomo e promovendo a autonomia e a tolerância; estou dialogando com meus pares

estimulando a ética discursiva, a reflexão ética, a abertura e a empatia?

Até que ponto estou agindo éticamente, fazendo o que deve ser feito, independentemente de ter ou não alguém me olhando, me supervisionando ou me elogiando?

Para que o professor desempenhe seu relevante papel social na promoção de uma sociedade ética, é necessário que assuma compromissos profissionais básicos consigo mesmo, com a prática profissional, seus colegas de profissão, seus alunos, pais, comunidade e sociedade.

Com base em texto publicado disponível em: (<http://www.fenprof.pt> e acessado pela FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES – FENPROF; em 10/08/07), sintetizamos alguns dos indicadores que podem nortear a reflexão e a ética profissional do professor:

- Colaborar para oferecer a todos uma educação de qualidade, justificando a confiança pública e aumentando o respeito pela profissão;
- Garantir que o conhecimento profissional seja constantemente aperfeiçoado e atualizado;
- Lutar junto a seus pares, para a obtenção de condições de trabalho justas, incentivando o ingresso de pessoas altamente qualificadas na profissão;
- Apoiar todos os esforços para promover a democracia e os direitos humanos através da educação;
- Respeitar os direitos de todas as crianças, e em particular dos alunos, para que possam se beneficiar da educação;
- Promover o bem-estar de todos os alunos, protegendo-os de intimidações e abusos físicos e psicológicos ou quaisquer formas de violência;
- Atentar para os problemas que afetam o bem-estar dos alunos, tratando-os com cuidado, dedicação e respeito profissional;
- Auxiliar para que todos os alunos desenvolvam um conjunto de valores, de acordo com os padrões internacionais de direitos humanos;

- Reconhecer a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno, estimulando-o para que desenvolva plenamente suas potencialidades;
- Proporcionar condições para o desenvolvimento concreto do direito e do sentimento dos alunos, de pertencerem à comunidade;
- Exercer a autoridade com justiça e solidariedade;
- Garantir que a relação privilegiada entre professor e aluno não seja utilizada para fins de controle ideológico ou outras finalidades;
- Colaborar para o desenvolvimento de relações amigáveis e de respeito profissional com os colegas;
- Manter a condencialidade sobre informações relacionadas aos colegas, obtidas no decurso da prática profissional, a menos que seja impedido por lei ou dever profissional;
- Reconhecer o direito dos pais de acompanharem, por meios previamente estabelecidos, o bem-estar e o progresso de seus filhos na escola;
- Respeitar a autoridade legal dos pais, mas também auxiliar e aconselhar, tendo em vista o interesse da criança;
- Empreender todos os esforços possíveis para envolver ativamente os pais na educação das crianças e jovens, auxiliando o processo de aprendizagem de todos os alunos, indistintamente.



"Hoje, mais do que nunca, os professores são educadores para o futuro"

Ricardo Jorge Costa; José Antonio Caride Gómez; Jornal "a Página" ano 12, nº 125, Julho 2003, p. 11. Disponível em: <http://www.fenprof.pt>

4.3 - Educação em foco: as contradições e os desafios da escolarização

A educação escolar constitui-se um desafio para a sociedade, já que sua organização e funcionamento nunca garantiram igualdade de condições e oportunidades para toda a população. A instituição escolar, estruturada racionalmente pelo modelo de sistema de ensino e administrada pelo Estado, é uma organização que se estrutura a partir do século XVIII de forma concomitante com a expansão do capitalismo e com o advento da conquista dos direitos para o exercício da cidadania.

É com o processo de modernização da sociedade que a escola se faz necessária para a formação da população em geral. No entanto, a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, permaneceu diferenciada entre os segmentos sociais, pois, para a classe dominante, a escola foi idealizada como um meio de formação intelectual e acadêmica; já para as camadas populares, a escola era vista como um meio de qualificação para o trabalho e de mobilidade social.

Refletir sobre alguns encontros e desencontros da educação escolar envolve um exercício de compreensão da dinâmica de movimentos educacionais, historicamente legitimados, como é o caso do processo de democratização do ensino escolar, efetivado ao longo do século XX, segundo interesses políticos e econômicos, na forma de acesso das massas populares aos bancos escolares, sem garantias de qualidade no acesso aos saberes escolares.

A instituição escolar mostra-se como instrumento de educação diferenciado das formas básicas existentes, como a família e a comunidade, que se configuram pela fragmentação e sistematização de suas práticas. Ao contrário, a cultura propagada pela instituição escolar apresenta-se com o intuito de produzir e reproduzir uma homogeneidade social, sendo

parcialmente determinada por conflitos e por relações de dominação. Os grupos dominantes desempenham uma forte influência nas orientações das instituições escolares no que se refere à seleção dos conteúdos, à constituição dos currículos e às práticas educativas.

Ao refletirmos sobre as contradições da história da educação escolar, observamos que ao mesmo tempo em que princípios de igualdade são ressaltados com o acesso à escolarização, procedimentos de segregação social são legitimados, oferecendo uma qualidade de ensino desigual para os diferentes segmentos sociais. Devemos ressaltar que o incentivo à democratização do ensino a serviço do desenvolvimento econômico fez com que a educação escolar fosse responsabilizada pelo avanço econômico e pela amenização das desigualdades sociais. Todavia, essa lógica foi fortemente abalada com a massificação do ensino, já que esta consolidou e reproduziu as desigualdades sociais, além de produzir desigualdades escolares.

Segundo Althusser (1989), as escolas historicamente legitimaram-se como espaços da sociedade que integram as tarefas e as habilidades divididas pelas relações de trabalho, produzindo princípios que direcionam e harmonizam as relações sociais no trabalho e na sociedade. Sendo assim, a escola contribui para a construção da subjetividade, visto que recebe educandos de diferentes classes sociais que absorvem habilidades necessárias para, posteriormente, ocuparem posições específicas de classe na divisão ocupacional do trabalho.

Bourdieu e Passeron (1982) superam em suas considerações a relação da escola como um instrumento de reprodução da sociedade, uma vez que acreditam que as práticas escolares são relativamente autônomas e que as influências sociais, políticas e econômicas são indiretas. Desse modo, ao contrário das relações de dominação e controle social estarem diretamente interferindo na estruturação e funcionamento das escolas, os autores denunciam uma influência ainda mais perversa, que se constitui no universo

simbólico da dominação. Nas práticas escolares, ao invés de se impor disciplina, opressão e controle das reproduções das relações de poder, sutilmente busca-se unificar em todo o processo de escolarização princípios e valores de uma classe dominante, que direciona os interesses de poder e diferenciação, legitimados pelos ensinamentos valorizados e instituídos no currículo escolar.

Bourdieu (1994) enfatiza que a sociedade de classes se mantém por uma “violência simbólica” que vai além das exclusões produzidas pelo poder econômico, pois o poder das representações simbólicas torna-se um elo mediador entre os interesses da classe dominante e a efetivação da manipulação na vida cotidiana. Sendo assim, no universo escolar os interesses das classes dominantes não são impostos de forma arbitrária e sim imbutidos no currículo escolar e nas práticas de ensino como necessários e naturais para a ordem e desenvolvimento da sociedade.

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 87):

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas da escola.

As teorias da reprodução cultural abrem caminho para uma compreensão mais profunda do currículo e das práticas de ensino, uma vez que se acredita que a cultura escolar é a cultura dominante camuflada; a grade curricular, os conteúdos, as avaliações seriam escolhidos em razão de conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes.

A estrutura hierárquica do sistema de ensino promove a prática de

diferenciação de cada aluno “de acordo com a 'altura' até a qual ascendeu na pirâmide do sistema escolar e segundo o itinerário pelo qual chegou lá” (SACRISTÁN, 2001, p.47). A escola, ao estabelecer seu currículo e suas práticas de ensino, pode legitimar e reproduzir as desigualdades sociais, convertendo-as em diferenças na aprendizagem, relacionadas aos méritos e dons individuais dos educandos.

A democratização do acesso à frequência escolar e aos saberes, a interação entre escola e comunidade, o diálogo entre professores e alunos, a revisão de métodos e recursos pedagógicos e a adoção de uma nova mentalidade da educação para a formação dos educandos são condições indispensáveis para a superação dos graves problemas da educação brasileira.

Converter as desigualdades sociais de acesso à escolarização depende da instauração de valores sociais coletivos acerca da valorização e necessidade da cultura escolar para a formação e desenvolvimento dos educandos. Podemos pensar na ética como o caminho para a renovação da educação escolar. Devemos nos questionar: o que significa igualdade hoje? Como exigir que professores da Educação Básica, aqui no Brasil, mobilizem-se de modo a enfrentar questões de ordem ética em suas práticas profissionais, se são desvalorizados e desrespeitados pela sociedade? Como superar estas contradições?

Para finalizarmos, apresentamos um texto de Paulo Freire que atenta para questões relacionadas ao processo de constituição do “ser educador”.



1. NINGUÉM NASCE FEITO: É EXPERIMENTANDO-NOS NO MUNDO QUE NÓS NOS FAZEMOS

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de "sonhos" em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.

"Brinquei" tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de "admissão" no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava.

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. Do que estive sendo como menino do Recife, nascido na década de 20, em família de classe média, açoitada pela crise de 29. Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher.

(...)

Não nasci, porém, **marcado para ser** um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

Paulo Freire. *Política e Educação*.
São Paulo, Cortez, 1993. p. 79-80; 87-8.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Texto captado no site: www.seebce.org.br/dudh.htm, em 14/05/99.

4.4 - A escola numa perspectiva inclusiva e ética

Embora o bem comum não dependa apenas da escola e da educação, é na escola, e através da educação que as crianças e jovens devem ter a oportunidade de viver e aprender estes valores. Uma das mais importantes vias de acesso para a cidadania é a escola comprometida com princípios e comportamentos éticos fundamentais. A escola e o professor são os principais agentes de superação das inúmeras contradições sociais com as quais convivemos e que nos fazem pensar, que nos levam a refletir e a fazer ética.

É no convívio escolar que crianças e jovens podem ter importantes experiências dignificantes e construtivas de sua personalidade e cidadania, mas é também na escola que podem experienciar situações significativas de fracasso e de exclusão social precocemente. O preconceito e a discriminação; o desrespeito e a humilhação, são sérios obstáculos ao bem-estar e à conquista da cidadania, demonstrando a brutal intolerância à diferença que ainda existe em nossa sociedade.

Quando julgamos alguém sem conhecê-lo, estamos praticando o “pré-conceito”, pois estamos formando opiniões (julgamentos) que comumente desvalorizam e desrespeitam a pessoa. Os estereótipos são criados quando fazemos generalizações superficiais e distorcidas, aplicando este julgamento para todos os membros de um grupo que apresentam determinadas características comuns. Em geral, os estereótipos desqualificam o grupo de indivíduos que pertencem a determinado sexo, raça ou grupo social. Preconceitos e estereótipos levam à discriminação: fazer com que o outro se sinta diminuído, menos importante e menos digno (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2002)

Vivemos rodeados de pessoas diferentes de nós e somos, também, diferentes para os outros que nos rodeiam. Podemos dizer que não há uma só pessoa igual à outra, mas ao mesmo tempo, somos iguais, apesar de nossas diferenças; afinal, somos todos seres humanos!



Já pensou se não existissem as diferenças? O mundo seria um tédio enorme! Nada teríamos a aprender, nada a mudar ou superar, nada que colorisse o mundo e nos despertasse para pensar...

Veja este trecho de um belíssimo poema de Drummond de Andrade e reflita:

Todas as guerras do mundo são iguais.

Todas as fomes são iguais.

Todos os amores, iguais, iguais, iguais.

Iguais todos os rompimentos.

A morte é igualíssima.

Todas as criações da natureza são iguais.

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes são iguais.

Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.

Ninguém é igual a ninguém.

Todo ser humano é um estranho ímpar.

(Carlos Drummond de Andrade. A palavra Mágica. Rio de Janeiro: Record, 1997)

Infelizmente, vivemos rodeados de intolerância, indiferença, preconceito e discriminação !

Pesquisas sobre violência psicológica sofrida por crianças e adolescentes tidos como “diferentes”(atualmente chamada de buylling), mostram que a escola é o lugar onde isto mais acontece, gerando sérios e duradouros prejuízos ao desenvolvimento e à vida destas pessoas. Algumas nunca se recuperam e chegam a desenvolver doenças psíquicas e sociais muito graves (FANTE, 2005)

Estas crianças e adolescentes são discriminados e passam a ser vítimas de chacotas por serem gordinhos ou magrinhos; por serem negros; por usarem óculos; por não ouvirem; dentre outras condições que os levam a ser vistos como “diferentes” pelas outras crianças e pelos adultos, que também os identificam por apelidos e não previnem nem impedem este tipo de violência. Programas escolares criados para prevenir e eliminar tais práticas de violência mostram ser eficazes quando dele participam ativamente professores, pais e toda a comunidade da escola.

Embora no Brasil já tenhamos um documento desde 1990, constituído por leis e medidas de proteção integral à criança e ao adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente ainda é pouco conhecido e por vezes, não aplicado.

A escola deveria ser o local privilegiado no qual os direitos de todas as crianças e jovens fossem respeitados e protegidos, principalmente quando existe qualquer tipo de risco para sua saúde, dignidade, bem-estar e desenvolvimento integral.

A educação de qualidade é um direito de todos e, de acordo com o Plano Nacional de Educação, as crianças com deficiências têm o direito de receber educação, de preferência na rede regular de ensino (art. 208, III). O direito à educação e, sempre que possível, em conjunto com os demais alunos nas escolas regulares, é a diretriz atual, para a máxima integração das pessoas com necessidades especiais (<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees>)

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 10% da população têm deficiências de diferentes ordens: visuais; auditivas; físicas; mentais; múltiplas e comportamentais, além de superdotação ou altas habilidades. A escola inclusiva é o grande avanço a ser conquistado, garantindo o pleno atendimento à diversidade humana (<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees>)

Cabem, portanto à escola e ao professor, do ponto de vista ético, promover atitudes respeitadas e de acolhimento aos seres humanos que apresentam deficiências, demonstrando em suas relações com seus alunos, o que significa tolerância e cidadania.

Terminamos, reproduzindo um trecho de entrevista concedida por Paulo Freire sobre a Escola Cidadã, gravada em São Paulo, no Instituto Paulo Freire, para a série Projeto Político-Pedagógico da escola, apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, de 20/04 a 30/04 de 1997. A série teve a consultoria de Moacyr Gadotti e a mediação de Gaudêncio Frigotto (<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/>)



“Então, o respeito à fala do outro implica saber escutar o outro e não posso ser um educador democrático se eu não escuto o outro. Ainda do ponto de vista do saber ou do aprender a escutar, há uma importância fundamental no saber escutar diferente. Como é que pode uma professora que se pensa democrática não dar ouvido à fala do diferente? Quer dizer, você discrimina o diferente só porque ele é diferente

de você. Então, aprender a escutar o diferente, a cultura diferente, aprender a valorizar o diferente de nós é absolutamente fundamental para o exercício da autonomia. Quer dizer, a professora que fecha seus ouvidos à dor, à indecisão, à angústia, à curiosidade do diferente é a professora que mata no diferente a possibilidade de ser”

Sabemos que a educação é um direito social e para que a educação se coloque no campo dos direitos, é necessário reconhecer o direito à diferença. Esta questão precisa ser levada à sério pelos educadores e pelos políticos.

“Especialmente na profissão docente afirma-se e reivindica-se a condição ética na medida em que estamos a falar de profissionais que trabalham na sociedade e que devem trabalhar, necessariamente, em prol dela” (COSTA; GOMEZ, 2003).

“Na verdade, é a condição de uma sociedade que garante a todos os seus membros o usufruto efetivo de bens materiais, simbólicos e políticos. É a qualidade da sociedade que assegura a seus integrantes a condição de cidadania. Ainda que diferentes entre si, por tantos outros aspectos, numa sociedade efetivamente democrática, os homens tornam-se iguais sob o ponto de vista da condição comum de cidadãos” (SEVERINO, 1994, p. 98)

“[...]Grande parte dos problemas que enfrentamos como categoria profissional, inclusive no interior das salas de aula, parece ter relação imediata com essa lastimável desconfiança quanto à intervenção escolar e, por extensão, à atuação do educador. Além disso, se a imagem social da escola está ameaçada, algo de ameaçador está acontecendo também com a idéia de cidadania no Brasil, uma vez que não há cidadania sustentável sem escolarização” (AQUINO, 2000, p. 105).

Terminamos, enfatizando o compromisso que a escola tem de realizar a formação moral de seus alunos, num modelo educativo que qualifique a condição existencial do homem em sociedade: uma educação cidadã e democrática.

Referências



ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1989.

AQUINO, J.G. **Erro e Fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano Escolar**: Ensaios sobre ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees> acesso em: 15/08/07.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **Poder Simbólico**. Lisboa: Editora Difel, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CEMBRANELLI, F. **Um Projeto de Humanização: para que, para quem? 2007**. Disponível em: <http://www.portalhumaniza.org.br/ph/texto.asp>

CHAUÍ, M. **A Existência Ética**. Cadernos de Formação: Pedagogia Cidadã - Ética e Cidadania, São Paulo: UNESP- Pró-reitoria de graduação, 2003, p. 7-13

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, R.J.; GÓMEZ, J.A.C. Hoje, mais do que nunca, os professores são educadores para o futuro. **Jornal "A Página"**, v. 12, n. 125, julho 2003, p. 11; A Página da Educação disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp> acesso em: 10/08/07)

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus, 2005.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES – FENPROF. Disponível em: <http://www.fenprof.pt>, acesso em 10/08/07.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Ética e Cidadania**. Programa de Aprendizagem para Professores dos Anos Iniciais da Educação Básica-, caderno 8; São Paulo: FVC, 2002.

GIANOTTI, J.A. Moralidade Pública e Moralidade Privada. In: Adauto Novaes (Org). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.239-245.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.78, 2002, p. 56-78.

PARO, V.H **Reprovação escolar**: renúncia à Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREZ, M.C.A. **Infância, Família e Escolarização**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

PEREZ, M.C.A e BORGHI, R.F.(Orgs.) **Educação**: políticas e práticas. São Carlos: Suprema, 2007.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas., 1994.

PALMA FILHO, J.C. **Cidadania e Educação**. Cadernos de Formação: Pedagogia Cidadã - Ética e Cidadania, São Paulo: UNESP- Pró-reitoria de graduação, 2003, p. 95-112.

ROSAS, V.B. **Afinal, o que é Ética?** Disponível em: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/vanderlei>. 2002.

SACRISTÁN, J.G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEVERINO, A.J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

UNESP- Bauru; Núcleo pela Tolerância. Faculdade de Arquitetura e Artes, Depto de Ciências Humanas. **Boletim Informativo**. Ano I- No. 1, 2001; Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/>. acesso em 12/08/07.

VALLS, A.L.M. **O que é Ética**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

VASQUES, M.H.B; PALIPÉRIO, F.C.M.C. Educação: Pluralidade, Ética e Competência na Formação Profissionalizante Continuada dos Educadores. Disponível em: <http://www.hottopos.com/vdletras7/monica.htm>, 2003.

VICENTIN, S. **o professor e a ética profissional**. Disponível em: <http://www.sinpropar.org.br/> 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA



AGUIAR, Emerson Barros. Disponível em:
http://www.catho.com.br/jcs/inpuer_view.phtml. acesso em 12/08/07.

BAPTISTA, I. Entrevista. disponível em:
<http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp>, acesso em 15/08/07

SROUR, Robert Henry. Disponível em:
<http://br.geocities.com/educatrabalho/etica.html>. acesso em 16/08/07

LOT, G. (Coord). Programa Café com Letras PADRE BETO, Palestra- **Ética: Igualdade e Diversidade.** DVD, Bauru: Livraria Jalovi, 2007.

Textos online

Artigo: BOING, Luiz Alberto. A Profissionalização Docente. Disponível em:
www.pedroarrupe.com.br/upload/A%20Profissionaliza%20Docente.pdf

Sites interessantes

<http://www.mj.gov.br/sndh> - Secretaria Nacional dos Direitos Humanos.

<http://unicef.org.br> - Unicef (órgão das Nações Unidas)

<http://mec.gov.br> (Ministério da Educação)

<http://ibase.org.br> – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

<http://www.direitoshumanos.usp.br>- Comissão de Direitos Humanos da USP

<http://www.mj.gov.br/sndh> - Secretaria Nacional dos Direitos Humanos

<http://www.apagina.pt>

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>

<http://www.scielo.br>

<http://www.fenprof.pt>

Atividades



1-Reflita sobre os dilemas abaixo:

Ana é professora há mais de 20 anos. Sente-se cansada pelas condições adversas de seu trabalho: poucos recursos, baixos salários, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e muitos outros “indisciplinados”. Naquele dia, Marcos, um aluno que demonstrava dificuldades para respeitar limites, estava mais agitado. Ana, descontrolada, lhe disse, na frente de todos os colegas, que seus problemas de comportamento tinham origem na sua dinâmica familiar e na sua situação sócio-econômica (por não conhecer seu pai e morar na favela). O que você acha da atitude de Ana? De que outra maneira ela poderia lidar com a situação? Comente, fazendo uma reflexão que inclua os conceitos de ética e da ética do professor, que estudamos nesta disciplina.

Célia é professora da segunda série. No início do ano, quando a professora da primeira série lhe apresentou sua futura turma, avisou que a aluna Bia não aprendia os conteúdos ministrados, independente da forma como eram apresentados, mas que, em compensação, era uma aluna quieta e obediente, “dessas que nem parece que está na sala”. Alertada pela colega, Célia, no decorrer do ano, não prestou muita atenção em Bia, pois concordou que “ela não aprendia mesmo” e, em sua sala, havia muitas crianças, muitas delas indisciplinadas, exigindo muito de sua atenção.

O que você acha da postura de Célia? Comente, fazendo uma reflexão que inclua os conceitos de ética e da ética do professor, que estudamos nesta disciplina.

As respostas destas questões devem ser postadas no TelEduc, no Portfólio individual e conter, no máximo, 15 linhas.

2-Discuta com pelo menos 2 colegas de profissão, o que entendem por ética. A seguir, discutam qual o papel do professor na reflexão e nas ações éticas na sociedade. Faça anotações das respostas do grupo, sintetize e faça uma narrativa de 10 a 15 linhas sobre a experiência e suas considerações a respeito.

A narrativa deve ser postada no TelEduc, no Portfólio individual e conter, no máximo, 15 linhas.

Algumas dicas de Filmes

O pescador de ilusões. Direção Terry Gilliam (EUA, 1991) Um radialista bem-sucedido sem compromissos éticos, vive uma crise de consciência e encontra em seu caminho um homem simples que muda sua trajetória de vida. Este filme mostra como os valores e atitudes mudam o comportamento das pessoas.

A guerra do fogo. Direção Jean-Jacques Annaud (França/Canadá, 1981) Um filme épico sobre o homem primitivo e a descoberta do fogo. Pode propiciar um bom debate sobre o processo de humanização.

Gênio Indomável. Direção Gus Van Sant e outros (EUA, 1997) O filme mostra a vida de um jovem muito inteligente, que apresenta conduta social bastante inadequada. Vários profissionais tentam atendê-lo sem contudo,

obter sucesso. Sua vida muda quando um psicólogo consegue realizar o tratamento.

Relação de filmes que tratam, entre outros assuntos, sobre pessoas portadoras de deficiências e Educação Inclusiva:

Feliz Ano Velho. Roberto Gervitz. Brasil: Elite, 1987. 120 min. Nacional. Adaptação do livro "Feliz Ano Velho", romance autobiográfico do escritor Marcelo Rubens Paiva. Narra a trajetória de Mário, um jovem universitário que fica tetraplégico em um acidente e começa a relembrar fatos de sua vida.

Rain Man. Barry Levinson. Estados Unidos: Warner, 1988. 140 min. Drama. Charlie é um jovem egoísta que começa a cuidar do irmão autista Raymond para ficar com a herança do pai. Os dois irmãos terão de conviver com as diferenças em uma intensa jornada de conhecimento mútuo.

O Silêncio. Mohsen Makhmalbaf. Irã/França: PlayArte, 1998. 76 min. Europeu. Khorshid é um garoto cego cujo ouvido apurado permite que ele trabalhe como afinador em uma loja de instrumentos musicais. Certa vez, ouve melodias tocadas por um músico ambulante. Os novos sons viram uma obsessão ao jovem garoto.

Uma Lição de Amor. Jessie Nelson. Estados Unidos: PlayArte, 2001. 133 min. Drama. Mostra a luta de Sam Dawson (Sean Penn), um homem com problemas mentais, para ficar com a filha, quando a assistente social constata que a garota superou o pai intelectualmente e decide levá-la a um orfanato.

Sugestão para reflexão:

Veja o filme: "Perfume de Mulher".

a) Faça uma análise do comportamento e das perspectivas de vida da

personagem principal, com deficiência visual, antes e depois de seu relacionamento com o rapaz que foi contratado como seu cuidador quando seus familiares viajaram. O que mudou? Como mudou e, segundo sua interpretação, o que levou à mudança?

b) O que acha da escola apresentada no filme, em termos dos conceitos de moral e ética que estudamos?

OBS: esta atividade é apenas uma sugestão e não será exigida na disciplina. Mas seria interessante poder realizar esta discussão.

Filhos do Silêncio. Randa Haines. Estados Unidos: CIC, 1986. 118 min. Drama. Professor especialista em linguagem dos sinais conhece e ajuda a introspectiva Sarah (Marlee Matlin), uma surda-muda problemática, com dificuldades de se relacionar com as pessoas.

Forrest Gump - O Contador de Histórias. Robert Zemeckis. Estados Unidos: CIC, 1994. 142 min. Comédia. Divertida e inteligente história sobre um jovem de Q.I. baixo (Tom Hanks) que acaba participando indiretamente dos mais importantes acontecimentos históricos dos Estados Unidos nas últimas décadas.

Gaby - Uma História Verdadeira. Luis Mandoki. Estados Unidos: 1987. 100 min. Drama. Baseado na história de Gabriela Brimmer, garota que nasceu com distúrbio neurológico que a impede de falar, andar ou se mexer. Com a ajuda da mãe e da governanta, ela consegue superar suas limitações e escrever um livro.

O Homem Elefante. David Lynch. Inglaterra/Estados Unidos: VTI, 1980. 125 min. Drama. Um inglês deformado devido a uma doença congênita, atração de um circo de aberrações, tenta reconquistar sua dignidade com a

ajuda de um médico. Baseado em uma história verídica.

Mentes que Brilham. Jodie Foster. Estados Unidos: 1991. 99 min. Drama/Suspense. As dificuldades de uma criança de sete anos, com inteligência muito acima da média e extremamente tímida. A mãe superprotetora e os interesses da diretora de uma escola para crianças superdotadas impedem que o garoto supere suas dificuldades de relacionamento.

Meu Filho, Meu Mundo. Gleen Jordan. Estados Unidos: Film Ways TV Productions, 1979. 96 min. Drama. Drama feito para televisão a partir da obra de Barry N. Kaufman. É retratada a luta de um casal que tem um filho autista. São abordados temas como a deficiência mental e questões ligadas à psicologia, infância e adolescência. Disponível na videoteca do CRE.

Meu Pé Esquerdo. Jim Sheridan. Irlanda/Inglaterra: LK-Tel, 1989. 100 min. Drama. Baseado numa história real. Narra a trajetória de um garoto com paralisia cerebral, nascido numa pobre família irlandesa. Ao crescer, Christy tem a chance de mostrar ao mundo seu talento como escritor, poeta e pintor, utilizando, para isso, seu pé esquerdo como única ferramenta.

Para Lembrar um Grande Amor. Jeff Bleckner. Estados Unidos: Wayne Threm, James Thompson, 1985. 95 min. Drama. Narra a história da poetisa Barbara Wyatt Hollis que, no auge de sua carreira, enfrenta uma doença que afeta sua memória, suprimindo gradualmente sua saúde física e mental. Disponível na videoteca do CRE.

Perfume de Mulher. Martin Brest. Estados Unidos: CIC, 1992. 157 min. Drama. Estudante trabalha como acompanhante de um militar cego e angustiado em um final de semana. O comportamento excêntrico e auto-

destrutivo do militar, agravado pela bebida, resulta em uma relação repleta de dramas e revelações.

O Piano. Jane Campion. Áustria/França/Nova Zelândia: Paris, 1993. 120 min. Europeu. No final do Século 19, a viúva Ada McGrath (Holly Hunter) viaja com a filha para a Nova Zelândia, onde se tornará a esposa de um fazendeiro, num casamento arranjado. Na bagagem, ela leva um piano. A música ajuda a personagem a superar a realidade bruta e selvagem.

Carmen e Marcia