

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

ESTUDO DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL
NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

ROSITA EDLER

Dissertação submetida como requisito parcial para a
obtenção do grau de
MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

Rio de Janeiro, dezembro de 1977

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS



✓



ESTUDO DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL
NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

FEV
200
PRETO

ROSITA EDLER

FGV/ISOP/CPGPA
Praia de Botafogo, 190 sala 1108
Rio de Janeiro - Brasil

A meus filhos Dēbora e Miguel Nathan
meus eternos "para que".

- À direção da Fundação Getúlio Vargas.
- À direção do Centro de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada.
- À Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.
- Às Secretarias de Educação e Cultura dos Estados e Territórios da Federação.
- Ao Centro Nacional de Educação Especial.
- A meus pais, por sua compreensão.
- A todos os meus professores.
- À D. Olívia da Silva Pereira, minha orientadora experiente, interessada e muito meiga.
- Ao Dr. Hélio Ribeiro por suas lições sobre "Sistemas".
- À Rosely R. Fernandes e Sheila Kneller pela orientação nos levantamentos estatísticos.
- À Rachel Eleonor Edler Aizman, pela ajuda anônima, carinhosa e sincera.
- À Regina Márcia Gomes Crespo pela lealdade de suas observações.
- À Esther Maria Queiroz Pereira pela colaboração e estímulos permanentes.
- À Aída Malogolowkin pela versão do Sumário para o inglês.
- À Floripes Castilho Salzano pela orientação nas referências bibliográficas.
- À Abel Silva pela espontânea e valiosa colaboração na encadernação deste trabalho.
- À Edna Borges da Cruz e Elza da Motta Ferreira pela paciência e tenacidade com que datilografaram este trabalho.
- À toda Equipe da Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.
- Aos meus alunos excepcionais com quem tanto aprendi os valores humanos.

SUMÁRIO

Este trabalho é um estudo sobre a organização do atendimento a excepcionais no Sistema Educacional Brasileiro, nas Secretarias de Educação e Cultura.

Espera-se oferecer uma contribuição ao campo da Educação Especial, que se fundamenta em princípios filosóficos, hoje universais, de que todos têm igual direito à Educação. Na realidade educacional brasileira, constata-se que a execução desse direito não está ainda ao alcance de todos os excepcionais. A atual Estrutura e Funcionamento dos serviços de Educação Especial do País, entre outros fatores, não favorece ainda a universalização do atendimento.

O estudo inicia-se por uma visão retrospectiva do que vem sendo feito no Brasil para sistematizar a educação dos excepcionais. Procurou-se também caracterizar a clientela e as estratégias de atendimento educacional adequadas.

Com o objetivo de analisar a situação atual da organização da Educação Especial nas Secretarias de Educação do País, consideradas as características e necessidades dos educandos excepcionais, solicitaram-se aos Estados e Territórios informações sobre a Estrutura e Funcionamento dos órgãos responsáveis pela Educação Especial.

A interpretação dos dados, à luz do que técnica, administrativa e filosoficamente se recomenda, conduz a algumas conclusões contidas neste trabalho.

SUMMARY

This issue is a study about exceptional children assistance in the Brazilian Educational System within the State Departments of Education and Culture.

We expect to give a contribution to the Special Educational field, which is based on philosophical principles, today universal, that everyone has equal rights for Education. In the Brazilian Educational System we verify that the accomplishment of this right is not within the exceptional student's reach, yet.

The present Special Education service's structure and functioning in the country, among other factors, still does not favor the universalization of the assistance.

The study begins with a retrospective view of what is being done in Brazil to systematize the exceptional's education.

It was sought to characterize the clientele and the adequate educational assistance strategies.

Aiming to analyze the present situation of the Special Education organization in the country's Department of Education, taking into account the exceptional students characteristics and needs, it was asked for the States and Territories informations about the structure and functioning of the Departments responsible for Special Education.

The data interpretation, in accordance with what is recommended technically, administratively and philosophically, leads to some conclusions, which are included in this work.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
SUMÁRIO	iii
SUMMARY	iv
1. INTRODUÇÃO	1
2. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA SISTEMATIZAÇÃO DO ATENDIMENTO A EXCEPCIONAIS NO BRASIL	5
3. ESTUDO DA CLIENTELA	25
4. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	59
5. CONCLUSÕES	104
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
7. ANEXOS	
ANEXO I - QUADROS	114
ANEXO II - QUESTIONÁRIO	119
ANEXO III - TABELAS	126
ANEXO IV - ORGANOGRAMAS	139

1- INTRODUÇÃO

O trabalho com excepcionais vem merecendo a atenção dos educadores brasileiros, cômicos da amplitude e complexidade da problemática implícitas nessa tarefa.

As dificuldades mais significativas não estão no atendimento ao excepcional em si. Explicam-se pelo contexto sócio-econômico e cultural de nosso País, engajado num processo de desenvolvimento acelerado e onde há um número considerável de indivíduos supostamente "normais" fora da escola.

Que argumentos justificam o alto custo de investimentos na Educação de Excepcionais, que exige pessoal especializado, instalações e equipamentos adequados? Que razões explicariam a deliberação do Governo Brasileiro que, em 1972, elegeu a Educação Especial como área de Ação Prioritária? (Ação Governamental, 1976).

As decisões sobre Educação Especial poder-se-iam explicar pelo aspecto emocional: o excepcional move porque comove. Não se pretende rejeitar esse ângulo afetivo, mas, a rigor, o atendimento especial calca-se nas próprias características filosófico-políticas e sócio-culturais da sociedade democrática brasileira, que garantem a todos o direito à Educação, conforme está indicado na Constituição Brasileira de 1969.

Título IV - DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Artigo 175, § 4º - Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.

Artigo 176 - A Educação... é direito de todos e dever do Estado...

Para defender a execução desse direito, o governo brasileiro fixou como objetivo a ser alcançado na presente década (1970-1980), a universalização do ensino do 1º Grau na faixa etária dos 7 a 14 anos, sem fazer distinção entre normais e excep

cionais. E a Lei 5692/71, que fixa as novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, prescreve em seu artigo 9º, um tratamento especial para os excepcionais:

Capítulo I - DO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS

Artigo 9º - Os alunos que apresentem de ficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os super dotados, deverão receber tratamento espe cial de acordo com as normas fixadas pe los competentes Conselhos de Educação.

A esse respeito o parecer 842/72, da Comissão de 1º e 2º graus, aprovado pelo Conselho Federal de Educação e publicado no Diário da união, em 10.08.72, esclarece:

...O problema consiste em preparar esse tratamento es pecial, que nem implica a segregação de alunos em es colas de desajustamento, nem importa no abandono do aluno. Até onde não seja prejudicial, o aluno rápido ou lento, por todos os motivos expostos, há de convi ver com os demais. Esse tratamento especial pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento adrede organizado, segundo o princípio da intercomplementaridade. A sua dosagem será em função do grau de "desvio" para mais ou para menos, que o aluno apresente em relação à normalida de...

Legalmente o direito à Educação Especial está assegu rado. E sob o aspecto econômico também se justifica. Mesmo de custo elevado, a educação de excepcionais representa um investi mento compensador, porque recebendo tratamento especial, a maio ria dos casos poderá incorporar-se à força de trabalho, tornando-se elementos participantes da sociedade.

Conforme afirmou o Conselheiro Newton Sucupira, o I Pla no Setorial de Educação e Cultura do MEC (1972), preconiza a "ne cessidade de se conferir à educação maior eficiência operativa, que torne o homem, em virtude de sua própria formação, um agente produtivo dentro da sociedade" (Diretrizes para Elaboração... p. 22).

Não fossem os gastos com Educação Especial, o Governo teria de manter os deficientes em estado de dependência, o que seria muito mais oneroso. O mesmo se aplica aos superdotados que devidamente atendidos, constituirão as elites nos vários campos da ciência, da tecnologia, das artes.

Na mobilização de recursos para atender à demanda, os Governos devem estar conscientizados do significado da Educação Especial, buscando soluções para o atendimento de excepcionais. Para tanto, na estrutura das Secretarias de Educação deve haver órgãos planejadores e implementadores de programas de atendimento a excepcionais, com pessoal técnico qualificado para esse tipo de trabalho. A integração, a racionalização e a intercomplementaridade devem estar sempre objetivando a ação.

A caracterização administrativa do Órgão Específico de Educação Especial é muito importante para a execução desses objetivos. Quanto mais autônoma for a estrutura desse Órgão, mais ágil ele será na solução de suas dificuldades. Referimo-nos à autonomia e não à independência, o que acarretaria outros entraves, sendo o mais sério a segregação do próprio setor de planejamento e implementação do atendimento a excepcionais.

Todos os técnicos-administradores em Educação Especial lutam para conseguir, dentro do Sistema de Educação, o tratamento especializado a que o excepcional faz jus. A primeira tarefa que se impõe é familiarizar os administradores leigos com as características da Educação Especial. Outra tarefa muito importante é promover o entrosamento entre as redes Pública e Particular, que representa uma fonte de energia canalizada diretamente da família do excepcional. A Rede Privada não deve ficar dissociada da Rede Oficial.

O fluxograma de ação do Órgão de Educação Especial nas Secretarias de Educação, é também muito importante. Considerando-se que as referidas Secretarias localizam-se na capital do Estado surgem logo as indagações: Como descentralizar o atendimento? Como fazer avaliação e controle dos projetos desenvolvidos em municípios distantes da sede do Governo? E a Rede Municipal, qual a dimensão de sua liderança?

Acredita-se que pela racionalização do trabalho, evitando-se duplicação de meios para fins idênticos, haja a integração entre a esfera Estadual e Municipal, através as Redes Pública e Privada.

O objetivo deste trabalho é destacar no Sistema Educacional Brasileiro a importância que está sendo dada ao atendi

mento ao excepcional. Sabe-se que cada região do Brasil tem fei
ções próprias, bastante distintas entre si. É um dado de reali
dade, mas que não justificaria distorções, no que tange à Educa
ção Especial.

Acredita-se que este trabalho sirva ao atendimento do
excepcional, pela visualização do Sistema de Educação Especial
no Brasil. Ao conhecimento em geral, essa dissertação acrescen
tará as curiosas nuances da interpretação e cumprimento do que
determina o artigo 9º da Lei 5692 de 11.08.71, anteriormente ci
tado.

2- RETROSPECTIVA HISTÓRICA

DA SISTEMATIZAÇÃO DO ATENDIMENTO A EXCEPCIONAIS NO BRASIL

A História da Educação é tão antiga quanto a história da Humanidade. O ajustamento da criança em seu meio ambiente físico e social tem sido a meta do processo educativo, desde as sociedades mais primitivas e de povos bárbaros, para os quais, a Educação se revestia de um caráter eminentemente prático e utilitário.

Com a organização política, as comunidades primitivas evoluíram, centrando-se no indivíduo e não mais na família, a unidade social. Esse deslocamento propiciou o aparecimento e o desenvolvimento dos estudos nas áreas bio-psico-sociais.

A educação de excepcionais acompanhou as fases pelas quais evoluiu a sociedade, pautando-se nos ideais característicos de cada época. Nos tempos em que a sociedade nada exigia dos indivíduos, porque as atividades laborativas não implicavam em produção, o excepcional era percebido como um infeliz, digno de piedade. A revolução industrial veio modificar inteiramente o panorama da sociedade que se converteu em "máquina de produção". O papel social dos indivíduos passou a ser determinado pelo seu status econômico. De pobre coitado que era, o excepcional transformou-se numa ameaça: além de não apresentar condições próprias para entrar nessa "máquina de produção", representava um grave ônus social e econômico. Suas limitações colocavam-no fora do contexto, num status a parte, digno de desprezo. Era difícil definir-lhe um papel na nova dinâmica social.

Na Idade Contemporânea fundamentaram-se as noções de direito e igualdade, das quais decorreu um novo Humanismo. A percepção social dos excepcionais é novamente a dos "coitados", que precisam ser amparados, assistidos, numa atitude paternalista.

Modernamente tem se procurado reduzir os preconceitos sociais e que tanto prejuízo trazem à Educação Especial. Busca-se através da integração e da normalização do atendimento, levar os deficientes a participarem na sociedade, pelo trabalho de que são capazes.

O avanço técnico, científico e administrativo permite novas e melhores perspectivas na qualidade das tarefas a serem realizadas. Já não mais se justificam a piedade e/ou o desprezo. Com o novo Humanismo, o caráter assistencial do atendimento modificou-se, porque vêm sendo descobertos os valores da pessoa excepcional. Surge portanto a necessidade de sistematizar o trabalho em outras bases. E a maneira de sistematizar é através a institucionalização do atendimento, seja na esfera governamental ou particular.

Os esforços que vêm sendo feitos nesse sentido, nem sempre ficam registrados, o que constitui um sério obstáculo aos que se dispõem a escrever sobre a história da educação de excepcionais, no Brasil.

Considera-se importante uma revisão histórica da evolução do atendimento às diferentes categorias de excepcionais, para melhor compreensão do estado atual da organização desse atendimento.

Da Educação dos Deficientes da Visão

No Brasil, o passo decisivo para a educação desses deficientes, foi dado pelo Imperador Pedro II que, em 1854 (12 de setembro), assinou o Decreto da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado no dia 17 de setembro, num prédio provisório à rua Lazareto nº 3, bairro da Gamboa, Rio de Janeiro. O próprio Imperador compareceu à cerimônia. A criação deste Instituto deveu-se ao entusiasmo de José Alvares de Azevedo, menino cego de brilhante inteligência, que estudou na França, de onde voltou muito motivado pelos ideais da educação dos deficientes da visão. Auxiliado pelo Dr. Francisco Xavier Sigaud, médico da Corte e por sua filha, Adélia Sigaud, teve acesso ao Imperador que, interessado, levou o Brasil a dar o primeiro passo

em prol da educação dos Deficientes da Visão.

O primeiro diretor do Imperial Instituto foi o Dr. Sigaud, sempre incansável. Em 1869 assumiu a direção o Dr. Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que se afastou do cargo após a proclamação da República para exercer a pasta da Instrução Pública.

O Imperial Instituto passou então a ser mantido pelo Governo Federal. Em 1890 foi transferido para a Praia Vermelha, em terreno doado pelo Imperador, recebendo o nome que conserva até hoje - Instituto Benjamin Constant - que é um órgão do Ministério de Educação e Cultura, vinculado ao Centro Nacional de Educação Especial - CENESP.

O Instituto Benjamin Constant é atualmente uma escola residencial que mantém cursos na área pré-escolar e de 1º grau. Atende alunos dos diversos Estados da Federação, em regime de internato e a alunos da cidade do Rio de Janeiro, em regime de semi-internato.

Nos Estados brasileiros de Pernambuco, Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Paraná, Ceará, Piauí e Pará, a partir de 1909, desencadeou-se o atendimento a esse grupo de deficientes. Os Institutos que surgiram foram quase todos na rede particular e adotaram o regime de residência.

Além desses Institutos, começaram a surgir movimentos de caráter mais assistencial como é o caso da Liga de Auxílio Mútuo dos Cegos no Brasil, da Sociedade Protetora dos Cegos, da União dos Cegos no Brasil e da Sociedade Promotora de Trabalho para Cegos, etc. Destaque especial merece a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, obra pioneira criada em 1946, em São Paulo, por Dorina de Gouvea Nowill e Adelaide Reis de Magalhães. A principal finalidade foi e é a divulgação de livros em caracteres Braille, para facilitar a instrução de cegos.

Atualmente a Fundação para o Livro do Cego no Brasil mantém uma Imprensa Braille que edita livros didáticos e de ficção, distribuindo-os pelo País e também no exterior. Graças aos esforços da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, o ensino integrado em caráter oficial, foi regulamentado por Lei, em

1950, quando escolas da Rede Oficial de São Paulo passaram a aceitar crianças cegas. O ensino itinerante foi oficializado pela Lei 5.991 que regulamentou a educação de cegos e de portadores de visão subnormal, assim como a carreira do professor especializado, também no Estado de São Paulo.

O ensino integrado vem se tornando uma realidade em todos os Estados, permitindo aos deficientes de visão o convívio escolar com crianças normais, recebendo a orientação especializada através das salas de recursos e do ensino itinerante.

Para adultos, em 1961, a Fundação para o Livro do Cego, criou o primeiro Centro de Reabilitação que, através inúmeras técnicas, abre oportunidades de trabalho para Deficientes Visuais no mercado comum.

Alguns anos antes da aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ministério de Educação e Cultura - MEC - procurou descentralizar alguns de seus serviços conferindo-lhes autonomia através a criação de Campanhas Nacionais.

Dentro desse plano foi instituído pelo Decreto 42.236 de 01/08/58 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais, no Instituto Benjamin Constant. Ainda em 58, constituiu-se a primeira comissão diretora, sob a presidência do Sr. Ministro de Estado de Educação e Cultura. O novo órgão recebeu autonomia para dinamizar programas de atendimento a Deficientes da Visão em todo o País.

Em 1960, no dia 31 de maio, o Decreto 48.252 alterou dispositivos do decreto anterior, passando o movimento a denominar-se de Campanha Nacional de Educação de Cegos - CNEC - ficando diretamente subordinada ao MEC.

Desde sua implantação a CNEC programou projetos e atividades visando estimular e implementar novas modalidades para o atendimento ao Deficiente Visual, despertando o interesse de autoridades estaduais, municipais e dos órgãos comunitários em geral.

As metas estabelecidas para os programas e atividades da CNEC procuravam atingir áreas prioritárias como:

- treinamento e especialização de professores e técnicos;

- incentivo na produção e manutenção de veículos educacionais;
- assistência técnica e financeira para a instalação de serviços de educação e reabilitação de Deficientes Visuais.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP - órgão do MEC e que atualmente centraliza as atividades pertinentes à expansão e melhoria do atendimento a excepcionais no Brasil. Com a criação do CENESP foram extintas todas as Campanhas existentes no MEC relativas a excepcionais, inclusive a CNEC.

Da Educação dos Deficientes Auditivos

No Brasil, o então Ministro de Instrução Pública, Droyn Louis, sabendo da receptividade do Imperador Pedro II, à causa da educação de deficientes, encaminhou-lhe o professor surdo francês, Ernest Huet, que chegara ao País em 1855. O Imperador propiciou a Huet e a seu irmão Adolpho, todas as facilidades para a fundação, em nosso País, do primeiro educandário destinado ao ensino de surdos. Instalou-se em caráter provisório numa sala do Colégio Wassimon, na rua Municipal nº 8, sendo os primeiros alunos, uma menina de 12 anos e um menino de 10 e o primeiro professor, o próprio Huet.

A 6 de abril de 1856, sua Majestade incumbiu o Marques de Abrantes de constituir uma Comissão de ilustres personalidades a fim de promover a fundação de um Instituto de Educação de Surdos.

Na 1ª reunião da Egrêgia comissão, realizada a 3 de junho de 1856, deliberou-se a definitiva instalação do Instituto de Surdos.

Em outubro de 1857, os já então 7 alunos que estavam interinamente no Colégio Wassimon foram transferidos para um prédio na Ladeira do Livramento, nº 17, onde começou a funcionar o Instituto. Na nova sede foi elaborado um Regimento Interno, organizado pelo Marques de Abrantes e pelo Diretor, Ernest Huet. Três meses após, em exame público com a presença do Imperador, foram apresentados os resultados dos trabalhos,

- o que provocou grande entusiasmo, pelos efeitos obtidos. Através o Decreto 10.210 de 7 de maio de 1913, foi autorizada a instalação do Instituto na rua das Laranjeiras, onde, em 23 de julho do mesmo ano foi lançada a pedra fundamental para a construção de um edifício para o atendimento a Deficientes Auditivos. A instalação ocorreu em janeiro de 1915.

Posteriormente, o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - passou a pertencer ao MEC e atualmente vincula-se ao Centro Nacional de Educação Especial.

Os alunos são atendidos em regime de internato, semi-internato e externato, gratuitamente. Na história da educação de surdos no Brasil cabe ainda a citação de instituições particulares espalhadas por todo o País. Especial menção deve ser feita ao Centro de Distúrbios da Comunicação que está ligado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde têm sido realizados estudos para melhor compreensão da problemática educacional desses deficientes. As experiências têm sido divulgadas por todo o País através de cursos e congressos promovidos pela referida Universidade.

Da Educação de Deficientes Mentais

No Brasil a história da educação de deficientes mentais não é muito longa, já que apenas no século XIX começou-se a considerar o assunto. O depoimento de Basílio de Magalhães, em 1913 é bastante sugestivo:

É líquido e certo que antes de findar o século XIX, por nenhum dos meios usuais de comunicação do pensamento se cuidou em nossa Pátria da infância degenerada, quer da atingida por anomalias lesionais do cérebro, quer da combatida por anormalidades ou taras mentais graves.

O excepcional aparece como anormal e esquecido até então. No início do século XX, exatamente junho de 1900, é que o Dr. Carlos Eiras apresentou no IV Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia no Rio de Janeiro, a monografia "Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas". Seu trabalho, que em 1902 foi publicado na Revista Médica de São Paulo, despertou

grande interesse nos círculos médicos e educacionais.

Em 1903, abriu-se no Rio de Janeiro o Pavilhão Bourneville, destinado exclusivamente a menores anormais. Esse pavilhão funcionou anexo ao Hospital Psiquiátrico Nacional na Praia Vermelha até 1942, quando foi inaugurado o pavilhão de Neuropsiquiatria Infantil, no Hospital do Engenho de Dentro. Seu diretor introduziu serviços auxiliares adequados, inclusive classes para o ensino especial. O atendimento a excepcionais Deficientes Mentais iniciou-se em hospitais, herança da confusão entre os conceitos e as características dos deficientes e dos dementes (idiotas e lunáticos). Considerados como doentes, coube aos médicos chamar a atenção para sua problemática.

Em São Paulo, a linha assistencial foi a mesma. No Hospital Juqueri, construiu-se um pavilhão para crianças anormais, isso em 1921. Só oito anos mais tarde é que se inaugurou uma Escola. Esse primeiro núcleo de Pedagogia Especializada, esteve ligado à área médica, já que apareceu anexo ao referido hospital.

Ainda em São Paulo, em anos anteriores (1913), o professor Clementino Quaglio publica o trabalho "A educação da infância anormal da inteligência". Esse trabalho decorreu dos resultados da 1ª. aplicação da Escala Métrica da Inteligência de Binet-Simon, introduzida no Brasil pelo referido professor e que exercia sua docência na Escola Normal de São Paulo. Cabe-lhe a prioridade da aplicação no Brasil da mencionada escala, e seu trabalho apresenta a 1ª. amostra estatística colhida.

No mesmo ano, 1913, aparece o livro de Basílio de Magalhães "Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Inteligência", editado no Rio com o seguinte sub-título: "Contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social cuja solução urgentemente reclamam - a bem da infância de agora e das gerações provindouras - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da Pátria Brasileira".

O livro de Basílio de Magalhães foi o primeiro sobre o assunto que apareceu no Brasil. Inicialmente a "Gazeta de No

tícias" no Rio de Janeiro publicou-o em artigos espaçados, senco posteriormente reunido num volume.

Já antecipava o escritor o complexo problema científico e social da assistência a excepcionais. Na medida em que se refere às gerações vindouras, de certo modo antevia que os conhecimentos adquiridos no tratamento a Deficientes Mentais deveriam servir à uma atuação preventiva.

A preocupação com a assistência a esses deficientes estendeu-se por todo o País. Em 1927 apareceu em Canoas, no Rio Grande do Sul, a primeira Instituição com o nome de Pestalozzi, criada por Thiago Wirth. Em 1929, o Dr. Leitão da Cunha instala uma Fundação para menores deficientes, em Petrópolis. No Nordeste, neste mesmo ano, o Dr. Ulisses Pernambucano organiza um serviço de atendimento psicopedagógico englobando a atuação de psiquiatras, psicólogos e pedagogos. Além do grande estímulo que deu à pesquisa, cabe-lhe o mérito de haver treinado as primeiras equipes multiprofissionais para o atendimento a Deficientes Mentais, em Pernambuco. Uniu ele à Psiquiatria os aspectos dinâmicos da pedagogia e da psicologia.

No ano de 1931, e por Decreto de 5 de abril, a professora Helena Antipoff, lança em Minas Gerais as bases da Sociedade Pestalozzi daquele Estado. De seu trabalho resultou a fundação do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, no Pavilhão Noraldino de Lima, que era então o Secretário de Educação. Em 1934 as classes especiais e o Consultório Médico Pedagógico foram oficializados.

Em 1940 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais instalou no município de Ibiretê uma Granja-Escola na Fazenda do Rosário. Foi adquirida gradativamente graças ao produto de uma Campanha Comunitária, iniciada em 1931, promovida pelos Diários Associados.

Em Ibiretê instalou-se também o ISER - Instituto de Educação Rural, transformado hoje em Fundação Helena Antipoff.

Cinco anos mais tarde (1945) no Rio de Janeiro, ex-Distrito Federal, Helena Antipoff funda a Sociedade Pestalozzi

do Brasil. Foi essa Sociedade a responsável pela formação das primeiras turmas de professores especializados, irradiando para o Brasil uma nova mentalidade de Educação Especial. Em 1971 a Sociedade Pestalozzi se constituíram numa Federação Nacional - FENASP - com a participação de 15 representantes de agremiações locais. Cabe à Sociedade Pestalozzi o mérito da realização de Seminários, reuniões de Estudo, Preparação de Pessoal Técnico, fornecendo à Comunidade Brasileira os subsídios fundamentais para a educação e atendimento a excepcionais. Foi pela influência da Sociedade Pestalozzi que, em 11/12/1954, fundou-se no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Enorme foi o incentivo da americana Beatrice Bemis, que reuniu pais brasileiros em torno do ideal comum de trabalhar em prol da criança deficiente. O movimento das APAEs intensificou-se a partir daquela data, surgindo tantas pelo Território Nacional que, em 1963, organizou-se a Federação Nacional das APAEs, iniciando com cerca de 200 Associações.

Assim como a Pestalozzi, a APAE desenvolve programas de atendimento a Deficientes Mentais, incluindo classes especiais, clínicas de diagnóstico, oficinas pedagógicas, além de cursos de formação e estágios profissionais.

Paralelamente, as Secretarias de Estado de Educação vêm intensificando seu interesse em atender deficientes mentais. No antigo Estado da Guanabara, então Distrito Federal, no ano de 1933, o Departamento de Educação Complementar criou as primeiras classes especiais. Em 1939 foi criado o Instituto de Educação do Excepcional, com o objetivo de proporcionar na Rede Oficial assistência médico-psico-pedagógica aos excepcionais de nível intelectual mais baixo.

Na esfera governamental federal deve-se ressaltar a ação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME - que contribuiu técnica e financeiramente para ampliar a assistência a excepcionais no Brasil. Essa Campanha foi instituída pelo Decreto 48.961 de 22/09/60 sendo constituída uma comissão de 3 membros designados pelo Ministro de Estado de Educação e Cultura. A finalidade da CADEME foi pro

mover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo através:

- a cooperação técnica e financeira a entidades públicas e privadas;
- de convênios para a formação de professores e técnicos para a instalação de serviços de assistência a Deficientes Mentais;
- a constituição de associações e fundações educacionais destinadas a esses excepcionais;
- a organização de cursos especiais e pesquisas;
- publicações de estudos técnicos, anais de congressos, de seminários, etc.;
- intercâmbio com instituições nacionais e internacionais.

Até 1965 a CADEME funcionou sem Sede, desenvolvendo atividades sob a forma de Cursos, Seminários e Congressos, procurando conscientizar os que trabalhavam no campo da Deficiência Mental de que o MEC, assumia parte da responsabilidade na sua assistência.

Com a criação do CENESP, as atribuições da CADEME foram extintas e automaticamente absorvidas pelo novo órgão.

Da Educação de Deficientes Físicos

O movimento brasileiro nesse sentido surgiu em São Paulo, com a criação de uma classe especial no Pavilhão Fernandino Simonsen, da Clínica Ortopédica da Santa Casa de Misericórdia.

A iniciativa foi do Dr. Resende Puech, professor da referida Clínica e que, em 29 de julho de 1931, criou nesse serviço uma classe para a alfabetização e ensino primário dos internos daquele Hospital.

Em 1950, ainda em São Paulo, foi criada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD - cuja finalidade foi assegurar aos deficientes físicos instrução primária similar ao que ocorria com crianças normais. Em 1951 foi criado o primeiro Centro de Reabilitação, fruto dos esforços da AACD. As

classes que aí se organizaram atendiam entre 40 e 50 crianças internas e externas. Nesta Obra destacam-se os nomes de Renato Costa Bonfim e da professora Ecilda Ramos. Até hoje crianças e adolescentes frequentam as classes da AACD, todas portadoras de graves incapacidades, de sequelas de paralisia cerebral, de paralisia infantil, amputações, etc.

Em 1957, por iniciativa da AACD foram criadas em São Paulo classes especiais para Deficientes Físicos, nos grupos escolares da Rede Oficial.

No Estado do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação - ABBR - é a pioneira na educação e reabilitação de deficientes físicos. Em suas dependências funciona uma Escola Especial, um Centro de Reabilitação e uma Escola para formação de Fisioterapeutas e Técnicos em Reabilitação, em nível universitário.

Apesar dos esforços da AACD e da ABBR, lamentavelmente, ainda existem milhares de crianças deficientes físicas que permanecem marginalizadas e analfabetas, devido a inexistência de um sistema de ensino especial que possa garantir-lhes a merecida oportunidade. Geralmente seu atendimento educacional era feito dentro do próprio hospital, situação que perdura até hoje.

Do Atendimento Educacional aos Superdotados

Em nosso País, o atendimento educacional a superdotados ainda está em fase de planejamento, em quase todas as Unidades Federadas.

Em 1965, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, na Fazenda do Rosário, sob a direção da Professora Helena Antipoff promoveu uma série de reuniões, para organizar um Seminário - Encontro a ser realizado em novembro de 1966, no antigo Estado da Guanabara.

O grupo que então se reuniu elaborou planos para as primeiras atividades de um Centro Cultural Juvenil, sob a forma

de experiência-piloto. Mas as idéias não puderam ser levadas adiante, pela dificuldade de conciliação das disponibilidades dos integrantes do grupo.

Em 1968, sua Excelência, o Ministro da Educação e Cultura instituiu um grupo de trabalho cognominado como "Comissão dos Mini-Gênios", que após estudos enviou-lhe um relatório com recomendações e sugestões. Mas o assunto permaneceu estático até 1971, quando o Departamento de Educação Complementar, órgão do MEC, fez realizar na Universidade de Brasília o 1º Seminário sobre Superdotados, ao qual compareceram educadores, psicólogos, pedagogos, oriundos dos vários Estados.

O objetivo do Seminário foi o conhecimento e o levantamento da problemática do Superdotado na realidade brasileira, propondo conceitos e programas de atendimento.

Em 1975, no período de 11 a 16 de agosto, o CENESP promoveu uma Semana de Estudos sobre o assunto, realizada nas dependências da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A partir desse encontro, o CENESP vem organizando outros, visando sistematizar uma política de ação para atendimento a Superdotados.

Da Educação de Deficientes Múltiplos

Não foi possível encontrar literatura a respeito, admitindo-se que o atendimento a esses excepcionais não tenha sido ainda institucionalizado, devido à complexidade do assunto pela multiplicidade de possíveis combinações de deficiências.

Trabalho pioneiro foi realizado a partir de 1959, no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - quando foram instaladas classes para deficientes de audição portadores de deficiência mental e/ou problemas de conduta. Nessa época houve treinamento de pessoal para essa modalidade de atendimento.

Merece referência, em 1974, o Simpósio sobre Treinamento de Pessoal na área de Deficiência Mental realizado em São Paulo, durante o qual o Prof. John McKenna da Universidade de Dublin fez importantes observações sobre o Currículo para os pro

fessores especializados em deficiências múltiplas.

No período de 6 a 12 de novembro de 1977, realizou-se também em São Paulo, o I Seminário de Educação do Deficiente Audiovisual, planejado e executado pela Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais - ABEDEV. É o primeiro movimento brasileiro para o estudo da problemática do múltiplo-deficiente audiovisual.

Acredita-se que a partir de iniciativas como as supracitadas, inicie-se efetivamente no País a sistematização da Educação Especial para portadores de mais de uma deficiência, o que é uma das metas do CENESP.

Da Educação dos Portadores de Problemas de Conduta

Na bibliografia específica sobre excepcionais não se encontram referências sobre o histórico do atendimento a portadores de problemas de conduta, no Brasil.

Os dados a seguir apresentados foram colhidos em documentos da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM - órgão vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social. A própria origem das informações é significativa quanto ao enfoque dado ao atendimento do menor de conduta anti-social no Brasil. Está afeto à Previdência e Assistência Social desde 1964, quando o Governo Castelo Branco editou a Lei número 4.513/64 que fixou a política nacional do bem estar do menor e criou a FUNABEM que veio reformular a política de assistência ao menor abandonado, até então atendido no SAM (Serviço de Assistência ao Menor).

Segundo consta da publicação - "O menor, problema social no Brasil e a ação da FUNABEM" (1976) -

com a criação do Ministério de Previdência Social, em 1974, a ele passa a vincular-se a FUNABEM. A razão é óbvia: reconhece o governo federal a dimensão nacional do problema social do menor e entende que deve ser tratado em conjunção com os demais problemas de área social, pois uns e outros influenciam-se mutuamente (p. 30).

Do exposto, depreende-se que do ponto de vista da administração pública a FUNABEM representa um instrumento do governo para realizar uma ação social junto aos menores de conduta anti-social. A ação da FUNABEM tanto é terapêutica quanto preventiva, visando reintegrar os menores marginalizados e agir sobre os ambientes marginalizantes. Desde sua criação, a FUNABEM dentro dos programas terapêuticos vem dando atendimento em Unidades de Ensino e Recuperação, em hospitais, em centros pilotos, além de fazer encaminhamentos à empregos ou às Forças Armadas. Os programas preventivos desenvolvem-se através de projetos de atendimento a menores e seus familiares em todas as regiões do País. Graças a ação de expansão promovida pela FUNABEM, vêm sendo criadas Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor, totalizando-se em 19 o número de Estados brasileiros nos quais instalaram-se Serviços de atendimento ao menor desviado social e que mantêm Convênio com a FUNABEM. Segundo Relatório de 1976, das atividades da FUNABEM:

o total de menores carentes internados em todo o País pelas Fundações e Serviços Estaduais de Bem Estar do Menor, alcança cerca de 103.000 sem contar os 69.385 menores atendidos pelos programas preventivos e os 36.299 menores atendidos pelo centro-piloto da FUNABEM (p. 3).

Nas Secretarias Estaduais de Educação não está ainda sistematizado o atendimento ao portador de problema de conduta de origem social, ficando afeto a Entidades vinculadas à Previdência Social.

Quanto aos casos cuja problemática é basicamente emocional, o tratamento geralmente é feito em consultórios ou em clínicas especializadas e que não se subordinam administrativamente às Secretarias de Educação.

No antigo Distrito Federal, o Departamento Nacional da Criança, através a Secção de Orientação Social da Divisão de Proteção Social, criou em 1946, o Centro de Orientação Juvenil - COJ - que foi planejado pelo professor Mira y Lopes e Helena Antipoff. Posteriormente ampliado, contou com numerosos colaboradores voluntários dentre os quais a Dra. Reba Campbell que orientava

tou durante vários anos os trabalhos de Psicoterapia Infantil.

Esse serviço funciona ainda nas dependências do Instituto Fernandes Filqueiras e representa o esforço de uma equipe interdisciplinar para atender a jovens com problemas emocionais e orientar seus familiares.

Para melhor embasamento das decisões tomadas pelos administradores dos Sistemas Estaduais de Educação, é importante conhecer os dispositivos legais que vêm favorecendo a Estruturação e Funcionamento da Educação Especial, em nosso País.

Como foi citado anteriormente, a Constituição Brasileira, no artigo 175 § 4 faz referências à educação de excepcionais.

A Lei 4024 de 1961, dispunha no título I, art. 88 e 89 de considerações sobre Educação Especial assim expressas:

A educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (art. 88) e toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa a educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (art. 89).

A Lei 5692 de 11/08/71 é mais precisa, colocando a Educação Especial como obrigatória, em vez do vago e questionável "no que for possível", contido na lei anterior. No seu capítulo V, que trata dos professores e especialistas, o art. 33 diz:

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especializadas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou pós-graduação.

Podemos incluir neste caso os técnicos de educação especial. A respeito da formação de professor, com base no Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação que regula o curso de graduação em Pedagogia, fica facultada a inclusão da Educação Especial como mais uma de suas habilitações.

Em junho de 1971 uma portaria do Conselho Federal de Educação criou uma Comissão Especial composta de 4 membros para estudar o currículo mínimo para os cursos de formação de pessoal para Educação Especial, em nível universitário.

Foi em 1972 que o governo decidiu eleger a Educação Especial como área de ação prioritária. Essa decisão foi concretizada com a elaboração e incorporação do Projeto Prioritário nº 35 ao Plano Setorial de Educação e Cultura 72/74.

Neste projeto foram fixados os objetivos e estabelecidas as diretrizes, estratégias e prioridades para a atuação do MEC, no campo da Educação Especial.

Como faltava ainda em sua estrutura um órgão para promover a implementação desse projeto prioritário e assumir a nível federal as iniciativas no campo de atendimento educacional a excepcionais, criou-se em 1973 (3 de julho) o Centro Nacional de Educação Especial, citado anteriormente.

Esse Órgão Federal tem autonomia administrativa e financeira e suas atividades são supervisionadas pela Secretaria Geral do MEC. Sua finalidade é planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial, no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo para deficientes de todas as categorias, visando a sua participação progressiva na Comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.

Na estrutura organizacional do CENESP há um Conselho composto de representantes dos Ministérios da Previdência Social, Saúde, Interior, Justiça, Planejamento e Coordenação Geral, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - e do Instituto Nacional de Alimentação e

Nutrição - INAN. Os representantes reúnem-se mensalmente, conjugando esforços inter e intra-ministeriais para que se possa oferecer aos excepcionais um atendimento integral.

* As informações sobre a evolução histórica do atendimento a excepcionais no Brasil foram extraídas das referências bibliográficas n^{os} 1, 13, 14, 17, 18, 23, 26, 29, 30, 32, 41.

REFLEXÕES

O fato que mais se destaca quando se lê sobre a evolução do atendimento a excepcionais, é que ele começou na base da filantropia, da assistência, destacando-se a iniciativa privada. Os primeiros movimentos não partiram dos Governos e sim de particulares, geralmente não educadores, que impulsionaram e pressionaram a rede pública a assumir responsabilidades. Atualmente a situação persiste, embora nesta última década, venha se delineando mais acentuadamente a ação governamental.

Durante muito tempo acreditou-se que a melhor forma de atender o excepcional era segregá-lo em Instituições Especializadas. Essa atitude ainda comum, tem suas raízes na própria história da educação dos excepcionais, principalmente dos deficientes mentais, cujos núcleos iniciais de atendimento foram pavilhões em hospitais. O primeiro nível de abordagem assistencial foi monodisciplinar, destacando-se a esfera médica. A ênfase recaía na deficiência, procurando delinear-se os quadros clínicos ou sintomatológicos. O deficiente, pessoa, não era o foco das atenções. O que despertava o interesse eram os quadros patológicos e que os tornavam deficientes. Isso explica, provavelmente, porque os educadores ficaram tanto tempo alheios ao problema dos excepcionais, percebidos apenas como pessoas doentes.

Com a incidência assustadora de casos de excepcionais no mundo, calculada em 10% da população dos países em desenvolvimento (OMS, 1968), o interesse por esses indivíduos estendeu-se à Educação e a outras áreas. O enfoque médico, monodisciplinar, evoluiu para um nível de abordagem multidisciplinar, preocupando profissionais da medicina, psicologia, serviço social, pedagogia entre outros. As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nesses campos têm permitido ampliar o conhecimento sobre a etiologia, tratamento, educação e reabilitação dos excepcionais. Sabe-se atualmente que o atendimento que o excepcional necessita deve ser indicado e orientado por uma equipe interdisciplinar, ganhando ênfase a figura do EDUCADOR.

Toda política educacional moderna converge para a

normalização do atendimento, o que implica em propiciar condições normais de vida a todos os deficientes, sem segregá-los. O princípio da normalização, decorrente do novo Humanismo, inclui os conceitos de: similaridade (processo de minimizar diferenças ou maximizar semelhanças);

individualização (atentar às diferenças inter e intra-individuais);

integração (processo de inter-relação do excepcional com o meio ambiente sócio-cultural).

Na percepção da Sociedade, apesar dos esforços que vêm sendo empreendidos, os excepcionais permanecem como "desviados sociais", porque ultrapassam a linha sócio-cultural admitida como fronteira da normalidade.

Segundo Stoetzel (1967),

as formas de desvio variam com as sociedades, alinhando-se cada uma, dentro de um quadro determinado, característico da mesma sociedade... As sociedades reconhecem oficialmente a existência desses desvios, dão-lhes nomes e reservam-lhes "status" à parte". (p. 10)

Sendo percebidos como desviados sociais, são marginalizados, porque não representam uma força produtiva na máquina de trabalho. Aparecem apenas como força de consumo. É lamentável, mas é compreensível que a história da educação desses indivíduos ficou estranha à história da Educação do Brasil.

Prova irrefutável é que não encontramos em livros ou em cursos de História da Educação brasileira, menções sobre a educação de excepcionais.

A principal consequência de omissões nessa área é que não foi possível ainda difundir uma filosofia de Educação Especial, principalmente entre aqueles que não trabalham com excepcionais.

As heranças históricas, decorrentes das distorções havidas quanto ao atendimento de excepcionais, interferem até hoje na sistematização do referido atendimento, principalmente na esfera governamental.

Além de providências técnicas e administrativas, os govern^{os} vêm atentando para o aspecto de Legislação específica, num esforço de apontar medidas, de apresentar definições legais indispensáveis à execução do direito que o excepcional tem do acesso e sucesso em Educação.

Mesmo havendo um artigo específico na lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, atente-se que nele se determina que as normas para o tratamento especial a excepcionais, devem ser fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. Nem todos puderam até agora manifestar-se a respeito, embora estejam cômicos da importância e necessidade de pronunciamentos e que exigem a assessoria dos especialistas.

3. ESTUDO DA CLIENTELA

- 3.1 Considerações Gerais sobre os Excepcionais

- 3.1.1. Conceito de excepcional
- 3.1.2. Conceito de normalidade
- 3.1.3. Classificação e características dos excepcionais
- 3.1.4. Conceito de Educação Especial
- 3.1.5. Conceito de Reabilitação

3.2 Estratégias de Atendimento

- 3.2.1. Diretrizes da Educação Especial
- 3.2.2. Modalidades de atendimento educacional
- 3.2.3. Processo de avaliação, triagem e orientação

3. ESTUDO DA CLIENTELA

Não se poderia analisar a Estrutura e o Funcionamento da Educação Especial no Brasil, sem incluir um estudo sucinto sobre a clientela, objeto dos esforços empreendidos pelos Órgãos aos quais compete sistematizar o atendimento.

O excepcional é o centro de interesses da Educação Especial. Para ele e por ele devem-se organizar serviços nos Sistemas Estaduais de Ensino. A estruturação de tais serviços pressupõe diretrizes básicas e deve possibilitar meios para oferecer estratégias de atendimento compatíveis com as necessidades dos alunos especiais.

Incluem-se nesse capítulo referências sobre os conceitos de Educação Especial, de Reabilitação, bem como considerações sobre diretrizes básicas de Educação Especial e que devem nortear a ação dos Órgãos responsáveis pela implementação do atendimento a excepcionais nas Unidades Federadas.

3.1 Considerações Gerais sobre os Excepcionais

3.1.1 Conceito de Excepcional

Quem são os excepcionais?

Considera-se excepcional, para todos os efeitos, a criança, o adolescente, o adulto que se desvia acentuadamente da média de normalidade por suas características físicas, mentais, sensoriais ou sociais, exigindo, conforme o caso, modificações ou adaptações nos serviços de educação, formação profissional e de previdência social, ou situação legal especial, notadamente nos setores de trabalho e da vida civil. (Revista Brasileira de Deficiência Mental, 1968)

O conceito destaca:

- faixas etárias nas quais a excepcionalidade se mantém ou se instala;
- um critério estatístico como parâmetro entre o Normal e o Excepcional;
- as diferentes formas de manifestação da excepcionalidade, englobadas em categorias genéricas, segundo determinadas características; aspectos do atendimento educacional e a necessidade de legislação específica.

3.1.2 Conceito de normalidade

O que é ser normal?

Qual a diferença entre o normal e o excepcional?

Os autores apresentam inúmeros critérios para a normalidade (estatístico, social, antropológico-cultural, biológico, teleológico, etc.), o que indica o quão difícil é conceituá-la.

Neste trabalho adotar-se-á a mesma posição de Jane R. Mercer (1972), expressa no seu livro "Labeling the Mentally Retarded":

Numa perspectiva geral há duas definições do "normal" a que segue o modelo Patológico, contribuição da Medicina e a que segue o modelo Estatístico, enriquecido pela Psicologia e pela Educação (p.2).

O Modelo Patológico

Segundo esse modelo as enfermidades são definidas pe los sintomas que as caracterizam, estabelecendo-se que a normali dade é a ausência de sintomas patológicos e a anormalidade, a presença dos mesmos. Como reconhecer um sintoma patológico? Essa questão é ordinariamente respondida através uma análise funcio nal, na qual os processos patológicos, nocivos, se identificam pelo fato de destruírem o organismo. O modelo patológico é con ceitualmente um constructo bipolar. No polo da normalidade a saú de é concebida como a ausência de sintomas mórvidos, no outro polo, a anormalidade se define como a presença desses sintomas, indicadores da doença. O clínico envolve-se em julgamentos sobre o estado biológico de seus clientes, em termos de saúde versus doença, o que redundará numa polaridade "boa-má". Segundo este mo delo é sempre mau possuir os sinais patológicos e bom não apre sentá-los.

Como os membros da mesma espécie são muito semelhantes biologicamente, as descobertas baseadas nas manifestações do pro cesso biológico atuando em um organismo, podem ser generalizadas com alto grau de validade, para outros organismos da mesma espé cie.

O Modelo Estatístico

Desde que Francis Galton indicou pela primeira vez que os atributos individuais podem ser descritos por sua posição relativa numa distribuição de frequência, a curva normal tem sido usada para estabelecer normas para populações.

O modelo estatístico define a subnormalidade de acordo com a extensão na qual, um indivíduo varia para baixo da média da população, num traço particular.

Quando o modelo estatístico é usado para definir o "normal", as normas resultantes do tratamento dos dados, nem sempre podem ser generalizadas. As definições estatísticas de normalidade dependem do grupo que serviu de amostra e, principalmente, da característica medida assumir uma distribuição normal.

Enquanto o modelo patológico é bipolar, o estatístico é neutro: dependendo do atributo medido, é bom ou mau estar acima ou abaixo da média.

Quando as avaliações que se utilizam de modelos estatísticos associam-se com as que se usam do modelo patológico, há uma tendência para raciocinar em termos de um dos modelos, geralmente o patológico. Exemplo: baixo quociente intelectual (Q.I) é mau, no enfoque social. O patológico é mau, logo, o Q.I é um signo patológico. E como os signos patológicos indicam enfermidade, quem tem Q.I baixo é enfermo, é anormal... O Q.I, que não é uma manifestação biológica e sim um escore comportamental, fica conceitualmente percebido como sinal patológico, sujeito a todas as implicações desse modelo.

Devido a inferências desse tipo, os sub-dotados foram genericamente considerados como anormais.

Como tão bem lembrou D. Helena Antipoff (1946), o termo "anormal" acentua o sentimento de inferioridade do indivíduo, soa de maneira humilhante, encerrando ao mesmo tempo a idéia do definitivo e do irremediável.

Originalmente, todos os deficientes eram inseridos na

categoria da anormalidade, da doença. Quando os interesses da Sociedade voltaram-se para os intelectualmente superiores, o termo excepcional foi adotado para referir-se àqueles indivíduos que, por um conjunto de características, apresentam-se como invulgares, diferentes.

É muito comum a interrogação: A diferença entre normais e excepcionais é quantitativa ou qualitativa? A tendência atual é a de considerar, entre normais e excepcionais, diferenças de grau e não de espécie. Muitos autores adotam concepções quantitativas, valorizando os resultados de mensurações psicomêtricas da inteligência. Há, porém, correntes atuais de Psicólogos e de Educadores, menos preocupados com o valor numérico do Q.I e mais atentos à exploração de outras áreas da personalidade do excepcional e que não se traduzem em expressões quantitativas..

Estão ainda em aberto as questões em relação à natureza fundamental das diferenças entre normais e excepcionais. Parece estar fora de dúvidas que os valores sociais e culturais influenciam sobremodo o modelo a ser adotado.

É provável que a questão de saber se as diferenças entre o normal e o excepcional são maiormente quantitativas do que qualitativas, terá de esperar uma resposta à mesma questão, com relação às diferenças individuais.

O termo excepcional refere-se a indivíduos que diferem da faixa média em tal medida que suas diferenças justificam algum tipo de ajuste escolar especial, seja na própria sala ou em classes especiais. O qualificativo aplica-se tanto aos indivíduos cujas diferenças não permitem colocá-los com outros, ditos comuns, como àqueles cujas diferenças os capacitam a atuar acima dos termos médios. Se os excepcionais diferem da faixa média da população geral, o problema consiste em não considerá-los excepcionais sem estabelecer primeiro, em que medida são diferentes. Antes de serem excepcionais são PESSOAS.

3.1.3 Classificação e Características dos Excepcionais

A maneira mais comum de classificar os excepcionais é agrupá-los segundo o modo ou área de desvio. Os autores costumam apresentar diferentes categorias: seis para Sawrey e Telford (1974); Dunn (1971) aponta 7, incluindo 12 tipos; Roucek et alii (1968) mencionam oito; Kirk (1974) classifica-os médico-psicologicamente em 6 grupos, etc.

Neste trabalho adotar-se-á a mesma classificação do CENESP e o estudo da Estrutura e Funcionamento da Educação Especial no Brasil, diz respeito ao atendimento educacional prestado a: deficientes da visão, da audiocomunicação, mentais, físicos, superdotados, multideficientes e portadores de problemas de conduta. A rigor essas sete áreas estão implícitas nas classificações dos autores mencionados e são, de certo modo, universalmente aceitas.

3.1.3.1. Os diferentes tipos de excepcionais

Cegos e Portadores de Visão Sub-Normal

Os conceitos sobre os deficientes da visão podem ser quantitativos ou funcionais. Para fins administrativos e legais, considera-se o conceito quantitativo, que apresenta o cego como o indivíduo cuja acuidade visual é igual ou inferior a 0,1, no melhor olho após a melhor correção ótica e/ou que tem uma limitação tal, que o maior diâmetro do campo visual subentende uma distância angular não superior a 20° (Associação Americana dos Cegos, 1961, citado por Sawrey e Telford, p. 363). A acuidade visual 6/60 (0,1) significa que o "tipo" que uma pessoa de visão normal pode distinguir a uma distância de 60 metros, só pode ser percebido pelo deficiente visual a uma distância de 6 metros. Quanto ao campo visual de 20°, significa que o indivíduo nessas condições tem sua visão restringida às áreas limitadas. Mesmo com acuidade visual normal, quem tem um campo visual igual ou inferior a 20°, é considerado legal e clinicamente cego.

Quanto à visão sub-normal (reduzida ou parcial), quan

titativamente, é definida como a acuidade visual entre 0,1 e 0,3 no melhor olho após a melhor correção ótica. O índice 0,3 (6/20) têm interpretação similar à dos 6/60 (0,1), alterando-se apenas as distâncias.

As definições funcionais variam de acordo com as finalidades a que se destinam. Sob o aspecto educacional, são considerados cegos, os indivíduos cujo prejuízo visual é tal que eles não podem ser educados através da visão. A aprendizagem de leitura e escrita faz-se pelo código Braille para os cegos, ou através de tipos muito ampliados para os de visão subnormal.

Existem poucas correlações entre os conceitos quantitativos e os funcionais de deficiência visual. É que muitos indivíduos considerados como cegos do ponto de vista quantitativo, possuem visão de sombra, isto é, podem distinguir objetos grandes que lhes permitam o sentido da orientação, bem como possuem alguma percepção de luz. Modernamente as definições quantitativas estão sendo substituídas pelas funcionais. O que realmente interessa, do ponto de vista educacional, é como se pode usar a visão residual.

Entre os mais sérios problemas dos Deficientes da Visão estão: a impossibilidade da leitura e escrita no código usual; a limitação da mobilidade independente, o que dificulta o conhecimento e domínio do meio ambiente e a dificuldade de percepção de pistas sociais.

No que tange ao crescimento e desenvolvimento, não há diferenças significativas entre crianças videntes e deficientes visuais. O processo de crescimento e de desenvolvimento de qualquer indivíduo é ao mesmo tempo similar e diferente dos demais. É similar porque o crescimento é sequencial, com estágios identificáveis e através dos quais as crianças evoluem. É diferente porque cada criança progride de modo único e particular.

No caso do deficiente da visão, há inúmeras influências indiretas que prejudicam seu crescimento e desenvolvimento físico e principalmente o motor. A superproteção ou negligência dos familiares mascaram as reais possibilidades de desenvolvimen

to.

A coordenação motora-manual e a habilidade para usar o corpo, são as mais prejudicadas em decorrência do dano visual: quando um bebê acompanha o movimento de um objeto com seus olhos, esforça-se para alcançá-lo. Essa busca visual do objeto representa o início da aprendizagem do controle dos braços, mãos e, finalmente dos dedos. A coordenação manual que evolui a partir das primitivas experiências dos movimentos óculo-manuais, fica seriamente prejudicada, em decorrência da privação de estímulos visuais. Nos primeiros meses, quando a criança ainda não pode sentar-se sozinha, ela gosta de ficar na posição vertical, porque favorece-lhe a visão. Com isto faz exercícios para ganhar o controle dos músculos do pescoço. A criança cega da mesma idade tem pouca motivação para erguer sua cabeça. O mundo dos objetos ao alcance de sua mão é desconhecido dela e sua habilidade para explorá-lo com seus braços é também restrita, pelo seu pobre controle muscular. Se por acaso ela descobre algum objeto com o movimento de seus braços, geralmente encontra dificuldades em reencontrá-lo. Do mundo sonoro é que recebe os sinais sobre a aproximação de adultos e que vêm erguê-la ou atendê-la em suas necessidades.

Enquanto uma criança normal anda aproximadamente aos 15 meses, o cego o fará mais tarde por falta de motivação. O sempre presente perigo do desconhecido impede-o de andar com desembaraço. Sem dúvida, a locomoção independente é a mais difícil tarefa para as pessoas cegas. Aprender orientação e mobilidade requer tenacidade do cego e a ajuda de um professor capacitado que lhe transmita segurança. A compensação da falta do sentido visual faz-se através de estímulos sonoros, táteis, de odores e, principalmente pela segurança emocional decorrente do sentir-se amado e aceito.

Como o contacto visual é um elemento essencial no processo de relacionamento, o cego prejudica-se em seu desenvolvimento emocional-social por não poder normalmente "perceber" o outro. Fica-lhe também a dúvida de como é percebido. Sua auto-imagem fica comprometida por sentimentos de menosvalia, o que pode

- gerar comportamentos agressivos contra si e contra o mundo.

Geralmente supõem-se que a cegueira pode acarretar de ficiência mental. É muito difícil porém determinar a natureza e o grau do impacto produzido no desenvolvimento da inteligência, pela carência visual. A falta de estimulação sensorial-visual tem uma influência direta no desenvolvimento mental, que pode ser compensada por uma correta orientação, sem implicar necessar iamente em deficiência mental.

As necessidades de atendimento pedagógico dos deficientes visuais são as mesmas das crianças normais. Após a aprendizagem do Braille e da alfabetização, podem e devem frequentar classes comuns. Há recursos específicos que possibilitam cursar o ensino regular, recebendo auxílio de professores especializados. A educação dos portadores de visão sub-normal é menos complexa e alguns recursos instrucionais podem ser elaborados pelo próprio professor do ensino regular. Para o pleno desenvolvimento educacional dos Deficientes Visuais há necessidade que os Sistemas Estaduais tornem-se receptivos à integração, permitindo o uso de estratégias que facilitem todo o processo de ensino-aprendizagem bem como o ajustamento pessoal-social desses deficientes.

Deficientes da Audiocomunicação

A deficiência auditiva também pode ser conceituada sob um ângulo quantitativo ou sob um ângulo funcional. No primeiro aspecto consideram-se as perdas auditivas, no segundo, a aptidão do deficiente para interpretar a fala através da audição e/ou a presença da fala e da linguagem.

As perdas auditivas e que se avaliam em termos de de cibéis, referem-se ao déficit no melhor ouvido, na gama de frequência da fala. Streng et alii (citado por Sawrey e Telford, 1974), categorizam os Deficientes Auditivos, considerando as perdas como:

- benignas (20 a 30 db), nas quais os indivíduos aprendem a falar de modo habitual e apresentam apenas dificuldades em ouvir

- a linguagem, se em voz baixa e à distância;
- marginais (30 a 40 db), nas quais os indivíduos perdem 50% da conversação usual, sendo-lhes possível porém aprender a fala de ouvido e a compreensão da linguagem face a face;
 - moderadas (40 a 60 db), nas quais os indivíduos só aprendem a fala através a amplificação dos sons e do auxílio visual. O vocabulário geralmente é pobre;
 - graves (60 a 75 db), a maioria dos indivíduos com perdas graves são considerados educacionalmente surdos e só aprendem a falar por meio de técnicas especializadas;
 - profundas (mais de 75 db), os indivíduos com perdas profundas não conseguem ouvir. A aprendizagem da linguagem é demorada e requer técnicas específicas (p. 396-397).

Para fins legais e administrativos, o critério quantitativo baseado nos resultados de audiogramas, é o mais aceito.

Sob o ângulo funcional, mais significativo do que os decibéis perdidos, é o uso que o indivíduo faz do resíduo auditivo para aquisição e compreensão da linguagem. De todas as perdas auditivas, somente a total, que é extremamente rara, impede qualquer utilização funcional. É possível, com um treinamento adequado, tornar educacionalmente úteis os resíduos auditivos, como também é possível que indivíduos com potencialidade auditiva útil não consigam usá-la, tornando-se assim, funcionalmente surdos...

Embora as crianças surdas não sejam psicologicamente diferentes das crianças que ouvem,

sua inteligência, linguagem, comunicação oral, rendimento escolar, ajustamento geral, tendem a ser bastante afetados... Possivelmente nenhuma incapacidade causa maior impacto sobre tão grande número de aspectos do desenvolvimento da criança, do que a deficiência grave e precoce da audição (Dunn, 1971, p.254).

Quanto mais precocemente for adquirida a perda auditiva, mais sérios serão os prejuízos para o desenvolvimento global da criança. Se a surdez se instala após a aquisição da línguagem, o comprometimento emocional é grande, principalmente decorrente do sentimento de frustração, embora do ponto de vista inte

lectual haja vantagens.

Pinter e Brunschwig (citados por Dunn, 1971), em seus estudos sobre a personalidade do surdo, verificaram que se trata de pessoa de excessiva emotividade, com pouco domínio de si mesma, com tendência à introversão.

Elser (citado por Dunn, 1971) conduziu uma pesquisa sobre a integração de crianças deficientes auditivas em classes regulares. Deduziu que os companheiros de audição normal estavam mais aptos a aceitar aqueles cujas perdas eram mais acentuadas.

A comunicação social entre os próprios deficientes é basicamente feita por meio de uma linguagem mímica, que todos adquirem, mesmo sem ter-lhes sido ensinada.

Até hoje especialistas na educação de deficientes auditivos fazem polêmica quanto ao melhor método a ser usado: se o oral ou o gestual (incluindo-se neste o digital).

Os que defendem a mímica, o fazem pela espontaneidade e facilidade com que os surdos a dominam. Os que preferem os métodos oralizantes, baseiam-se na comunicação social do deficiente auditivo, muito prejudicada pelo uso da linguagem gestual, não compreendida pelos que têm audição normal. Do ponto de vista do desenvolvimento pessoal-social do deficiente auditivo, o mais significativo não é o método que vai possibilitar-lhe a comunicação. A estruturação do seu pensamento, a lógica do raciocínio, a capacidade de expressão da linguagem, seja ou não através da fala, são atributos indispensáveis ao processo de sua interação social. A habilidade de usar a comunicação convencional foi considerada como elemento de sociabilidade. Devido a baixa visibilidade dos "defeitos" auditivos e a incapacidade do surdo usar a comunicação convencional, o público em geral não manifesta interesse nem simpatia pelos deficientes auditivos. Em decorrência, a criança com audição defeituosa e que desconhece a natureza de seus próprios problemas, sente-se desmotivada e inibida para estabelecer contactos sociais. Reforça-se assim seu interesse dirigido a outros deficientes auditivos, com os quais pode comuni

- car-se através dos gestos, sentindo-se como "elemento daquele grupo".

A escola é um agente que pode facilitar-lhe o processo de socialização, aceitando-os sem discriminações. Depois de aprenderem a mecânica da fala devem ter oportunidades de frequentar a classe comum, se não tiverem outra deficiência associada.

O Sistema Educacional ainda se mostra um tanto descrente quanto à capacidade de integração dos deficientes auditivos. Insiste em chamá-los "surdos-mudos", expressão inadequada porque podem vir a falar se lhes forem dadas chances e estímulos sociais adequados.

Deficientes Mentais

Geralmente são conhecidos como retardados mentais e constituem a mais numerosa população de excepcionais.

Estima-se que 300 das crianças que nascem a cada dia venham a ser retardadas mentais. Em cada 100.000 pessoas da população americana cerca de 200 são cegas, de 300 são vítimas de pólio, de 350 de Paralisia Cerebral, de 700 de problemas cardíacos, mas cerca de 3.000 pessoas são retardadas mentais. Acredita-se que 400.000.000 de pessoas no mundo sejam possuidoras de deficiência mental (Di Michael, citado por Doll, 1962, p. 21).

O Dr. Krynski (1969), afirma que:

a deficiência mental constitui estatisticamente uma das mais importantes enfermidades crônicas da infância. Somente as moléstias mentais, as cardiovasculares, o câncer, a artrite, têm prevalência sobre essa condição mórbida. Ela é 10 vezes mais frequente que a diabete, 20 vezes mais que a tuberculose, 25 vezes mais que as distrofias musculares e 600 vezes mais que a paralisia infantil (p. 1).

Sem entrar em considerações a respeito do modelo patológico adotado pelo Dr. Krynski na conceituação da deficiência mental, chama-se especial atenção, em ambas citações, a frequência com que se manifesta, quando comparada a outras afecções.

Designar uma pessoa de mentalmente retardada não expli

ca muito. A expressão nem é descritiva, nem abrangente. Por ser pouco esclarecedora, vem sendo substituída por outra, bem mais expressiva: insuficiência no desenvolvimento mental e que tem uma conotação mais dinâmica.

Referindo-se ao desenvolvimento, permite admitir que durante o processo evolutivo haja possibilidades de alterações no quadro atual, considerado insuficiente.

Face às grandes diferenças que existem no grupo de pessoas com insuficiência no desenvolvimento mental, muitos esforços têm sido feitos, no sentido de estabelecer uma terminologia adequada aos diversos níveis de deficiência.

Com o advento da escala métrica de inteligência de Binet, em 1905, surgiu a primeira classificação, baseada no coeficiente intelectual: idiotas (abaixo de 25); imbecis (entre 25 e 50); débeis ou morons (entre 50 e 70).

Em 1953, o comitê de peritos da Organização Mundial de Saúde - OMS - para o Estudo da Criança Mentalmente Subnormal, recomendou o uso dos termos: severos, moderados e leves em substituição aos outros. Por essa mesma época surgiu uma terminologia educacional: aqueles levemente deficientes, com QI acima de 50, são chamados educáveis, os moderadamente deficientes com QI entre 25 e 49, são chamados de treináveis e os severa e profundamente deficientes, cujo QI é abaixo de 25, são chamados de dependentes. Este grupo também é cognominado de custodial, inferindo-se que somente a proteção e a custódia, são formas de prestá-lhes atendimento.

Segundo dados da UNESCO (1971) em alguns países, o atendimento à treináveis e dependentes é considerado da dependência do Bem Estar Social e não da Educação.

Em 1965 a Associação Americana de Deficiência Mental fez outra revisão da classificação internacional das doenças, com bases em critérios de capacidade e de realização, sugerindo para os deficientes mentais as denominações: limítrofes, leves, moderados, severos, profundos. Com essa classificação que inclui os limítrofes, em muito se ampliou o suposto número de deficientes

mentais. Os peritos de saúde mental da OMS, reunidos em Genebra em 1967, mostraram-se abertamente opostos a ampliação do conceito, já que o grupo dos mentalmente retardados passaria a incluir um conjunto de transtornos funcionais, como é o caso das dificuldades de aprendizagem e dos distúrbios emocionais que acometem os limítrofes.

No que tange à organização de sistemas de Educação Especial, é ainda tópico em aberto ao debate onde inserir os alunos de aprendizagem lenta (limítrofes): na educação de excepcionais ou no contexto geral da educação fundamental?

A identificação da clientela de deficientes mentais geralmente é feita através a utilização de testes de QI. A experiência prática e as pesquisas científicas, no entanto, põem em dúvida sua exatidão. A esse respeito Butcher (1972) assim se expressou:

Estes testes verificados provaram sua eficiência na prática, mas seu êxito tende a empobrecer as teorias psicológicas de comportamento inteligente e, às vezes, também a convencer tanto os psicólogos como o público em geral, a aceitar o QI neles baseado, como definitivo e que precisa pouca complementação. Ao contrário seria prudente pensar num QI mais ou menos como a documentação a respeito de peso, altura e sintomas externos de um paciente e que é apenas um passo preliminar para diagnóstico minucioso (p. 5).

Atualmente a ênfase maior recai sobre os fatores sociais que têm crescido em importância tal, a ponto de sociólogos e antropólogos culturais, já despertados para o problema acreditarem que a deficiência mental não é tanto uma designação clínica, como um status social, determinado por profissionais que tomam a si o direito de rotular as pessoas.

Uma vez mais evidenciam-se os estereótipos sociais que rotulam de retardados certos indivíduos que na escola recebem educação em classes especiais, esquecendo-se, que ao deixarem a escola e conseguindo emprego na comunidade, somam-se ao contingente produtivo dessa mesma comunidade, com inúmeras probabilidades de perder o "status". Se no emprego fica omitida sua procedência, valorizando-se sua capacidade produtiva, o jo

vem "retardado" é aceito como qualquer outro jovem cidadão. Mas se é conhecida sua procedência, cria-se como que uma auréola e a própria sociedade incumbe-se de alimentar a condição de deficiente. De grande significado para o indivíduo envolvido, é que o nível ou grau de retardo que lhe é atribuído por clínica ou instituição pode mudar, dependendo da assistência que lhe é prestada. Paira sempre em aberto a pergunta: Quão retardado é um retardado? (Drucker, citado por D. W. Schneider, 1974).

Essa dúvida deve estar sempre presente, principalmente no momento de indicar para o ensino especial, alunos supostamente retardados e que por razões as mais diversas não apresentam o rendimento esperado, pelos professores de classes comuns.

Deficientes Físicos

Numerosos casos podem ser englobados na categoria da deficiência física, inclusive os portadores de deficiência auditiva e de visão. Neste trabalho, considera-se como física, a deficiência não sensorial, subdividida em dois grandes grupos: as acompanhadas de lesões neurológicas e as não acompanhadas dessas lesões. Os indivíduos integrantes do primeiro grupo são portadores de deficiências motoras e locomotoras, com comprometimento muscular, neuro-muscular ou ósseo.

Os Deficientes Físicos que não têm lesões neurológicas, apresentam problemas especiais de saúde que prejudicam principalmente o trabalho escolar, em virtude da falta temporária ou crônica do vigor e da vitalidade.

Dentre as deficiências musculares ou neuro-musculares, as mais frequentes são a poliomielite e a paralisia cerebral.

A poliomielite ou paralisia infantil, "é uma virose que ataca as células nervosas da massa cinzenta da medula espinal, trazendo como consequência o enfraquecimento ou a paralisia muscular" (Dunn, 1971, p. 350).

A paralisia cerebral - PC -

é a seqüela de uma agressão encefálica que se caracteriza primordialmente por um transtorno persistente, porém não invariável do tonus, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância, e que não só é diretamente secundária a essa lesão não evolutiva do encéfalo, mas devida também a influência que a dita lesão exerce na maturação neurológica (Correa, 1968).

Os indivíduos portadores de Paralisia Cerebral podem ser classificados de muitas formas diferentes. Segundo Sawrey e Tellford (1974), há dois modos de agrupá-los:

- de acordo com o tipo de lesão neuro-muscular que apresentam ou
- de acordo com o número de membros envolvidos.

Como a Paralisia Cerebral em qualquer de suas manifestações resulta de lesões no cérebro, "os indivíduos costumam apresentar deficiências cinestésicas e táteis, de percepção de formas, na orientação espacial, no raciocínio, na formulação de conceitos, etc." (Dunn, 1971, p. 353).

Estudos realizados em Nova Jersey demonstraram que 50% das crianças com Paralisia Cerebral apresentavam deficiência mental, 23% foram consideradas fronteiriças e apenas 28% situou-se na média da inteligência normal ou acima dela. (Dunn, 1971, p. 353).

O atendimento escolar aos paralíticos cerebrais exige além de técnicos e técnicas especializadas, ambiente físico adequado às limitações e necessidades desses indivíduos.

As crianças incapacitadas constituem uma categoria heterogênea de crianças excepcionais. Assemelham-se pelo fato de não serem normais ou perfeitas fisicamente, mas raramente se parecem entre si. É perigoso fazer-se generalizações sobre esse grupo, embora algumas características gerais possam ser observadas. Geralmente têm habilidades sociais e vocacionais limitadas, mas convém indagar se tais limitações são impostas pela invalidez ou se são resultados de um programa educacional e de reabilitação fracamente concebido.

O grupo de Deficientes Físicos sem lesão neurológica, mas que apresentam problemas especiais de saúde inclui: (Dunn,

1971) deficiências cardíacas (congenitas ou adquiridas), febre reumática, tuberculose pulmonar, epilepsias e outras enfermidades. Em todas, o indivíduo fica debilitado, necessitando de períodos de repouso no leito e de atividades reduzidas. Os programas educacionais costumam ser adaptados às condições de saúde da criança, realizados no lar ou no hospital, se aí a criança estiver internada.

O portador de uma deficiência física possui todas as necessidades de uma pessoa sã, porém com menos possibilidades de conseguir satisfazer-se. Quando vive internado, outros aspectos prejudicam seu desenvolvimento: a separação da família, a adaptação a um novo ambiente, dependência de estranhos, além da submissão a diferentes regras de disciplina e tratamento impostas pela Clínica onde é atendido.

As crianças inválidas encontram-se num mundo onde os estímulos normais exigem respostas motoras para as quais elas dispõem de meios mais ou menos reduzidos ou inadequados. A redução desses meios é a base de todo o sentimento de frustração do Deficiente Físico, uma vez que pela inevitável comparação com os outros indivíduos sãos, sentem-se injustiçados, lesados naquilo que lhes era de direito; desenvolve-se então um sentimento de inferioridade e decepção pela projeção de uma imagem deformada. No caso de um acidente ou enfermidade que provoca uma redução funcional de um órgão ou de um membro, a ausência temporária dessa função gera sentimentos de frustração, porém o prognóstico é mais favorável. No caso da perda de membros, a criança terá de reestruturar sua personalidade para adaptar-se ao novo estado.

Esses fatores relacionados geram necessidade de simpatia e afeto, de consideração que, com um tratamento médico-psicopedagógico podem ser alcançados, evitando-se as modificações de caráter, condutas agressivas, isolamentos, entre outros comportamentos prejudiciais à adaptação do Deficiente Físico.

Os Sistemas Estaduais de Educação ainda não assumiram totalmente a responsabilidade que lhes cabe na orientação desses indivíduos. Têm permanecido em clínicas, hospitais ou nos lares,

nos quais podem receber atendimento educacional, mas onde perdem excelentes oportunidades de integrar-se socialmente.

Superdotados

Inúmeras têm sido as definições sobre os superdotados mas nenhuma delas impôs-se como a definitiva, porque também inúmeras são as características e os tipos de manifestação de superdotação.

Na literatura mais antiga, os Superdotados eram conceituados a partir de seus quocientes intelectuais. Os famosos estudos de Terman (1925-1959) empregaram esse parâmetro, pelo qual os Superdotados eram aqueles com Q.I. igual ou superior a 140. Com o desenvolvimento do campo de estudos sobre esses excepcionais - o Q.I., como critério de identificação vem sendo gradativamente substituído por outros, calcados no aspecto social.

Witty (1958) define os Superdotados como "crianças cuja atuação num ramo potencialmente importante da atividade humana, seja constantemente notável" (citado por Dunn, 1971, p.137). Considerando-se que as atividades humanas não se restringem ao campo intelectual, os indivíduos poderão atuar de maneira notável na produção criativa, no exercício da liderança, no rendimento acadêmico, nas atividades psico-cinéticas, etc.

Essa abertura na conceituação dos Superdotados permite identificar vários tipos, além dos intelectualmente superiores - aumentando assim o contingente de indivíduos Superdotados que, até então, não eram tidos como tal.

O questionamento básico sobre esses indivíduos refere-se às características psicológicas e modalidades adaptativas que lhes sejam peculiares. Maria Helena Novaes Mira (1977), menciona que "a listagem das características e atributos dos Superdotados já se eleva a 516, nas quais são destacados os mais variados tipos de comportamento."

Dentre essas características apontam-se como relevantes: grande capacidade de concentração de atenção nas áreas de

seu interesse, motivação intrínseca que lhes conferem originalidade e independência de ação, seja no trabalho ou estudo, flexibilidade de pensamento, atitudes criadoras que acarretam incessante curiosidade e desejo de explorar a realidade, fluência ideativa, rapidez perceptiva, etc. Em decorrência dessas características e das condições ambientais que permitam ou bloqueiam o desenvolvimento de suas habilidades e de seu poder criativo, os superdotados podem manifestar instabilidade reacional e emocional, distraibilidade, impaciência, irritação, hiperatividade, negligência pela rotina, indiferença, apatia, reações agressivas etc. (Novaes, 1977).

Tais condutas acarretam frequentes problemas de adaptação e ajustamento escolar, levando os educadores desinformados a julgarem inadequadamente tais indivíduos, deixando de oferecer-lhes oportunidades diferenciadas no trabalho escolar.

O consenso de que a própria superdotação permitirá a esses indivíduos de se desenvolverem sozinhos é falso e, dependendo do contexto sócio-educacional, pode-se inclusive comprometer superdotação de um indivíduo.

Gallagher (1977) enfatizou a premência dos recursos educacionais se enriquecerem seja por meio de aceleração e de enriquecimento dos currículos, de orientação individualizada, de complementação nas atividades escolares, etc.

Apesar de haver características comuns aos superdotados, evidentemente cada um se diferencia dos demais e cada um tem necessidades específicas, decorrentes do "tipo" de superdotação e de sua própria personalidade.

Para que os superdotados possam atender às expectativas sociais quanto à sua Produção é importante que, um dado contexto sócio-cultural, possa definir quem são seus superdotados. Atualmente é tão grande a ênfase atribuída ao meio social que, sem deixar de valorizar os fatores genéticos, afirma-se que a influência ambiental é marcante e decisiva no desenvolvimento de qualquer ser humano e dos superdotados em especial.

Os sistemas educacionais ainda não estão o suficiente mente desenvolvidos a ponto de oferecer aos superdotados programas de educação diferenciada, segundo seus dotes específicos, nen assistência permanente para favorecer-lhes a adaptação.

Estimular a integração dos superdotados no contexto escolar e social, implantar inovações metodológicas, divulgar e aperfeiçoar processos de identificação precoce, preparar pessoal docente e técnico especializado, mobilizar e sensibilizar os recursos da comunidade, são medidas urgentes que podem evitar que a educação dos superdotados oscile com o tempo, de acordo com os eventos do interesse público... (Novaes Mira, 1977).

Multideficientes

O termo multideficiente aplica-se a indivíduos nos quais combinam-se duas ou mais deficiências. Segundo o especialista McKenna (1974), de certa maneira todas as pessoas com uma deficiência primária, seja mental, sensorial ou física, podem ser consideradas como deficientes múltiplas, uma vez que é provável que qualquer deficiência primária acarrete outras consequências, geralmente agravadas por atitudes sociais desfavoráveis.

Inúmeras são as dificuldades no atendimento educacional decorrente da multiplicidade de tipos de deficiências múltiplas. Considerando-se que as 5 deficiências primárias (visual, auditiva, mental, física e de conduta) podem associar-se 2 a 2, 3 a 3, 4 a 4 ou 5 a 5, usando-se os cálculos de uma análise combinatória simples, encontramos 26 tipos diferentes de múltiplos deficientes. Acrescente-se que as deficiências primárias não se somam, como se o portador de uma dupla deficiência fosse o resultado do somatório das características de cada uma delas isoladamente consideradas. Um cego-surdo por exemplo, não é uma pessoa que tem as dificuldades e necessidades de um cego somadas às de um surdo. Como indivíduo é uno e único; suas características são absolutamente pessoais e distintas inclusive de outro cego-surdo.

Por onde começar o atendimento?

Onde realizá-lo? Em estabelecimentos de ensino para aqueles deficientes primários ou em unidades específicas? No pri

- meiro caso, como determinar a deficiência "predominante" e que poderia orientar o atendimento?

Que cursos devem fazer os futuros professores desses indivíduos? Será que os cursos de formação nas deficiências primárias permitem inferências para o trabalho com multideficientes? A pouca experiência que se tem no atendimento sócio-educacional com este grupo de excepcionais deixa a maioria das indagações sem resposta.

Somente agora (1977) o Brasil começa a aprofundar-se na complexidade do problema, já se tendo registrado esforços no sentido de buscar soluções através seminários e estudos com a presença de especialistas estrangeiros.

Excepcionais que são, talvez os mais excepcionais entre todos, continuam, em termos, como "terra de ninguém", requerendo urgentemente atenção e cuidados.

Portadores de Problemas de Conduta

A literatura sobre esses excepcionais refere-se a indivíduos portadores de distúrbios emocionais e/ou desajustes sociais, como uma possível classificação para esse grupo. É constituído de indivíduos cujo comportamento é considerado pessoal e socialmente divergente. Geralmente as crianças com problemas sociais e/ou emocionais, apresentam um comportamento permanente mente perturbador que as impede de frequentar as classes comuns. Segundo Pati,

as crianças com distúrbios emocionais sofrem de doença mental, enquanto que os desajustados sociais constituem os perturbadores crônicos da ordem, aqueles que regularmente desacatam como se fosse natural os valores e normas sociais estabelecidos, substituindo-os pelos de seus próprios grupos (citado por Dunn, 1971, p. 181).

Crianças portadoras de distúrbios emocionais

A complexidade da vida hodierna, as tensões e exigências do dia a dia acabam afetando o equilíbrio emocional de qual

quer pessoa. Mas nem sempre, e felizmente, a problemática emocional é de tal ordem que implique necessariamente em atendimento especializado. Os portadores de distúrbios emocionais se inserem no quadro geral da excepcionalidade, quando possuem distúrbios psiquiátricos como psicoses, psiconeuroses e distúrbios de personalidade. Têm comportamentos os mais variados, desde atitudes de auto e hetero-agressividade até o alheamento total da realidade. O diagnóstico de crianças emocionalmente perturbadas é da competência de médicos psiquiatras. Seu atendimento, em decorrência, implica em tratamento psicoterápico associado a processos educacionais, orientados por professores devidamente informados e com estrutura de personalidade que lhes permita conduzi-los adequadamente. Professor, assistente social, médicos e psicólogos têm que trabalhar em conjunto, para melhor orientação dos casos.

Com crianças gravemente perturbadas, o papel do ensino é mínimo e o papel da terapia é máximo.

Crianças com desajustes sociais

O desajuste social não se equivale ao emocional. Aquele tem origens sociais e este, psicológicas. Os socialmente desajustados lutam para manter seu status no grupo, geralmente de delinquentes, enquanto que os perturbados emocionalmente nem tentam obter a aprovação de seus colegas. Mostram-se por demais desorganizados interiormente. A agressividade do desajustado social se dirige às normas e regras de vida em grupo, a toda autoridade constituída. Seu comportamento rebelde os torna facilmente notados, qualquer que seja o ambiente onde se encontrem. As causas para os desajustamentos sociais geralmente são atribuídas aos fatores sócio-econômicos. Mas não são eles os únicos responsáveis, embora de maior peso. As privações, as frustrações, as injustiças sociais são componentes muito sérios e o sistema social contribui para o desajuste, por omissão de práticas realmente eficientes à reabilitação desses indivíduos. Geralmente são institucionalizados e segregados do convívio social, aumentando-lhes a frustração e os sentimentos de revolta contra leis e auto

ridades, porque não recebem nessas casas de correção (quase prisões) toda a assistência de que necessitam.

O atendimento a desajustados sociais implica também numa equipe inter-disciplinar na qual o professor tem destaque. Não tanto como docente quanto como Ser Humano, capaz de compreender as complexas formas reativas com que se apresentam os desajustados sociais.

3.1.4 Conceito de Educação Especial

Por Educação Especial entende-se o atendimento educacional de alunos excepcionais. É uma forma enriquecida da Educação Geral e que deve ser inserida no contexto geral, com as devidas adaptações, a fim de proporcionar a todos igualdade de oportunidades educacionais, de acordo com as possibilidades de cada um.

A Educação Especial vem evoluindo, tornando-se um campo de estudo amplo, incluindo o desenvolvimento de ciclos letivos, técnicas de ensino e capacitação de recursos humanos.

A Educação Especial deve ser:

- preventiva - na medida em que pretende evitar ou diminuir os efeitos dos fatores causais e precipitantes da deficiência e dos distúrbios concomitantes.
- individualizada - porque desenvolve as áreas carentes e aperfeiçoa as habilidades de cada pessoa, em particular.
- preparatória - porque vai proporcionar conhecimentos e desenvolver habilidades visando preparar o indivíduo para satisfação de suas necessidades.
- inovadora - porque incorpora os avanços da ciência, da tecnologia com o objetivo de inovar, de aperfeiçoar métodos e processos de atendimento.
- avaliativa - porque busca informações sobre o comportamento do indivíduo e também analisa os programas, métodos, técnicas e procedimentos empregados no atendimento.

- experimental - porque oferece oportunidades para a realiza
ção de pesquisas.
- móvel e contínua- porque assiste o educando em qualquer lugar
onde esteja e o acompanha nas sucessivas fa
ses de sua vida.

Na última década acentuou-se o desenvolvimento no cam
po da Educação Especial. Os programas de financiamento têm sido
cada vez mais substanciais e, embora ainda não atendam à real ne
cessidade, o quadro atual é bem mais promissor, possibilitando a
expansão e melhoria do atendimento.

Os serviços de Educação Especial implicam em:

- pessoal profissional treinado incluindo, além da Equipe técni
ca interprofissional, os professores, os administradores e os
consultores;
- currículos especiais para cada uma das áreas de manif
estação da excepcionalidade;
- recursos financeiros e materiais.

A criança excepcional tem direito não somente à Educa
ção Especial, mas a uma educação de acordo com suas ne
cessida
des. O verdadeiro significado de igualdade de oportunidades re
pousa mais na diversificação do que na semelhança dos programas
escolares. O objetivo da Educação Especial é levar o excepcional
ao seu ajustamento social e à independência econômica.

Quaisquer que sejam as opiniões sobre os procedimentos
utilizados na Educação Especial, as finalidades são as mesmas
apontadas para a educação comum:

- realização pessoal;
- aperfeiçoamento das relações humanas;
- desenvolvimento da eficiência econômica;
- promoção de um sentimento de responsabilidade cívica.

3.1.5 Conceito de Reabilitação

A reabilitação é a resposta contemporânea ao problema
do indivíduo incapacitado. Entende-se por reabilitação a aplica

ção coordenada de um conjunto de medidas médicas, sociais, educativas e profissionais a fim de preparar ou readaptar o indivíduo para que alcance a maior proporção possível de sua capacidade funcional.

Estudos recentes no campo tendem a estabelecer diferenças entre os conceitos de reabilitação e habilitação.

Samuel Kirk, entre outros, considera a habilitação como a aquisição de hábitos, experiências e atitudes que ajudam o deficiente no seu ajustamento à vida. Na habilitação há educação e na reabilitação há "restauração".

Reabilitação é a restauração em mais alto nível de todas as capacidades físicas, mentais, sociais, vocacionais e de dificuldades de qualquer tipo (Conselho Nacional de Reabilitação USA, s/d, citado por Kirk).

A reabilitação pode ser enfocada sob o aspecto social, médico e profissional e tem sempre como objetivo adaptar o deficiente, geralmente inválido, às exigências da vida.

As diferentes técnicas utilizadas na reabilitação, desenvolveram-se como consequências das transformações que se verificaram, principalmente após a 2a. Guerra Mundial, quando surgiram novos e modernos processos que permitem ao indivíduo incapacitado reintegrar-se.

Em diversos países surgiram Serviços, Associações e Sociedades de Reabilitação, incentivando-se os programas de preparo técnico para os diversos ramos de reabilitação.

Organizou-se a Sociedade Internacional de Reabilitação, órgão que congrega representantes de várias associações nacionais. Essa Sociedade elegeu o período de 1970-1980 como a Década da Reabilitação, incentivando os Governos a definirem suas metas prioritárias.

O Governo Federal Brasileiro não ficou alheio. Ainda que se reconheça o muito que há por fazer, os passos iniciais já estão sendo dados.

O interesse crescente pela problemática do excepcional tem colaborado para que medidas técnicas, legais e administrati-

vas sejam tomadas. Todos têm se esforçado para reduzir os preconceitos contra os excepcionais, desmistificando sua percepção social como pobres coitados ou inúteis.

3.2 Estratégias de Atendimento

3.2.1 Diretrizes da Educação Especial

Na presente década têm se delineado mais claramente as metas e as diretrizes de ensino a excepcionais. Qualquer serviço de Educação Especial tem como objetivo a expansão e melhoria do atendimento, através das diretrizes de Integração e Racionalização:

- expansão - não só do ponto de vista numérico, mas, e principalmente, no sentido de oferecer, sem prioridades, atendimentos a todas as categorias de excepcionais nos diversos graus e modalidades de ensino.

- melhoria - da qualidade dos serviços prestados, assegurada não só pela habilitação dos profissionais do campo, como por resultados de pesquisas, visando a eficácia do atendimento.

- integração - uma das diretrizes básicas, não envolve apenas o aspecto social. O Projeto Prioritário 35, sobre Educação Especial enfoca três níveis de integração: do excepcional em relação a si mesmo e à sociedade; das áreas de atendimento (Educação, Saúde, Trabalho, Justiça e Assistência Social); das órbitas em que se processa esse atendimento (Federal, Estadual, Municipal, Iniciativa Privada, Comunidade em Geral).

Dir-se-ia que a integração do excepcional a si mesmo e à sociedade será mais ou menos facilitada, dependendo do grau de integração alcançado entre as órbitas e as áreas de atendimento.

Sem a conjugação de esforços de técnicos especialistas e administradores, haverá sempre um rol de iniciativas isoladas muito eficientes talvez, mas seguramente ineficazes. Daí a necessidade de racionalização das atividades. As variáveis objetivos/recursos/limitações devem ser consideradas no planejamento racional dos

serviços de Educação Especial. Trabalhos isolados e sem um prévio diagnóstico da situação real, tornam a expansão e a melhoria do atendimento cíclicas e temporárias.

Com muita propriedade Nise Pires (1974), afirma:

Torna-se imprescindível desenvolver esforços para que aumentem as vagas na rede escolar, no que diz respeito à Educação Especial, envolvendo-se pouco a pouco no atendimento, as crianças do período pré-escolar. É preciso criar condições para que os Departamentos de Ensino do MEC e as administrações de ensino das Unidades Federadas assumam progressivamente o atendimento a excepcionais que lhe estiverem afetos, integrando-os sempre que possível em escolas e cursos do sistema regular e supletivo, proporcionando-lhes tratamento especial adequado (p. 30).

Para expandir e melhorar a organização de serviços de Educação Especial, buscando a integração e a racionalização no atendimento, faz-se necessário oferecer várias formas de "tratamento especial", (modalidades de atendimento) adequando-as aos diferentes tipos e graus de excepcionalidade. .

3.2.2 Modalidades de Atendimento Educacional

De acordo com a natureza do caso, as mais indicadas são:

Escola em hospital	↑	casos mais graves
Escola residencial		
Escola especial		
Classe especial em tempo integral	↓	casos mais leves
Classe especial em tempo parcial		
Classe regular mais serviços de sala de recursos		
Classe regular com ensino itinerante		
Classe regular com consultor		

Escola em Hospital

Destina-se àquelas crianças que provisória ou permanentemente necessitam ficar internadas.

Quando o hospital recebe casos crônicos e/ou cuja estada é prolongada, justifica-se criar uma Escola em suas dependências. Do contrário, a assistência educacional paralela à clínica pode ser oferecida em classes; especialmente criadas no hospital para essa finalidade.

Sob o aspecto psicológico e social é muito importante agrupar os enfermos e dar-lhes atividades. Do ponto de vista escolar, propriamente dito, o ensino hospitalar se ressentido: a interrupções no processo educacional decorrentes do próprio tratamento; à heterogeneidade do grupo que se forma; ao fluxo constante da clientela decorrente de altas médicas ou novas internações.

No estudo sobre a evolução histórica do atendimento a excepcionais no Brasil, constatou-se que os hospitais foram os primeiros núcleos, principalmente para deficientes mentais e deficientes físicos. O atendimento escolar no hospital perdura até hoje, com outras características, mas com a mesma finalidade qual seja, de oferecer aos internos possibilidades de desenvolvimento educacional.

Essa estratégia de atendimento é mais comum para deficientes físicos, portadores de graves lesões neuro-musculares, para doentes crônicos e para multideficientes com comprometimento orgânico. Os casos de problemas de conduta decorrentes de doenças mentais e que precisam ficar internos em hospitais psiquiátricos, também podem beneficiar-se do atendimento pedagógico hospitalar.

Escola Residencial

De acordo com as finalidades a que se propõem, inúmeros são os tipos de escolas residenciais (internatos). Algumas atendem indivíduos de ambos os sexos e de qualquer idade; outras, definem a faixa etária dos alunos e limitam-se a uma das categorias de excepcionalidade. Na história da Educação Especial observa-se que os internatos marcaram o início do atendimento pa

ra os cegos e para os surdos. Atualmente e como consequência histórica, o maior número de escolas residenciais existentes destina-se a esses indivíduos. Severas e pertinentes têm sido as críticas contra os internatos. Além do grave ônus no desenvolvimento emocional da criança decorrente de seu afastamento da família, ao ser interna, ela se despersonaliza. A própria rotina institucional impede o desenvolvimento da individualidade. Nos internatos, as menos pessoais de todas as características como altura, peso, cor dos cabelos e olhos, impressão digital, número de inscrição no Serviço Social, etc., tornam-se os elementos mais significativos de identificação do aluno. "O indivíduo é despojado da maioria de suas fontes de identidade individual e de muitos componentes significativos do seu conceito de Eu". (Sawrey & Tellford, 1974, p. 84).

Devido às inúmeras desvantagens para os indivíduos que vivem em Escolas Residenciais, seu número vem declinando, reservando-se apenas para casos muito específicos. Se a localidade onde a criança excepcional reside não dispõe de nenhum recurso educacional e/ou se a convivência com seus parentes é muito prejudicial pelo tipo de estrutura familiar, o internato passa a ser a solução recomendável.

Atualmente encontram-se ainda no Brasil internatos para deficientes da visão, da audição, para deficientes mentais severos e para portadores de problemas de conduta de origem social.

Escola Diurna Especial

É um estabelecimento de ensino, que pode ser destinado a qualquer uma das categorias de excepcionais, funcionando em regime de semi-internato ou de externato. Na Europa e nos Estados Unidos, essa modalidade de atendimento é muito usual para casos mais sérios. As crianças permanecem na escola, no período correspondente à jornada de trabalho da família.

No Brasil, inúmeras são as Escolas Especiais, quase todas particulares, que funcionam em dois turnos e destinam-se principalmente à deficientes mentais. Na Rede Oficial também costumam

ma-se adotar essa estratégia, apesar das inúmeras desvantagens que apresenta sendo a mais séria a de segregar os alunos especiais nelas atendidos. Essa desvantagem pode ser contornada a medida que a administração da escola, atenta à diretriz da integração, crie oportunidades de entrosamento com a comunidade.

Entre as vantagens que explicam o elevado número de Escolas Especiais existentes citam-se: concentração dos recursos e equipamentos de ensino num só lugar e atuação em Equipe, para desenvolver o programa total de atendimento.

Apesar dessas vantagens, modernamente, prefere-se dar atendimento a excepcionais em escolas comuns, reservando a Escola Especial àqueles casos que não podem frequentar a escola regular e para os quais a Instituição Especializada é a melhor alternativa.

Classe Especial

É a modalidade mais frequentemente usada no atendimento de excepcionais. O regime de funcionamento pode ser em tempo integral (semi-internato) e em tempo parcial (externato), que é o mais comum, pelo grande número de alunos a serem atendidos. Até bem pouco tempo as classes especiais eram chamadas de anexas. O adjetivo a elas aplicado indica claramente que não integravam o corpo físico, administrativo e técnico da Escola, funcionando como "apêndices". Como "anexos" os alunos ficavam segregados, ainda que frequentando a mesma escola de seus colegas supostamente normais. Comparada com as modalidades anteriormente apresentadas a classe especial apresenta inúmeras vantagens:

- a auto-imagem da criança que frequenta a classe especial de uma escola comum, é mais positiva;
- a integração fica bem mais facilitada com a proximidade da convivência com as crianças ditas normais;
- a possibilidade de atendimento na Rede Comum permite encaminhar os casos mais leves para o Ensino Regular.

A classe especial é particularmente recomendada para deficientes mentais moderados e severos, para multideficientes, para portadores de problemas de conduta. Servem como estágio

inicial para os deficientes sensoriais que, após 1 ou 2 anos de frequência nessas classes têm condições de se transferirem para classes regulares. A permanência dos deficientes em classes especiais, dependerá muito das condições pessoais dos deficientes e das possibilidades de ofertas educacionais disponíveis no Sistema.

Uma modalidade muito específica da classe especial é a Oficina Pedagógica. É um tipo de instalação que pode funcionar numa Escola Especial ou numa Escola Comum e que tem como objetivo desenvolver as habilidades vocacionais de sua clientela. As Oficinas Pedagógicas têm um papel muito importante na Educação Especial, porque representam o passo que vai permitir ao excepcional assumir um papel profissional na comunidade em que vive. Considerando-se o quão questionável é a terminalidade da Educação Especial, as Oficinas Pedagógicas representam ainda a possibilidade de continuidade do atendimento, oferecendo atividades compatíveis a todos os tipos de excepcionais.

Classe Regular mais Serviços na Sala de Recursos

Os excepcionais atendidos nessa modalidade, convivem com outros alunos do ensino regular, mas recebem atendimento específico no que se denomina sala de recursos. É uma sala da escola, devidamente preparada para permitir ao professor especializado ajudar às crianças excepcionais, exclusivamente naqueles aspectos específicos em que elas precisam de auxílio. Geralmente o professor especialista atende em média a 3 ou 4 crianças, num período de 40 minutos e numa frequência semanal de acordo com as necessidades.

Nem sempre é possível equipar uma sala da escola para funcionar como sala de recursos, seja pela falta de espaço-físico, seja porque não há número de alunos suficientes e que justifiquem o ônus da montagem desse ambiente. Por isso, costuma-se fazer o atendimento especializado numa das dependências da escola onde seja possível certo grau de privacidade. A sala de recursos também pode ter uma localização estratégica de modo a atender a mais de uma Unidade Escolar, beneficiando assim maior nú

mero de alunos. Como modalidade de atendimento, as salas de re cursos podem ser especificadamente organizadas para qualquer área de deficiência. São mais utilizadas, porém, para deficientes da visão e da audição. Se o núcleo de enriquecimento, utilizado para o atendimento a superdotados, for considerado como "recurso", incluem-se também esses excepcionais como os beneficiados por essa estratégia.

Classe Regular com Ensino Itinerante

Nessa modalidade, o excepcional também frequenta o Ensino Regular, recebendo uma ajuda específica do professor especialista e que visita a Escola um determinado número de vezes por semana. Enquanto a sala de recursos deve contar permanentemente com a presença do especialista e dispor de instalações específicas, o ensino itinerante não implica nessas instalações nem na permanência do especialista na Unidade Escolar.

O ensino itinerante tem a grande vantagem de permitir que o aluno excepcional conviva com outros ditos normais, acompanhando o currículo da classe comum. As dificuldades na sua aprendizagem serão contornadas pelo professor itinerante, devidamente informado e que vai ajudá-lo individualmente. Como é o mesmo professor que atende a várias escolas, beneficia-se um maior número de alunos deficientes e, de certo modo, promove-se a integração entre as Unidades Escolares que o professor itinerante visita.

Classe Regular com Consultor

Nessa modalidade, a ajuda do especialista dirige-se ao professor que dele recebe orientação específica de como dinamizar a aprendizagem dos excepcionais que estejam frequentando a classe comum.

No Brasil, geralmente o professor consultor, é também o professor itinerante.

A consultoria tem a vantagem de não requerer instalações específicas, bastando um lugar reservado para a reunião do

professor com o consultor. Muitas crianças se beneficiam da ajuda oferecida por esta estratégia, desde que professor da classe regular e consultor trabalhem integrados, buscando meios para ajudar o excepcional que está conseguindo frequentar a classe regular.

3.2.3 Processo de Avaliação, Triagem e Orientação

A indicação para o atendimento do aluno numa das modalidades descritas deve ser feita em sessão de estudo para diagnóstico e encaminhamento de casos, realizada por equipe interdisciplinar. A equipe ideal é constituída por psicólogos, médicos, assistentes sociais, pedagogos, orientadores educacionais, fonoaudiólogos, o que raramente se consegue na Rede Oficial.

Tecnicamente, a avaliação deve começar pelo Serviço Social, através entrevistas com os familiares e, em alguns casos, visitas ao domicílio.

A avaliação médica muitas vezes requer exames complementares sendo exemplos o eletroencefalograma, audiograma, etc. De acordo com a área de excepcionalidade, varia também a maior importância da impressão diagnóstica do neurologista, do psiquiatra, do otorrino, do oftalmologista, do fisiatra, entre outros.

Na esfera de Governo, a avaliação interdisciplinar fica muito prejudicada, porque nas Secretarias de Estado de Educação há poucos professores médicos, assistentes sociais, psicólogos, etc. E os que há, geralmente não atuam em suas especialidades e sim como docentes. Alguns têm oportunidades de desempenharem as funções para as quais se habilitaram, mas o cargo que ocupam é o de professor e, conseqüentemente, os salários ficam incompatíveis com a natureza do trabalho altamente qualificado que exercem. A maioria abandona o magistério e encontra melhores chances em setores privados. O não contar com pessoal técnico para avaliação, é um sério entrave com o qual se deparam os serviços de Educação Especial do Brasil. Geralmente a indicação dos alunos para o ensino especial baseia-se apenas na opinião do professor. O problema assume certa gravidade porque nos cursos de formação pedagógica há poucas informações sobre as característi

cas dos excepcionais, o que torna a indicação muito subjetiva, ficando ao sabor da paciência e da boa-vontade do professor para com o aluno que tem dificuldades. E como a Rede Oficial geralmente não dispõe de equipe interdisciplinar, a opinião do professor prevalece. Quando se trata de Sistemas Educacionais da Estado mais desenvolvidos, consegue-se formar uma Equipe, mesmo incompleta. É melhor do que não dispor dela. Quase sempre essa Equipe se constitui na capital do Estado ou Território, ficando o Interior com poucas condições de proceder a avaliação, e, nesse caso recorre-se aos recursos da própria Comunidade.

Um outro problema pertinente à avaliação diz respeito aos procedimentos técnicos usados no processo. Tem-se afirmado que cada caso é único e que a ênfase deve recair sobre o deficiente e secundariamente sobre sua deficiência. Isso requer estudos de casos individuais. Como proceder na esfera de Governo onde dia a dia aumenta a demanda enquanto que dia a dia se reduz o efetivo de recursos técnicos?

Aí está delineado um impasse: proceder a avaliação individual assumindo as consequências da natural morosidade do processo? Não avaliar e encaminhar os alunos para o ensino especial a partir da indicação dos professores? Proceder a avaliação coletiva, apesar de tecnicamente contra-indicada?

Essas dúvidas são comuns aos que atualmente administram serviços de Educação Especial. Ao estruturar tais serviços e planejar seu funcionamento, todos buscam soluções compatíveis, com os recursos existentes.

Na medida em que o Governo assumir a responsabilidade que lhe cabe, atendendo as diretrizes de integração e racionalização, o problema da indicação de casos para o ensino especial, também será solucionado.

4. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

4.1 Linhas Gerais do Sistema de Educação no Brasil

4.2 O Centro Nacional de Educação Especial

4.3 A Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases e nos Planos Setoriais de Educação

4.4 A Educação Especial nas Unidades Federadas do Brasil

4. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Antes de analisar a estrutura e o funcionamento dos serviços de Educação Especial das Unidades Federadas, impõem-se um exame dos pressupostos do Sistema Educacional Brasileiro e das linhas de ação propostas pelo CENESP para melhor compreensão da situação atual do ensino especial nas Secretarias Estaduais de Educação, nas Unidades Federadas.

4.1 Linhas Gerais do Sistema de Educação no Brasil

Dentre os inúmeros conceitos de sistema, neste trabalho adota-se o que consta do Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro:

Sistema é a forma de organização de atividades, recursos, propósitos em função de objetivos, evidências ou problemas de educação e cultura interrelacionados com outras realidades do desenvolvimento sócio-econômico do Estado e do País, regulado por princípios e normas específicos, com atuação integrada, coordenada e avaliada, independentemente de estruturas formais relativas a órgãos, mecanismos e entidades nele compreendidas (1975, art. 73, p.49)

A escolha deste conceito justifica-se porque nele se destaca a interrelação entre os componentes de um sistema e deste com outros. Valoriza o papel do Homem, em vez das estruturas formais relativas a órgãos e mecanismos implícitos. Afinal, o sistema é o produto da ação intencional e sistematizada do Homem que lhe define os objetivos e propõe a organização das atividades. É também o Homem que dinamiza os diversos componentes e busca as interfaces com outros sistemas. No caso da Educação e Cultura, as "outras realidades" com que se interrelaciona, são os componentes do Sistema Sócio-Econômico, entre os quais citam-se: Minas e Energia, Comunicação, Trabalho, Saúde etc. (quadro I, anexo I)

Nesse quadro estão configurados alguns componentes do

Sistema Sócio-Econômico do País. Cada um deles é um sub-sistema autônomo, que deve manter interrelacionamento com os demais, para a consecução dos objetivos. Isoladamente analisados constituem-se em Sistemas específicos, com seus próprios sub-sistemas. No caso desta dissertação, destaca-se o Sistema de Educação e Cultura.

É um dos objetivos desse trabalho verificar se a organização da Educação Especial no País, já permite conceituá-la como um dos sub-sistemas do Sistema Educacional Brasileiro.

A meta do Sistema Sócio-Econômico é o desenvolvimento do País. Como Educação e Desenvolvimento mantem uma estreita relação, em 1971, ao serem fixados os objetivos nacionais, no I Plano Nacional de Desenvolvimento, ênfase foi dada à Educação. Foram consideradas prioridades:

- a universalização progressiva do ensino de 1º grau, de 8 anos, obrigatório e gratuito na faixa de 7 a 14 anos de idade;
- eliminação da dicotomia educação humanística - educação profissionalizante no ensino de 2º grau, além da expansão do número de matrículas;
- concentração de esforços e recursos no âmbito do ensino superior para atingir-se um substancial aumento de matrículas e de professores, em regimes especiais de trabalho;
- implementação do processo de alfabetização sistemática, visando a erradicar o analfabetismo no decorrer da década;
- especialização e aperfeiçoamento de pessoal nos setores primário, secundário e terciário (II Plano Setorial de Educação e Cultura, 1975, p. 7).

Essas prioridades evidenciam a preocupação com o desenvolvimento da PESSOA, tornando-se a Educação um dos fatores de transformação social e um dos instrumentos básicos para a realização do ser Humano. A finalidade do processo educativo é a formação e o pleno desenvolvimento do Homem, entendida a formação como o processo de plasmação total da personalidade em função dos valores fundamentais que devem orientá-la. E será o próprio Homem e não os órgãos, que ditará o curso dos acontecimentos. Na

medida em que ele souber o que quer, para que quer, como quer e para que age, o interrelacionamento entre os componentes do Sistema de Educação em si e deste com os demais, dar-se-á de forma eficaz e eficiente.

Todo Sistema apresenta-se regulado por princípios e normas específicos. Os princípios fundamentais do Sistema Educacional Brasileiro acham-se nos Planos Setoriais de Educação e Cultura. A regulamentação para a execução dos mesmos está contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os valores fundamentais (princípios gerais) identificados no II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), são os que seguem:

- auto-afirmação do homem;
- satisfação dos direitos humanos, individuais e sociais;
- formação de recursos humanos para o desenvolvimento;
- dignidade ética e ontológica da pessoa, reconhecida dentro de uma filosofia humanística;
- acesso e sucesso em educação;
- continuidade e permanência do processo educativo.

Estes princípios regulam a forma de organização das atividades, recursos e propósitos do Sistema Educacional Brasileiro, cujas diretrizes deles decorrentes são:

- humanização do ensino;
- formação de recursos humanos;
- incorporação do patrimônio cultural;
- expansão do atendimento;
- desenvolvimento pessoal;
- democratização do ensino (Quadro II, anexo I).

O Sistema Educacional Brasileiro não poderia se omitir em relação à Educação Especial. Os valores fundamentais da Educação Nacional e as diretrizes propostas pelo Governo aplicam-se indistintamente a indivíduos normais e a excepcionais. Justifica-se, portanto, a existência de órgãos federais, estaduais e municipais que traduzam a Filosofia e a Política Educacional Brasileira, desenvolvendo e implementando planos e programas de atendimento a excepcionais.

4.2 O Centro Nacional de Educação Especial - CENESP

Na estrutura organizacional do MEC, conforme organograma do anexo IV, o CENESP é o órgão autônomo responsável pelo atendimento educacional a excepcionais no Brasil. Foi criado pelo Decreto-Presidencial nº 72425 de 03.07.73.

De acordo com o artigo 2º de seu Regimento Interno, publicado em Diário Oficial de 04.11.75, sua finalidade é

planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus e Supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na Comunidade, obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Regimento Interno, 1975).

A matriz de integração abaixo caracteriza o disposto no artigo 2º do Regimento Interno do CENESP. As Variáveis de Estado são funções básicas do referido Órgão Federal e que aparecem como indispensáveis ou preponderantes. As Variáveis de Fluxo são aquelas que não aparecem em todos os projetos e atividades do CENESP, mas definem a área de operacionalização dos mesmos.

Matriz 1 -

MATRIZ DE INTEGRAÇÃO DAS VARIÁVEIS DE ESTADO E FLUXO DO CENESP

Variáveis de Estado Variáveis de Fluxo	Planejamento da Educação Especial	Coordenação da Educação Especial	Promoção da Educação Especial
Ensino Pré-Escolar			
Ensino de 1º Grau			
Ensino de 2º Grau			
Ensino Supletivo			
Ensino Superior			

A Matriz 1 permite visualizar a extensão e complexidade da ação do Governo Federal, através o CENESP. Há que planejar, coordenar e promover a Educação Especial, através os graus e modalidades de ensino, para todos os excepcionais, sejam deficientes da visão, audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados.

A atuação do CENESP vem sendo norteada pelas seguintes diretrizes gerais: ação democrática, integrada, inovadora, racional, contínua e ação preventiva. Por essas ações o CENESP procura atuar consoante as modernas tendências para o desenvolvimento da Educação Especial no País.

Entre outras atribuições, compete ao CENESP:

- planejar o desenvolvimento da Educação Especial;
- prestar assistência técnico-financeira (direta e indireta) a órgãos da administração pública federais, estaduais, municipais e a entidades particulares, na área da Educação Especial;
- promover a formação, aperfeiçoamento e atualização de recursos humanos, de todas as categorias no campo da Educação Especial;
- promover, e, se necessário, participar de programas de prevenção, amparo legal, orientação educacional, formação ocupacional e profissional e assistência ao educando excepcional; mediante entrosagem com órgãos públicos e privados, nos campos da Saúde, Previdência Social, Trabalho e Justiça (Quadro III, anexo I).

Baseando-se nos princípios fundamentais da Política Educacional Brasileira e consoante com as proposições do II Plano Setorial de Educação e Cultura (75/79), no que tange à educação de excepcionais, o CENESP elegeu 3 projetos prioritários:

- Reformulação de currículos para Educação Especial;
- Capacitação de Recursos Humanos;
- Assistência Técnica e Financeira às Instituições privadas e aos Sistemas Estaduais na área de Educação Especial.

Os três projetos estão em vigência atualmente (1977) e os recursos financeiros disponíveis são oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação - FNDE. A reformulação de currículos

foi desenvolvida mediante convênios entre o CENESP e às Universidades do Rio de Janeiro, Brasília e São Paulo. As Universidades elaboraram as propostas curriculares e têm treinado os professores que estão se utilizando deles, em caráter experimental.

A capacitação de recursos humanos, docentes e técnicos é feita através das Secretarias de Educação das Unidades Federais e das Instituições Particulares. Há também um programa de bolsas de estudo no Exterior e que tem possibilitado a especialização de vários técnicos.

A assistência técnica e financeira é, no momento, o projeto de maior vulto monetário do CENESP, já que são repassadas verbas aos Sistemas de Educação de todas as Unidades Federais, bem como à Rede Particular.

Além dos referidos projetos prioritários, o CENESP vem desenvolvendo dois grandes projetos inovadores: o projeto atividade Educação precoce e o projeto atividade Educação compensatória.

4.2.1 Posição do CENESP no MEC

Considerando que as Secretarias Estaduais costumam estruturar-se adotando o modelo organizacional do MEC, quanto mais evidenciada estiver a posição da Educação Especial naquele macro-sistema, maiores as probabilidades da Educação Especial evidenciar-se nos micro-sistemas estaduais.

Analisando o organograma do MEC, constata-se que o CENESP não se articula diretamente com os Departamentos de Ensino responsáveis pelo 1º, 2º graus, Supletivo e Superior que são as variáveis de fluxo da Educação Especial. Assim sendo, e a nível do macro-sistema de Educação Nacional, não há ainda interrelacionamento definido e estruturado entre os componentes da Educação Especial e de cada um daqueles setores. As consequências refletem-se nos micro-sistemas estaduais e territoriais, onde a Educação Especial também desenvolve seus projetos e atividades no pré-escolar, 1º grau, 2º grau, Supletivo e, algumas vezes, no Superior.

Cogita-se no momento de uma reforma administrativa no MEC, a partir da qual deverão ser propostas novas ações, mais

adequadas às finalidades do CENESP e que poderão servir como mo
delo conceitual para a Estrutura e o Funcionamento da Educação
Especial nas Unidades Federadas.

4.3 A Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases e nos Planos Setoriais de Educação

4.3.1 A Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases

O Sistema Educacional Brasileiro que se baseia nos ar
tigos 175 e 176 da Constituição de 1969, é regulamentado atual
mente pela Lei 5692 de 11.08.71 para o ensino de 1º e 2º graus e
pela Lei 5540 de 1968, referente à Reforma Universitária.

No quadro IV do anexo I, estão configurados os compo
nentes do Sistema de Ensino Nacional, conforme a Lei 5692 que re
gulamenta o ensino de 1º e 2º graus, o Ensino Supletivo e dispõe
sobre o financiamento do ensino bem como sobre a formação de pro
fessores e especialistas.

Embora a Educação Especial não esteja claramente repre
sentada neste quadro, suas características permitem considerá-
la como sub-sistema da Educação Brasileira. Se ainda não se en
contra configurada como tal, é porque sua inclusão na Lei 5692/
71 se fez muito timidamente através do artigo 9º do capítulo I,
relativo ao ensino de 1º e 2º graus, dependendo de regulamenta
ção pelos Competentes Conselhos Estaduais de Educação. Por suas
características, pela multiplicidade de áreas de excepcionais a
tendidos nos graus e modalidades de ensino, merece destacar-se
como um capítulo da Lei.

Na medida em que a Sociedade torna-se cada vez mais com
plexa, vários fatores tendem a transformar-se em causas para o
aumento da clientela do ensino especial. Entre os fatores inclu
em-se a explosão demográfica, a poluição ambiental, tensões de
toda ordem, etc. O aumento quantitativo da referida clientela im
plica necessariamente na melhoria do atendimento, evitando-se que
os alunos sejam apenas agrupados em turmas especiais, sem recebe
rem o tratamento educacional adequado.

Como a Lei 5692/71 resume a Educação Especial em ape

nas um artigo cabendo aos Conselhos de Educação baixar normas e pareceres, os administradores da Educação Geral, nas Unidades Federadas, interpretam diferentemente o texto da lei. A menção de um atraso considerável quanto à idade regular de matrícula é indevidamente associado à suplência. O que é incorreto, porque como já se apontou anteriormente, o Ensino Supletivo é uma das variáveis de fluxo da Educação Especial. A matriz abaixo apresenta as variáveis de Estado e de Fluxo de um Sistema de Educação Especial, incluindo-se o Supletivo como uma dessas variáveis.

Matriz 2 -

MATRIZ DE INTEGRAÇÃO DAS VARIÁVEIS DE ESTADO E DE FLUXO
DE UM SISTEMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Variáveis de Estado Variáveis de Fluxo	Triagem, Avaliação e Orientação	Atendimento						
		DV	DA	DM	DF	SD	MD	Pr.Cd
Ensino Pré-Escolar								
Ensino de 1º Grau								
Ensino de 2º Grau								
Ensino Supletivo								
Ensino Superior								

Legenda:

DV - Deficientes da Visão

DA - Deficientes da Audiocomunicação

DM - Deficientes Mentais

DF - Deficientes Físicos

SD - Superdotados

MD - Multideficientes

Pr. Cd - Problemas de Conduta

Como a redação do artigo 9º não deixou clara a operacionalização da Educação Especial nos diversos níveis de ensino, e pela obrigatoriedade do atendimento educacional dos 7 aos 14 anos, a tendência é localizá-la prioritariamente na faixa do ensino fundamental.

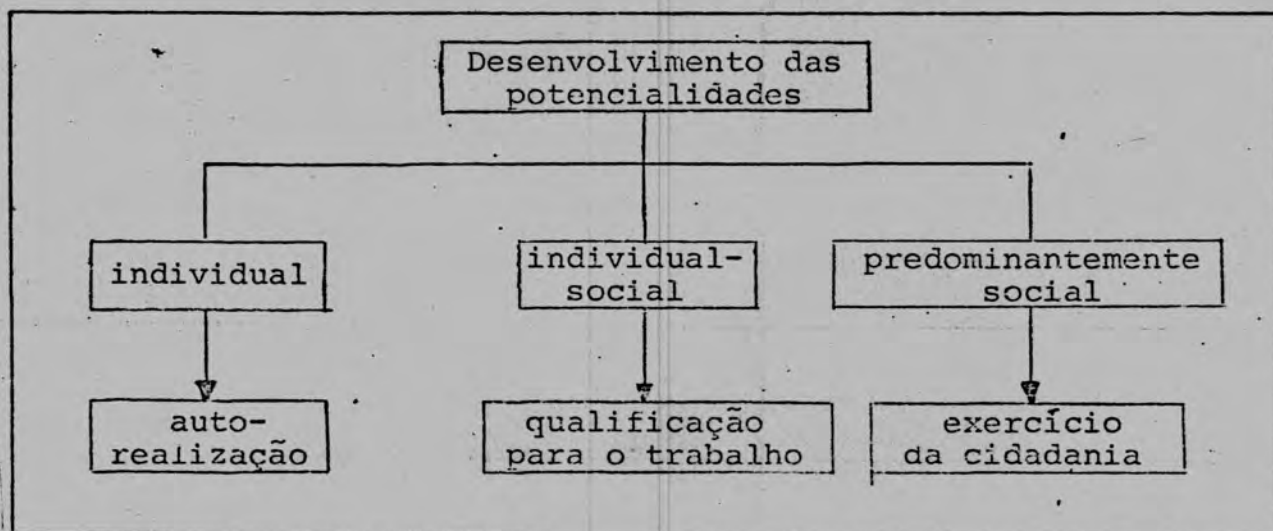
A Lei de Diretrizes e Bases promoveu profundas modificações na estrutura do ensino brasileiro vigente até 1971. A mudança mais significativa foi a absorção do ginásio pelo ensino primário (Ensino de 1º Grau) que, de 4 séries, evoluiu para 8, num processo de escolarização progressiva, em complexidade crescente através a integração vertical.

Conforme o previsto na alínea b do art. 3º da Lei, deve haver intercâmbio de recursos materiais e humanos dos estabelecimentos de ensino entre si e com outras instituições sociais. A essa entrosagem, que visa aproveitar a capacidade ociosa de uns e suprir deficiências de outros, a lei chama de intercomplementaridade. É outra das medidas que beneficiaram o ensino, pela racionalização da utilização dos recursos materiais e humanos, promovendo a integração horizontal.

O objetivo geral da Lei expresso no seu artigo 1º, é o desenvolvimento das potencialidades dos alunos sob os aspectos individual, individual-social e predominantemente social, o que será conseguido de modo mais eficiente através da integração vertical e da horizontal.

Quadro 1 -

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES DOS ALUNOS



Do quadro 1, conclui-se que a Lei atinge seu objetivo geral quando o aluno, qualquer que seja, revela ter alcançado a auto-realização, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania.

Todos esses aspectos: integração vertical, horizontal, intercomplementaridade estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases, sem distinção quanto à clientela atendida, quanto à esfera administrativa, quanto ao grau e quanto à natureza do ensino a ser ministrado.

A integração vertical decorrente do desenvolvimento progressivo do aluno, tem suas nuances no ensino especial, principalmente no que tange aos currículos, consideradas as diversas áreas de excepcionalidade.

A integração horizontal é o ponto nevrálgico de todo o processo de ensino especial porque dela decorrem as interfaces. A ação integrada entre Educação, Saúde, Trabalho, Justiça, Assistência Social, reflete a integração horizontal e, naturalmente, a intercomplementaridade. Na fase profissionalizante a execução dessa intercomplementaridade é marcadamente necessária.

Sabe-se que nem todos os excepcionais por suas próprias características conseguem prosseguir seus estudos no 2º grau. O grande grupo dos Deficientes Mentais é um exemplo. Seria correto considerar a terminalidade do processo educacional ao fim do 1º grau? Como e onde profissionalizar esses indivíduos? Geralmente a aprendizagem profissional inicia-se em Oficinas Pedagógicas, cuja montagem é onerosa e requer profissionais habilitados na atividade ocupacional propriamente dita e no trato com o excepcional.

Por essas razões, ainda é difícil contar com Oficinas Pedagógicas na Rede Oficial, em número suficiente para atender a demanda. E não oferecer oportunidades educacionais a alunos egressos do primeiro grau, implica na interrupção do atendimento, numa de suas etapas mais importantes. Conforme apontou-se no quadro 1, o desenvolvimento individual-social objetiva a qualificação para o trabalho. Sem essa qualificação, qualquer indivíduo ficará em situação de dependência, sem dispor de meios pessoais para garantir ou colaborar em sua manutenção. Como a Rede Privada

da dispõe de maior número de Oficinas Pedagógicas em funcionamento, a mais razoável estratégia de ação apoia-se no princípio da integração horizontal entre a Rede Oficial e a Particular, recebendo esta o alunado que está apto a iniciar-se em alguma das atividades laborativas, compatíveis com sua capacidade pessoal.

4.3.2 A Educação Especial nos Planos Setoriais de Educação

A situação da Educação Especial fica mais claramente definida no II Plano Setorial de Educação e Cultura. No capítulo 2, referente ao ensino, ela é conceituada como o resultado da ação conjugada dos poderes públicos e da iniciativa particular. Entre as maiores dificuldades para o desenvolvimento da Educação Especial o II Plano Setorial de Educação (1975) ressalta:

- escassez de pessoal docente e técnico especializado;
- falta de currículos aprovados e que sejam adaptados ao atendimento das diversas categorias de excepcionais, em classes comuns.

Em decorrência dessas dificuldades são apontadas três metas, visando contornar o problema:

- ampliar a capacidade de atendimento escolar dos excepcionais;
- especializar, aperfeiçoar e atualizar cerca de 21.500 técnicos e docentes;
- implantar 40 cursos de licenciatura na área da Educação Especial.

Para atingir essas metas, o II Plano Setorial de Educação propõe algumas ações estratégicas e ações programadas a serem operacionalizadas nas áreas de Inovação e Renovação do Ensino, Recursos Humanos, Expansão e Melhoria da Rede Física, Planejamento e Administração, Ações de apoio.

Na Matriz 3, procurar-se-á resumir a integração entre as áreas e as ações estratégicas, no que tange à Educação Especial, que integra o Sistema Educacional do País.

II PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SISTEMA EDUCACIONAL
- EDUCAÇÃO ESPECIAL -

ÁREAS AÇÕES	INOVAÇÃO E RENOVAÇÃO DO ENSINO	RECURSOS HUMANOS	EXPANSÃO E MELHORIA DA REDE FÍSICA	PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO	AÇÕES DE APOIO
Programadas	<p>1.Desenvolver pesquisas para identificar necessidades e formas de atendimento ao excepcional;</p> <p>2.Elaborar propostas curriculares adaptadas às diferentes categorias de excepcionais;</p> <p>3.Desenvolver métodos e técnicas de ensino individualizado que possibilite o excepcional de adaptar-se no ensino regular.</p>	<p>1.Habilitar o pessoal docente e técnico necessário ao atendimento de todas as categorias de excepcionais;</p> <p>2.Treinar o pessoal docente das escolas regulares que devam receber para integração os alunos sub-dotados.</p>		<p>1.Assegurar a progressiva articulação de ações das áreas de saúde, assistência social e emprego com as da educação, visando a integração, ao atendimento e à integração do excepcional;</p> <p>2.Prover assistência técnica e financeira às Instituições que se dedicam a alunos excepcionais.</p>	<p>A operacionalização é feita através de ações fundamentais de: alimentação, material escolar, bolsas, crédito educativo, livros que incidem no sucesso e permanência do Educando no Sistema.</p>
Estratégias	<p>1.Ação de maximização pela melhoria qualitativa do ensino;</p> <p>2.Ação de coerência através o incentivo à articulação horizontal (educação e sociedade) e vertical (diferentes níveis e modalidades do Sistema Educacional)</p> <p>3.Ação corretiva superando déficits de formação</p>	<p>1.Ação de maximização fundamentada no efeito multiplicador de docentes e técnicos através a elevação de seu nível qualitativo</p>	<p>1.Ação de maximização pela utilização nacional da rede física do ensino;</p> <p>2.Ação corretiva pela ampliação da oferta do serviço educacional através a extensão da rede física.</p>	<p>1.Ação de maximização através a cooperação técnica e financeira, às U.F e às Instituições privadas;</p> <p>2.Ação de coerência através a integração vertical entre os diferentes níveis administrativos e a integração horizontal através a regionalização da ação educativa</p>	<p>1.Ação de maximização pelos meios de facilitação do ingresso e permanência dos educandos no Sistema Educacional</p> <p>2.Ação preventiva proporcionando aos educandos condições básicas e indispensáveis, à sua efetiva participação no processo educativo</p>

A análise da matriz evidencia a filosofia da integração, seja nos aspectos administrativo e pessoal-social para os indivíduos excepcionais, o que é altamente promissor. A preocupação com os currículos, com a habilitação de pessoal e com o planejamento da Educação Especial, é mais um indicador de que o Sistema Educacional Brasileiro começa a atentar para a importância da problemática do excepcional.

A lacuna na área de expansão da Rede Física, explica-se pela previsão de que tal expansão se dê nas Unidades do Ensino Regular, o que propiciará e objetivará a Integração entre alunos excepcionais e normais.

4.4 A Educação Especial nas Unidades Federadas do Brasil

4.4.1 População

4.4.2 Instrumental

4.4.3 Questões propostas - seus objetivos

4.4.4 Levantamento e análise dos dados

4.4.5 Fidedignidade das informações

4.4.1 População

Escolheu-se como objeto deste estudo os Órgãos Específicos de Educação Especial das Secretarias de Educação e Cultura das 26 Unidades Federadas do Brasil.

O estudo limita-se à Rede Pública Estadual e Territorial para permitir a análise de toda a População, o que seria impossível se fossem incluídas as redes Federal, Municipal e Particular.

Não foi possível estabelecer contactos diretos ou indiretos com o Território de Fernando de Noronha, razão pela qual não aparecem dados a ele relativos nas tabelas, em anexo III, nem nos comentários constantes deste trabalho.

4.4.2 Instrumental

Utilizou-se um questionário (modelo em anexo II), com 34 questões que procuram identificar a Estrutura e o Funcionamento

do Órgão Específico de Educação Especial das Unidades Federadas.

O instrumento foi aplicado no Estado do Rio de Janeiro, em maio de 1977, por ocasião de um Encontro Nacional para o II Levantamento de Dados Estatísticos em Educação Especial, promovido pelo serviço de Estatística de Educação e Cultura do MEC e pelo CENESP. A esse encontro compareceram os titulares (chefes ou responsáveis) dos respectivos Órgãos de Educação Especial de 22 Unidades Federadas - U.F - e assessores imediatos do titular das outras 3.

Não houve representação do Território de Fernando de Noronha.

Após os devidos esclarecimentos sobre os objetivos da coleta dos dados, o questionário foi entregue e a seguir preenchido pelas referidas autoridades presentes e que representavam os Órgãos de Educação Especial do Brasil.

Para complementar a análise das informações fornecidas pelo instrumento, solicitaram-se os organogramas das Secretarias de Educação e Cultura das 26 Unidades Federadas (anexo IV). A solicitação desse material foi feita através de contactos directos pessoais, de contactos telefônicos e por correspondência. Excessão feita ao Território de Fernando de Noronha, todas as Secretarias de Educação do País enviaram seus organogramas. Alguns como é o caso do Amapá, Espírito Santo, Mato Grosso, Santa Catarina, foram enviados em outubro de 1977, após a implantação da reforma administrativa das respectivas Secretarias de Educação.

4.4.3. Questões Propostas - seus objetivos

Para analisar a Estrutura e o Funcionamento da Educação Especial nas Secretarias de Educação, procurou-se fazer um levantamento de variáveis consideradas como relevantes, tendo em vista seu grau de influência na consecução da filosofia e dos objetivos do Ensino Especial.

Tomando como base o Modelo Conceitual de Organização das Secretarias Estaduais de Educação, documento elaborado pela Secretaria de Planejamento da Presidência da República e pelo

• MEC, são relevantes as seguintes variáveis: (p. 47)

- quanto à organização em si
 - atendimento a objetivos
 - recursos financeiros
 - recursos humanos
 - recursos legais
 - recursos organizacionais
- quanto ao relacionamento com o meio ambiente
 - responsabilidade
 - equilíbrio do Sistema
 - dependência
 - descentralização

Acredita-se que o somatório dos aspectos a serem focalizados a partir do estudo dessas variáveis, permita compreender o estado atual da Organização dos Órgãos das Secretarias de Educação, diretamente responsáveis pela execução das atribuições do Estado nos diferentes níveis e tipos de ensino existentes, incluindo-se a Educação Especial.

O questionário inclui essas variáveis expressas sob a forma de questões, nas quais se observa:

1. Estrutura do Órgão Específico de Educação Especial.
2. Dependência Administrativa do Órgão de Educação Especial.
3. Financiamento da Educação Especial.
4. Extensão do atendimento prestado, em Educação Especial por Unidades Federadas.
5. Áreas de Excepcionalidade atendidas por Dependência Administrativa.
6. Atendimento por Grau e Modalidade de Ensino.
7. Detecção e Ingresso de Alunos no Ensino Especial Estadual.
8. Estratégias utilizadas no Atendimento.
9. Formação de Recursos Humanos, Docentes e Técnicos.
10. Situação dos Docentes em Educação Especial.
11. Entrosamento com a Rede Particular.
12. Amparo Legal pelo Conselho Estadual de Educação.

É um dos propósitos deste trabalho verificar se as condições da organização do Órgão Específico de Educação Especial e de seu relacionamento com o meio ambiente permite-lhe executar as atribuições que lhe compete como dinamizador de um Sub-sistema do

Sistema Estadual de Educação, oferecendo igualdade de oportunidade aos indivíduos excepcionais. Para tanto é necessário que o Órgão Específico de Educação Especial:

- 1- Tenha uma estrutura definida e compatível com a natureza do atendimento a ser prestado:

A estrutura é um aspecto organizacional dos mais relevantes para o funcionamento do Órgão, e as implicações decorrentes dos limites impostos pelo tipo de estrutura devem ser definidas a priori.

- 2- Disponha de uma situação de dependência administrativa que possibilite ao Órgão:

- . expandir-se e desenvolver-se;
- . implantar processos efetivos de planejamento;
- . cumprir seus objetivos finais.

A dependência administrativa compreende o grau de comando que a Secretaria de Educação exerce sobre seus componentes. Um dos indicadores da "dependência" é a subordinação administrativa. O estudo dessa variável organizacional permite observar:

- a) o tipo de dependência do ensino especial em relação aos demais graus e modalidades de ensino;
- b) os limites impostos ao funcionamento da Educação Especial, decorrentes da natureza de sua subordinação administrativa.

- 3- Disponha de recursos financeiros para garantir:

- . a expansão e a manutenção do Sistema;
- . a motivação dos recursos humanos disponíveis

Atualmente técnicos e professores mostram-se desestimulados pela baixa remuneração que têm. A improdutividade do pessoal existente tende a ser compensada pelo aumento do quadro ou por substituições frequentes.

O questionário utilizado, pesquisou as fontes dos recursos financeiros disponíveis para Educação Especial, nas Unidades Federadas.

4- Preste atendimento especial na Capital e no Interior, tal como ocorre no 1º e 2º Graus e Supletivo.

Para garantir a extensão do atendimento é necessário haver meios organizacionais regionais para os quais sejam transferidos os encargos e serviços, evitando-se a concentração da ação no Órgão Central.

Quando o sistema não se descentraliza, ocorrem como consequências:

- a) burocratização excessiva do Órgão Central;
- b) controle precário ou inexistente da atuação a nível regional;
- c) dificuldade de expansão do atendimento no interior.

Ao estudar a abrangência do atendimento, procurou-se colher dados sobre o número total de municípios onde há atendimento a excepcionais na rede estadual e a existência de equipes técnicas regionais de Educação Especial, para as quais sejam transferidos os encargos e serviços, cujas normas devem ser dadas pelo Órgão Central.

5- Atenda aos excepcionais de todas as áreas sem privilégios de certas categorias:

O princípio filosófico da Educação Especial é o de dar a todos os excepcionais igualdades de oportunidades que é o objetivo dos serviços de Educação Especial.

O atendimento de objetivos indica o grau em que são cumpridas as metas do Órgão Específico de Educação Especial, implícitas na filosofia do trabalho e determinadas na Legislação vigente. Se essa Legislação determina a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e se a igualdade de oportunidades deve estar assegurada, é de se esperar que haja na Rede atendimento a

qualquer excepcional. Geralmente é majoritário o atendimento a deficientes mentais, não só porque há maior incidência desses casos, como porque a Rede Estadual nem sempre dispõe de recursos materiais e humanos para atender a outros excepcionais.

6- Preste atendimento em todos os níveis oferecidos pela Rede Estadual (pré-escolar, 1º e 2º graus, Supletivo).

Esse atendimento generalizado nos diferentes graus e modalidades de ensino é também indicador do atendimento a objetivos. O levantamento dos dados pertinentes a essa variável, possibilita avaliar a atuação da Secretaria de Educação, através do Órgão Específico de Educação Especial, considerando-se, a relação entre os recursos oferecidos e a demanda.

7- Paute critérios compatíveis com a natureza do atendimento a ser prestado, de modo que o Ensino Especial não se torne repositório dos "casos-problemas" do Sistema Estadual de Educação

É muito comum encaminhar para o Ensino Especial todo aluno que crie dificuldades, sejam de aprendizagem e/ou de comportamento. Realmente é da responsabilidade da Educação Especial participar efetivamente do Sistema na prestação de Serviços Educacionais ao Estado, no que tange à educação de excepcionais. Entre os aspectos pelos quais se faz a caracterização da responsabilidade, destacam-se os mecanismos técnicos para a detecção e o ingresso do alunado no Ensino Especial. Sem dispor de indicadores técnicos isto é, de certos critérios mínimos para a formalização da Educação Especial, haverá o desenvolvimento de uma estrutura gigante, sem infra-estrutura e, conseqüentemente baixa produtividade e limitação do nível de responsabilidade dos demais graus de ensino, em especial do 1º grau, cujo professorado deve estar apto a resolver em sala, muitos dos casos-problemas, precipitadamente considerados como clientela do Ensino Especial.

8- Tenha condições de utilização das várias estratégias de aten

dimento em Educação Especial, objetivando o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos excepcionais.

A multiplicidade de áreas de excepcionalidades a serem atendidas, implica num conjunto de estratégias educacionais já apontadas em capítulo anterior. A utilização dessas estratégias pressupõe um sistema equilibrado. Pelo estudo do equilíbrio do sistema verifica-se seu grau de flexibilidade para responder às diferentes necessidades da clientela. Um programa de Educação Especial que se utilize de uma ou duas estratégias apenas, fica limitado em termos do atendimento e da consecução dos objetivos.

9- Qualifique permanentemente os recursos humanos para a execução de seus programas, projetos e atividades.

Dentre os componentes que permitem o desempenho do Órgão Específico de Educação Especial, um dos mais significativos, é sem dúvida representado pelos recursos humanos que afetam decisivamente o desempenho da organização. A carência de pessoal qualificado, no caso específico da Educação Especial, é fator limitativo para o cumprimento dos objetivos, causando uma atuação ineficiente, seja no processo de avaliação e triagem, anterior ao ingresso, seja no processo de atendimento especializado. No questionário utilizado esse componente é analisado segundo os aspectos qualitativos e funcionais.

10- Disponha permanentemente de docentes funcionalmente ligados à Educação Especial.

A análise do aspecto funcional dos recursos humanos disponíveis em Educação Especial é um dado muito significativo do equilíbrio do sistema. A constante mudança do pessoal docente e técnico provoca sérias dificuldades na continuidade do atendimento e, muitas vezes, acaba extinguindo-o.

No questionário, procurou-se investigar o vínculo funcional dos docentes e técnicos com a Educação Especial e conse

quentemente a flutuação dos serviços prestados por eles.

- 11- Tenha condições de manter entrosamento oficial com a Rede Particular.

Em capítulos anteriores, enfatizou-se a predominância do trabalho realizado pelas Instituições Particulares. Os contatos oficiais, através convênios entre a Secretaria de Educação e a Instituição Particular exercem função reguladora, que equilibra dinamicamente o todo e permite atuação abrangente e simultânea.

- 12- Disponha de dispositivos legais oriundos dos Competentes Conselhos Estaduais de Educação, que se pronunciam para os assuntos educacionais do Estado.

Os recursos legais, lato senso, delimitam o procedimento e a atuação da organização. Como a Lei 5692/71, em seu artigo 9º, destaca a participação do Conselho Estadual de Educação, se este não legisla e/ou o faz inadequadamente, entre outros, ocorrem os seguintes problemas: os procedimentos operacionais do Órgão Específico de Educação Especial tornam-se informais; a integração vertical e horizontal dos graus e modalidades de ensino deixa de efetuar-se e a situação do docente e técnico não se define no estatuto, etc.

Sem essas condições não haverá igualdade de oportunidades do alunado excepcional e a Educação Especial não aparecerá como uma das variáveis de fluxo (operacionalizante) do Sistema Estadual de Educação, ao nível dos demais componentes deste Sistema.

O instrumento utilizado examina as 12 variáveis, assim discriminadas, segundo os itens do questionário.

Quadro 2-

CORRESPONDÊNCIA DOS ÍTENS DO QUESTIONÁRIO
ÀS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Variável	Item do Questionário
Estrutura do Órgão	4
Dependência Administrativa	5
Financiamento da Educação Especial	6, 7, 8
Extensão do atendimento prestado por Unidades Federadas	9, 10, 11, 12, 21
Áreas de excepcionalidade atendidas	13, 14
Atendimento por grau e modalidade de ensino	29
Deteção e ingresso da clientela no Ensino Especial	16, 17, 18, 19, 20
Estratêgias utilizadas no atendimento	15
Formação de recursos humanos, docen- tes e técnicos	22, 23, 24
Situação do docente em Educação Espe- cial	25, 26, 27, 28
Entrosamento com a Rede Particular	30, 31, 32
Amparo legal pelo Conselho Estadual de Educação	33

4.4.4 Levantamento e Análise dos Dados

Tabela.1

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO O TIPO DE ESTRUTURA
DO ÓRGÃO ESPECÍFICO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

	Unidades Federadas N
Fundação	2
Coordenação	4
Projeto	4
Departamento	1
Divisão	4
Centro	2
Serviço	3
Outros:	
Sem órgão específico	1
Programa	1
Direção	1
Sub-Coordenadoria	1
Equipe Técnica	1
Total	25

Nas 25 Unidades Federadas consultadas, há 11 modalidades diferentes na estrutura dos Órgãos Específicos de Educação Especial. As modalidades mais frequentes são: Coordenação, Projeto, Divisão, conforme a tabela 1 acima, cuja especificação por Unidades Federadas, encontra-se na tabela I do anexo III. As Unidades Federadas correspondentes são: Amazonas, Maranhão, Alagoas e Sergipe, nas quais Educação Especial é PROJETO; Pernambuco, Bahia, Mato Grosso e Goiás, onde é DIVISÃO e Roraima, Amapá, Ceará e Rio de Janeiro em que é COORDENAÇÃO.

Na época em que o levantamento foi feito, a Paraíba não dispunha de um Órgão Específico na Secretaria, sendo o único

Estado brasileiro sem estrutura definida para Educação Especial.

As 11 nomenclaturas aplicadas não são tão significativas quanto as implicações de natureza técnica, administrativa, financeira, etc., delas decorrentes. Como o componente estrutural compreende variáveis que vão caracterizar a organização e o funcionamento do Órgão e seu relacionamento com o meio ambiente, a natureza de suas atividades pode ser limitada ou favorecida segundo sua estrutura.

Para aprofundar a análise da variável Estrutura e que permite inferir o grau de importância que os Sistemas Estaduais dão à Educação Especial, fez-se também um estudo dos Organogramas das Secretarias de Educação, em anexo IV, procurando neles observar a situação da Educação Especial em cada Unidade Federada. Verificou-se que em 11 Unidades Federadas (Amazonas, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Goiás) a Educação Especial não aparece no Organograma Geral da Secretaria de Educação.

Pelos organogramas e informações obtidas, constatou-se que em 22 Unidades Federadas a denominação estrutural dada ao 1º Grau, é a mesma do 2º Grau e Supletivo, mas, pelas respostas do item 4 do questionário, verifica-se que a estruturação da Educação Especial, não obedeceu aos mesmos critérios já que em 15 Unidades Federadas (Acre, Amazonas, Pará, Paraíba, Maranhão, Piauí, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Goiás), a figura administrativa da Educação Especial, não é a mesma de seus companheiros de contexto.

Parece que em termos de importância, 1º e 2º Graus e Supletivo posicionam-se igualmente, enquanto que a Educação Especial ainda não recebeu igual destaque.

sua clientela nos níveis pré-escolar, 1º e 2º Graus e Supletivo, a localização do Órgão de Educação Especial em qualquer desses Setores que já têm sua abrangência definida, limita a ação do ensino especial. A mais séria restrição é quanto à continuidade do atendimento, que deve ater-se aos limites impostos pela área de abrangência do setor ao qual se subordina administrativamente. No caso de ser o 1º Grau, estão praticamente excluídas as atividades e projetos de atendimento no Pré-Escolar, 2º Grau e Supletivo.

Em 1 Unidade Federada aparece como dependência administrativa do Órgão de Assistência ao Educando, decorrência da percepção do indivíduo excepcional como aquele que precisa ser assistido em vez de educacionalmente atendido.

Tabela 3.1

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO A FONTE DE RECURSOS
PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Recursos para o Financiamento	Unidades Federadas N
CENESP	10
CENESP e Quota Estadual	11
CENESP, Quota Estadual e Próprios..	1
CENESP, Quota Estadual e Outros ...	3
Total	25

Tabela 3.2

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO A GERÊNCIA DE
RECURSOS FINANCEIROS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Autonomia Executiva	Unidades Federadas N
Com autonomia executiva	7
Sem autonomia executiva	18
Total	25

A análise da variável "financiamento" especificada na tabela III do Anexo III, coloca-nos diante da constrangedora constatação que 10 das 25 Unidades Federadas sobrevivem exclusivamente por conta da ajuda financeira do CENESP. Nessas 10 Unidades Federadas não há recursos da Quota Estadual, ou Outros, alocados à Educação Especial. Sem dispor de recursos próprios e/ou de outras fontes, o desempenho organizacional fica profundamente afetado. Forma-se um círculo vicioso: sem verbas para manutenção, o atendimento se reduz quantitativamente. Os dados estatísticos são os indicadores "brutos" do trabalho realizado. O administrador leigo diante desses valores numéricos insignificantes, não encontra justificativa para alocar mais recursos a um atendimento irrelevante se comparado com os grandes números do 1º Grau. Sem verbas o ensino especial atrofia-se, os professores sentem-se desestimulados e se evadem, etc, etc. Fecha-se um circuito que não denuncia a realidade, mas que lamentavelmente existe.

Outro fator que limita a expansão e melhoria do atendimento é a autonomia executiva do Órgão. Em 18 Unidades Federadas, conforme indicado na tabela 3.2, a gestão desses recursos está afeta a setores que são Unidades Orçamentárias e que gerenciam verbas oriundas de vários órgãos da Secretaria. E como os processos de Educação Especial não são os prioritários, frequentes são as devoluções de verbas oriundas do CENESP, por falta de agilização na prestação de contas.

Tabela 4.1

PERCENTUAL DO NÚMERO DE MUNICÍPIOS DO ESTADO
ATENDIDOS NO ENSINO ESPECIAL, ATRAVÉS AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

U.F	Municípios N	%
Rondônia * ₁	2	50
Acre * ₁	12	8,33
Amazonas * ₁	44	2,27
Roraima * ₁	2	50
Pará	83	2,40
Amapá * ₁	5	20
Maranhão	130	1,54
Piauí * ₁	114	0,87
Ceará	141	2,12
Rio Grande do Norte ..	150	3,33
Paraíba	171	1,16
Pernambuco	164	3,04
Alagoas * ₁	94	1,06
Sergipe * ₁	74	1,35
Bahia	336	5,06
Minas Gerais	722	9,28
Espírito Santo	53	50,24
Rio de Janeiro	64	75
São Paulo	571	2
Paraná	290	18,62
Santa Catarina	197	18,27
Rio Grande do Sul	232	36,20
Mato Grosso	94	19,14
Goiás	223	1,80
Distrito Federal * ₂ ..	7	100

*₁ Só atende a Capital

*₂ No caso do DF, há as Cidades Satélites reunidas em 7 Regiões Administrativas

Tabela 4.2

MEIOS ORGANIZACIONAIS REGIONAIS

Localização da Equipe de Implantação	Unidades Federadas N
Capital do Estado ou Território	24
Descentralizada pelas diferentes re giões do Estado ou Território	1
Total	25

Das 25 Unidades Federadas analisadas, 8 dão atendimento à Capital apenas, conforme especificado na tabela IV do Anexo III. As 8 localizam-se no Norte e Nordeste do País, onde mais graves são os problemas sócio-econômicos e culturais. As dificuldades para fazer-se levantamentos que permitam diagnosticar as necessidades no interior explicam a concentração do atendimento no município-sede. Explicam mas não justificam, porque em decorrência das próprias limitações sócio-econômicas locais, maior é a probabilidade de incidência de excepcionalidade, o que implicaria num atendimento mais intensificado, principalmente no interior, mais carente e conseqüentemente digno de maiores atenções.

O percentual médio de atendimento no interior do Brasil é de 19,32%, índice extremamente baixo. A maioria só atende à Capital.

Das 17 Unidades Federadas nas quais há atendimento em outros pontos do Estado ou Território além da Capital, apenas 1 - Rio de Janeiro - descentralizou a atuação, criando Equipes Regionais para Educação Especial. Em outras 16 Unidades Federadas a assistência a outros municípios é prestada pelo Órgão Central, cujos elementos devem viajar sistematicamente para acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido.

Como geralmente os Órgãos Centrais de Educação Especial dispõem de poucos elementos, os deslocamentos são periódicos, funcionando como um Sistema de Apoio Temporário e Intermitente quando deveria ser Permanente e Frequente.

De qualquer modo, dispor de um Sistema de Apoio Temporário, já é o primeiro passo para a descentralização que é uma das condições indispensáveis para o desempenho efetivo de qualuquer sistema.

Tabela 5

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO AS ÁREAS DE
EXCEPCIONALIDADE ATENDIDAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Dependência Administrativa	Nº de U.F por área de excepcionalidade						
	DV	DA	DM	DF	SD	MD	Pr. Cd.
Rede Pública	17	20	24	8	3	7	5
Rede Particular	21	24	25	15	1	12	1

O dado que se destaca imediatamente, conforme especificado na tabela V do anexo III, é o predomínio do atendimento prestado pela Rede Particular para todas as áreas de excepcionalidade, exceto para Superdotados e Portadores de Problemas de Conduta.

Analisando área por área, verificamos, como era previsto, que a deficiência mental é a que tem recebido maior atenção. Exceção feita ao Estado de Alagoas, as demais Unidades Federadas prestam algum atendimento a deficientes mentais nas escolas da Rede Oficial. Mas nas 25 Unidades Federadas consultadas, há atendimento a esse grupo de deficientes em escolas particulares, principalmente da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, Pestalozzi e outras congêneres.

O maior número de Unidades Federadas se concentra no atendimento a Deficientes Mentais pela maior incidência de casos de excepcionais nessa categoria, do que nas demais. A estimativa nacional de ocorrência de casos atinge os 10% da População (cf. citação anterior). É um percentual muito elevado, principalmente se comparado a outros países mais desenvolvidos.

Os Deficientes Auditivos aparecem logo a seguir, em termos do número de Unidades Federadas que lhes presta atendimento. A Rede Particular atua em 24 Unidades Federadas, exceto Rondonia. Quanto à Rede Governamental Estadual, 5 Unidades Federadas localizadas no Norte e Nordeste do País ainda não desenvolvem programas de atendimento a este grupo de deficientes.

A área de Deficientes da Visão não conta com a iniciativa privada em 4 Unidades Federadas, também localizadas no Norte do País.

No Estado do Acre e nos Territórios de Rondonia e Roraima não há citação de atendimento nem na Rede Oficial nem na Particular, o que leva a questionar sobre o destino dos cegos e portadores de visão sub-normal nascidos nessas Unidades Federadas e que não consigam matrículas em outras Unidades Federadas.

O atendimento prestado a Deficientes Físicos também está em descoberto em 10 Unidades Federadas a saber: Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Espírito Santo, Santa Catarina.

Embora não se disponha de informações precisas a respeito, já que o instrumento utilizado limitou-se a levantar dados da Secretaria de Educação, admitimos que tais deficientes ou estejam nos lares ou em leitos hospitalares. Ambas situações não oferecem as condições necessitadas por um deficiente físico para seu pleno desenvolvimento.

Os multideficientes têm recebido menores atenções seja na Rede Pública, seja na Particular. O fato é compreensível pela complexidade e multiplicidade de ocorrência de deficiências múltiplas.

Os superdotados recebem atualmente atendimento em 3 Unidades Federadas: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal, embora haja projetos para seu atendimento em algumas outras, sem estarem operacionalizados ainda. Dos três Estados, Minas Gerais oferece-lhes atendimento na Rede Pública e Privada e os outros dois mencionaram apenas a Rede Pública.

Explica-se o baixo índice de atendimento nessa área por duas razões principais: falta de recursos suficientes (humanos, materiais, informacionais) e a crença de que o superdotado por suas dotações especiais não se prejudica tanto quanto um deficiente, caso não seja de imediato atendido. Percepção distorcida sem dúvida, mas que serve de pretexto aos administradores da Educação Especial para adiarem os projetos e atividades junto a esse grupo.

Quanto aos portadores de problemas de conduta, também na Rede Pública aparece maior indicação de atendimento prestado. O Estado de Minas Gerais foi o único que apontou atendimento nas duas dependências administrativas. A análise da variável "estratégias" de atendimento mostrou que a Rede Oficial que os atende o faz em classes de Deficientes Mentais Educáveis, posição que se questiona enfaticamente.

Tabela 6

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO O ATENDIMENTO
POR GRAU E MODALIDADE DE ENSINO

Grau e Modalidade	Unidades Federadas N
1º Grau	8
Pré-Escolar e 1º Grau	1
Pré-Escolar, 1º e 2º Graus	3
Pré-Escolar, 1º Grau e Supletivo ...	2
Pré-Escolar, 1º e 2º Graus e Supleti vo	7
1º e 2º Graus e Supletivo	2
1º Grau e Supletivo	2
Total	25

Analisando a tabela acima que resume a tabela VI do Anexo III, constata-se que nas 25 Unidades Federadas há atendimen

to a excepcionais no 1º Grau sendo que em 8 Unidades Federadas o atendimento limita-se ao nível fundamental. O fato explica-se pela própria obrigatoriedade de ensino dos 7 aos 14 anos, período etário correspondente ao 1º Grau.

13 Unidades Federadas oferecem atendimento no Pré-Escolar, o que se reveste da maior importância pelo aspecto preventivo e de integração, já que nesse nível os excepcionais e as crianças ditas normais devem frequentar a mesma turma. Deficientes da visão e da audição que fizerem o jardim de infância comum, recebendo orientação específica em sala de recursos, têm grande probabilidade de seguirem sua escolaridade no ensino regular.

As ofertas educacionais de 2º Grau incluem menor número de Unidades Federadas. Considerando-se que nas 25 Unidades Federadas há ensino especial a nível de 1º Grau e, apenas em 12, no 2º Grau, deduz-se que nas outras 13 Unidades Federadas não há continuidade do atendimento no ensino médio, no que diz respeito à Rede Oficial.

As Unidades Federadas que oferecem 2º Grau são: Pará, Piauí, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal.

Em 13 Unidades Federadas há ofertas educacionais no Supletivo. Se houvesse uma correspondência entre as 13 que não dispõe de atendimento no 2º Grau e as 13 que oferecem Supletivo, poder-se-ia imaginar que nelas a continuidade do processo educacional após o 1º Grau, seria através a Suplência. Mas tal não se dá porque a modalidade supletiva aparece indicada no Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal. Comparando-se essa relação com a que está acima, encontra-se apenas 4 Unidades Federadas (Maranhão, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Mato Grosso) que não oferecem oportunidades educacionais no 2º Grau mas o fazem no Supletivo.

As 25 Unidades Federadas oferecem atendimento no 1º

Grau; em 12 o processo pode continuar no 2º Grau e em 4 no Supletivo. Para onde irão os excepcionais que conseguem "terminar" o 1º Grau nas outras 9 Unidades Federadas em que não há ofertas nem no 2º Grau, nem no Supletivo?

E os que atingem os 14 anos ainda no 1º Grau, nas 12 Unidades Federadas que não dispõem de atendimento no Supletivo?

No caso da Deficiência Mental como considerar a idade como indicador de terminalidade no 1º Grau?

A desproporção entre as ofertas educacionais no fundamental e as sucedâneas no 2º Grau e Supletivo é um indicador da falta de permanência do ensino especial deixando uma lacuna, na continuidade do atendimento, principalmente na área de profissionalização.

Tabela 7.1

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO O AGENTE DE DETECÇÃO
DE ALUNOS PARA O ENSINO ESPECIAL

Agente de Detecção	Unidades Federadas N
Professor de classe comum	3
Professor e Diretor da Unidade Escolar	19
Diretores das Unidades Escolares .	1
Serviço de Orientação Educacional.	2
Total	25

Tabela 7.2

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO
PARA INGRESSO DE ALUNOS NO ENSINO ESPECIAL

Processo de avaliação para ingresso	Unidades Federadas N
Através estudo do caso em equipe interdisciplinar do Órgão Específico de Educação Especial	
Equipe Completa	5
Equipe Incompleta	12
Através observação do professor de classe comum	5
Avaliação feita com recursos da comunidade	3
Total	25

A análise das respostas evidencia que em todas as Unidades Federadas consultadas o professor é o elemento mais atuante na detecção de alunos candidatos ao ensino especial. É através a observação do comportamento da criança, de suas dificuldades no processo de aprendizagem, que os professores do ensino regular suspeitam a existência de "problemas". Desinformados sobre as características dos excepcionais e, principalmente, despreparados para trabalhar com alunos lentos, preferem encaminhar o "aluno-problema" para o ensino especial. Mais comuns são as indicações de alunos supostamente portadores de deficiências mentais, já que os outros excepcionais, pela própria natureza de suas deficiências são mais facilmente detectados, inclusive antes do ingresso na Escola.

Os portadores de problemas de aprendizagem, sejam deficientes mentais ou não, costumam ser "descobertos" na série do nível fundamental e, a partir daí, encaminhados ao Ensino Especial. Nem todos precisam de classes especiais, podendo ser

atendidos na classe comum do 1º Grau, nas quais é possível implantar atendimento de "reforço". Porém, como nos cursos de formação pedagógica ainda não entram sistematicamente estudos sobre as várias causas dos distúrbios de aprendizagem, os professores enquadraram seus "alunos-problema" na categoria genérica de "deficiência mental".

Poucas Unidades Federadas (Bahia e São Paulo), conforme especificado na tabela VII do anexo III, utilizam o Serviço de Orientação Educacional da própria Rede Escolar como mediador entre a impressão do professor e o encaminhamento do aluno. Nas outras 23 Unidades Federadas, da observação do professor apenas (3 Unidades Federadas) e/ou aprovada pelo Diretor da Unidade Escolar (20 Unidades Federadas), o "caso" é considerado como clientela do Ensino Especial.

Em apenas 5 Unidades Federadas os casos passam por uma avaliação interdisciplinar (médico, psicólogo, assistente social, pedagogo, fonoaudiólogo). Esses técnicos pertencem ao quadro de funcionários do Ensino Especial de seus Estados. A avaliação é individual, exceto no Rio de Janeiro onde faz-se em grupos de 4 a 6 alunos.

12 Unidades Federadas procedem a avaliação por uma equipe técnica incompleta, variando muito o técnico que falta. Mas à simples observação da Tabela VII e do anexo III, vemos que o Fonoaudiólogo é o que aparece mencionado em menor número de Unidades Federadas.

Em 5 Unidades Federadas o ingresso no Ensino Especial decorre da observação do professor apenas, porque o Órgão Específico de Educação Especial não conta com técnicos para triagem e diagnóstico.

Alagoas, Sergipe e São Paulo, segundo os informantes, utilizam-se de recursos da comunidade para a avaliação dos casos indicados.

Sem recursos técnicos próprios para Educação Especial, o Sistema Estadual não estabelece critérios para a seleção do alunado. Ou as classes especiais se locupletam de casos indevi-

dos ou recusa-se a recebê-los, sendo alvo de críticas e más interpretações.

Tabela 8

UNIDADES FEDERADAS POR ÁREA DE EXCEPCIONALIDADE ATENDIDA,
SEGUNDO NÍVEIS DA VARIÁVEL ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
NO ENSINO ESPECIAL

Estratégias	Nº de U.F. por área de excepcionalidade						
	DV	DA	DM	DF	SD	MD	Pr.Cd
Escola Especial Resi <u>d</u> encial	4		3	1			
Escola Especial não Residencial	8	11	12	4		2	
Classe Especial	7	16	23	2		2	5
Classe Hospitalar ..				3			
Sala de Recursos ...	9	4	1		1		
Atendimento Itineran <u>t</u> e	15	8	1				
Professor Consultor	4	4	2				
Estimulação Precoce		1	1				
Oficinas Pedagógicas	3	4	11				

Legenda: DV - Deficientes da visão

DA - Deficientes da Audiocomunicação

DM - Deficientes Mentais

DF - Deficientes Físicos

SD - Superdotados

MD - Multideficientes

Pr. Cd- Problemas de Conduta

Das estratégias utilizadas constata-se que a classe especial é a mais frequente, principalmente para Deficientes Mentais e a seguir para Deficientes Auditivos.

Analisando os dados constantes da tabela 8 acima, observamos que a área de deficiência da visão é a que conta com maior número de Unidades Federadas nas quais há Escolas Residenciais. A Bahia é o único Estado brasileiro que indicou haver in

ternatos para Deficientes Mentais, Deficientes Visuais e Deficientes Físicos, conforme especificação da tabela VIII, anexo III.

Não houve menção, em nenhuma das Unidades Federadas, de Escolas residenciais para Deficientes Auditivos. Para esse grupo de deficientes não há citação, em 11 Unidades Federadas, de Escolas Especiais, não Residenciais. Essa modalidade de atendimento aparece ainda em 12 Unidades Federadas para Deficientes Mentais, em 8 Unidades Federadas para Deficientes Visuais, em 4 unidades Federadas para Deficientes Físicos e em 2 unidades Federadas para Multideficientes.

Ainda é grande a incidência de Escolas Especiais, o que de certo modo contraria o princípio de integração.

Observa-se que o atendimento a Deficientes Visuais, apesar dos 4 internatos mencionados (Pernambuco, Bahia, Paraná e Mato Grosso), faz-se maiormente através salas de recursos e/ou professores itinerantes.

Em alguns Estados, constata-se, para a mesma área de excepcionalidade, mais de uma estratégia utilizada, principalmente para Deficientes da Visão e da Audição.

Quanto aos Deficientes Físicos, a estratégia mais apontada foi a classe hospitalar, sendo reduzido o número de Unidades Federadas (Rio de Janeiro e São Paulo) onde esses deficientes são atendidos em classes especiais. A possível explicação seria a ênfase dada no atendimento médico e paramédico a Deficientes Físicos, em detrimento da área educacional.

Chama atenção que apenas uma Unidade Federada (Rio Grande do Norte) mencione atendimento precoce a Deficientes Mentais. Acredita-se que outras Unidades Federadas prestem esse atendimento e que seja extensivo a outros excepcionais. A não indicação deve explicar-se pela redação da questão nº 15 do questionário em anexo II que não indica claramente essa estratégia. A opção referente a "outros" tipos de modalidades de atendimento foi assinalada apenas pelo Rio Grande do Norte que apontou a estimulação precoce. O não preenchimento dessa alternativa pelas outras Unidades Federadas não quer dizer necessariamente que não

existam programas de atendimento precoce. Talvez não tenham sido mencionados. É insuficiente a oferta de atividades ocupacionais através Oficinas Pedagógicas na Rede Oficial, outro dado observável.

Além de não haver igualdade de oportunidades educacionais para os excepcionais entre si, também é muito limitada a oferta de todas as estratégias compatíveis a seu atendimento nas 25 unidades Federadas.

Tabela 9.1

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO A FONTE DE RECURSOS
FINANCEIROS PARA FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

Fonte	Unidades Federadas N
CENESP	18
Quota Estadual	-
CENESP e Quota Estadual	7
Total	25

Tabela 9.2

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO A AGÊNCIA EXECUTORA
DA FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

Agência Executora	Unidades Federadas N
Órgão Específico de Educação Especial	7
Órgão de Educação Especial e Centro de Trei namento de Recursos Humanos	1
Órgão de Educação Especial e 2º Grau	1
Órgão de Educação Especial e Universidade ..	1
Órgão de Educação Especial, Centro de Treina mento e Universidade	2
Centro de Treinamento de Recursos Humanos ..	8
Centro de Treinamento de Recursos Humanos e 2º Grau	1
Centro de Treinamento de Recursos Humanos e Universidade	1
Centro de Treinamento de Recursos Humanos , 2º Grau e Universidade	2
Universidade apenas	1
Total	25

Conforme constata-se na tabela 9.1, em 18 Unidades Federadas são as verbas oriundas do CENESP que mantêm os cursos para qualificação de docentes e/ou técnicos em Educação Especial. 7 Unidades Federadas, segundo especificação da tabela IX do anexo III, dispõem no seu Orçamento-Programa de verbas para formação de Recursos Humanos para o ensino especial. Convém lembrar que o CENESP aloca recursos para todas as Unidades Federadas e que em apenas 7, além dos recursos do CENESP, há verbas da própria quota estadual/federal.

A importância que o Sistema Estadual confere à formação de Recursos Humanos para Educação Especial é altamente significativa, já que sem pessoal qualificado, a Educação Especial não tem

condições de se estruturar e de se manter.

A tabela 9.2 mostra que algumas Unidades Federadas utilizam-se de mais de uma agência executora, conforme detalhamento da tabela IX do anexo III.

Entre as referidas, os cursos de formação de professores no 2º Grau devem ser considerados como os mais significativos. Mas apenas 4 Unidades Federadas (Maranhão, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Distrito Federal) oferecem uma cadeira sobre Excepcionais nos cursos pedagógicos. Paradoxalmente em 7 Unidades Federadas a formação de Recursos Humanos é nas Universidades. Há mais Unidades Federadas qualificando recursos humanos através universidades, do que em Cursos de Formação no 2º Grau. Esclareça-se que os cursos realizados nas Universidades são de Especialização e que sua clientela é quase que totalmente constituída de professores primários, muitos dos quais nunca trabalharam com excepcionais.

Frequentes são os casos de professores que fazem especialização universitária e não podem ser absorvidos pelo Ensino Especial:

- por não desejarem trabalhar com excepcionais e a especialização deveu-se ao desejo de terem um título a mais ... e/ou
- porque alguns não são funcionários do Estado, não podendo portanto serem aproveitados, principalmente porque novos contratos decorrem de Concursos de Ingresso. E não há nesse Concurso apresentação de vagas para o Ensino Especial ... e/ou
- porque aqueles que já são docentes na Rede e que atuam em outro grau, dificilmente são cedidos à Educação Especial, por carência da própria rede de Ensino Regular.

Além desses fatos, todos contrários aos interesses da expansão do atendimento a excepcionais, ocorre ainda do docente que se especializa na Universidade, ao término do curso, pretender atuar em atividades de planejamento e/ou orientação, em vez da regência de turmas... Mais agravada a situação fica, pela falta de "quadro" específico e de incentivos na "carreira" do docente especializado.

Tabela 10.1

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO A SITUAÇÃO FUNCIONAL
DOS DOCENTES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Situação Funcional	Unidades Federadas N
Quadro definido e Carreira Reconhecida	1
Quadro definido e previsão no Estatuto	1
Previsão de regulamentação no Estatuto	2
Previsão de regulamentação no Estatuto e gratificação	7
Direito à gratificação	2
Sem atuação definida	12
Total	25

Tabela 10.2

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO A QUALIFICAÇÃO
PARA O TRABALHO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Qualificação Especializada	Unidades Federadas N
Todos os docentes têm	13
Quase todos os docentes têm	12
Total	25

Em Goiás e no Paraná, conforme tabela X do anexo III, está definido o "quadro" de professores do Ensino Especial; o que não ocorre ainda nas demais Unidades Federadas.

No Paraná já está reconhecido o quadro e a carreira do professor especializado. Observe-se também que é a única Unidade Federada em que o Órgão Específico de Educação Especial é um Departamento. Como tal, tem maiores poderes de decisão e de influência.

Previsão no Estatuto do Magistério para regularizar a situação, aparece indicada em 11 Unidades Federadas: Pará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal. Mas ou os Estatutos não entraram em vigor, ou estão em fase de aprovação, de modo que os benefícios ainda não estão ao alcance dos docentes.

É curioso que mesmo sem contar com quadros definidos e/ou Estatutos vigorando, 9 Unidades Federadas já oferecem gratificação adicional aos professores. Esses incentivos variam de 12% a 60% conforme informação colhida no questionário. As Unidades Federadas que oferecem benefícios adicionais são: Rondônia, Pará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal.

É curiosa a situação em Rondonia, onde os professores recebem benefício adicional, apesar de não haver quadro, carreira nem previsão no Estatuto do Magistério para definir a situação dos professores.

Em 13 Unidades Federadas todos os docentes atualmente em exercício na Educação Especial têm algum curso de qualificação. Esse indicador é muito importante já que por ele infere-se que nas outras 12, há docentes atuando sem nenhuma preparação específica. Como o questionário não detalhou a natureza dos cursos realizados, porque não era esse o objetivo atual, não aparecem neste trabalho informações pormenorizadas.

O fato mais significativo decorrente da escassa e insuficiente especialização e da falta de incentivos, é que há permanentes mudanças no efetivo dos Recursos Humanos disponíveis. E cada professor que sai da Educação Especial pode representar uma turma destinada à extinção por falta de substituto e/ou o ingresso de outro docente, geralmente despreparado.

Acrescente-se o ônus do investimento feito com professores que se especializam em cursos e que não desenvolvem suas atividades profissionais no Ensino Especial.

Tabela 11

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO OS NÍVEIS DE ENTROSAMENTO
COM A REDE PARTICULAR

Natureza do entrosamento	Unidades Federadas N
Sem nenhum entrosamento	3
Convênio firmado com troca de Recursos Humanos	13
Convênio firmado com troca de Recursos Humanos e Materiais	8
Entendimentos verbais	1
Total	25

Segundo especificado na tabela XI do anexo III, em apenas 3 Unidades Federadas, Rondônia, Acre e Roraima, não foi indicado o referido entrosamento, apesar de haver nessas Unidades Federadas algum tipo de atendimento através a Rede Particular. Aparentemente as duas redes atuam dissociadas.

A Paraíba mostrou-se como o único Estado da Federação no qual, atualmente, os entendimentos são verbais, sem deixar garantias às partes entrosadas.

Os demais Estados e Territórios intercambiam recursos, oficialmente reconhecidos através a celebração de Convênios com a Secretaria de Educação. É muito importante esse intercâmbio, pelas razões já apontadas, lembrando-se que as Instituições Particulares conveniadas com a Secretaria podem co-participar, atendendo ao princípio de intercomplementaridade.

A racionalização do atendimento, evitando-se duplicação de meios para fins idênticos depende muito da oficialização desse entrosamento.

Tabela 12

UNIDADES FEDERADAS SEGUNDO AMPARO LEGAL DOS
CONSELHOS FEDERAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Pronunciamento do Conselho Estadual de Educação	Unidades Federadas N
Sim	11
Não	14
Total	25

Pelos dados constantes da tabela XII do anexo III, observa-se que 11 Unidades Federadas (Pará, Amapá, Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal) mencionaram que os respectivos Conselhos Estaduais de Educação já baixaram pareceres relativos à Educação Especial.

A redação do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases, deixa clara a competência dos Conselhos Estaduais de Educação para a efetividade da ação educativa no ensino especial. A situação se reveste de maior gravidade considerando-se que a Lei está em vigor desde 1971 e em 14 Unidades Federadas ainda não houve pronunciamentos.

Essa aparente omissão acarreta sérias consequências e quiçá explique a multiplicidade de situações brasileiras em Educação Especial.

4.4.5 Fidedignidade das informações

Os dados apresentados foram tabulados a partir das respostas ao instrumento utilizado. Como os informantes foram os titulares da Educação Especial ou seu assessor imediato, considera-se elevado o grau de confiabilidade das informações. Independente do Questionário, analisaram-se os Organogramas das Secretarias de Educação o que permitiu aprofundar e confirmar algumas respostas dadas no questionário.

Houve também inúmeros contactos telefônicos diretos ao responsável pelo Órgão de Educação Especial todas as vezes que dúvidas surgiam em relação às informações prestadas.

Durante os dois anos em que esta Dissertação foi elaborada houve oportunidades de contactos diretos no Amapá, Amazonas, Piauí, Pernambuco, Alagoas, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, decorrentes de deslocamentos pessoais a essas Unidades Federadas, seja para participar de Congressos, Encontros, Cursos, etc. A cada viagem informações foram colhidas, ratificando os dados levantados em maio de 1977.

Além da mobilidade pessoal a essas Unidades Federadas, houve ainda no Rio de Janeiro, três possibilidades de entrosamento com os titulares representantes da Educação Especial através de cursos e Encontros promovidos pelo CENESP.

Em todas as oportunidades procurou-se registrar as informações prestadas e compará-las entre si.

Na correspondência com os Estados, merece menção a boa vontade com que foram respondidas as solicitações feitas.

Talvez na época da apresentação desta dissertação tenham havido mudanças e alguns dados estejam desatualizados. Circunstância incontrolável, mas pertinente a qualquer trabalho que se utilize de dados variáveis. A época do levantamento é apenas um referencial, como neste caso.

5- CONCLUSÕES

Para proceder o estudo da Estrutura e Funcionamento da Educação Especial no Brasil, além do levantamento de dados, fez-se uma revisão sumária de literatura sobre excepcionais, o que conduziu às seguintes conclusões:

. Historicamente vem evoluindo o atendimento educacional, principalmente na esfera governamental que tem procurado institucionalizar o ensino especial através a criação de Órgãos Específicos nos Sistemas Estaduais de Educação.

. Apesar dos esforços que vêm sendo empreendidos pelos Governos e por Particulares, as origens históricas da estruturação do atendimento a excepcionais explicam o caráter filantrópico e paternalista com que ainda é percebido.

. A clientela para o Ensino Especial, além de numerosa, tem características próprias e distintas, pela multiplicidade de áreas de excepcionalidade, o que dificulta a implantação de serviços específicos para cada grupo de excepcionais. O atendimento adequado aos excepcionais implica recursos materiais, humanos e financeiros, nem sempre disponíveis nas diferentes realidades brasileiras.

. Além de uma clientela variada, a Educação Especial deve ser processada através várias modalidades de atendimento, o que a torna um sistema complexo e oneroso. No momento atual, em que há um número significativo de indivíduos normais fora da Escola, estão em estudo as soluções para a problemática do atendimento educacional aos excepcionais. Felizmente o Governo vem se apercebendo que, apesar de oneroso é mais vantajoso investir na educação dos excepcionais do que mantê-los em estado de dependência.

. A classificação dos excepcionais adotada pelo Centro

Nacional de Educação Especial inclui os portadores de problemas de conduta. Do que já foi exposto a respeito do atendimento a esses indivíduos e, principalmente, sobre os procedimentos assistenciais e terapêuticos a eles indispensáveis, merece um estudo mais profundo a adequação de sua inclusão como clientela da Educação Especial. Analisando as estratégias de atendimento dos diferentes programas de ensino especial, observa-se que todas têm basicamente, a característica educacional. Mas os portadores de problemas de conduta sejam os "desviados sociais" ou "desviados emocionais", necessitam primordialmente de tratamento e, secundariamente, de Educação Especial. Dir-se-ia até, que qualquer das estratégias educacionais utilizadas, como única forma de atendimento, é insuficiente, face às necessidades dos portadores de problemas de conduta.

. Costuma-se classificar os excepcionais em categorias, segundo a manifestação da deficiência ou de superdotação. É importante conhecer as peculiaridades de cada área de excepcionalidade, sem perder de vista a individualidade de cada pessoa excepcional.

. Pela valorização da PESSOA e não de seus atributos desviantes, deve-se dar a cada um o atendimento que possibilite o melhor desenvolvimento de suas potencialidades. Nada é tão desigual quanto tratar de formas iguais, os que não são iguais. Essa afirmativa pressupõe o estudo de cada caso, para que a orientação decorrente seja pertinente ao indivíduo, independente do que seria recomendável a cegos, surdos, etc., generalizadamente.

. Afirmou-se, com base na Constituição Brasileira, que a Educação é direito de todos e dever do Estado. A execução desse direito ainda não está ao alcance de todos os excepcionais, principalmente porque não se generalizou a conscientização da importância de atendê-los. Os educadores, futuros administradores da EDUCAÇÃO, não têm recebido em seus cursos de graduação as informações necessárias e precisas sobre os excepcionais.

. A Educação Especial incluída na Lei 5692/71, sob a forma de um artigo, configura-se diferentemente do ensino de 1º e 2º Graus e Supletivo, tratados em capítulos próprios.

. O estudo da Organização das Secretarias de Educação no Brasil permite identificar um macro e um micro-sistema. O macro sistema tem como alguns de seus componentes:

- Constituição e Legislação Federal pertinentes à Educação;
- Conselhos de Educação;
- Planos Setoriais de Educação;
- Constituição e Legislação Estadual referentes à Educação;
- Planos Setoriais de Educação, etc.

O micro-sistema é constituído pelas estruturas organizacionais que integram as Secretarias de Educação e/ou que dela dependem, como é o caso das escolas particulares, autarquias e outras entidades de administração indireta. Entre as estruturas organizacionais integrantes estão:

- Sub-sistema de Ensino de 1º Grau;
- Sub-sistema de Ensino de 2º Grau;
- Sub-sistema de Ensino de 3º Grau;
- Sub-sistema de Ensino Supletivo.
- Teoricamente, o sub-sistema de Educação Especial.

A Educação Especial está incluída, teoricamente, como sub-sistema por várias razões, destacando-se:

- Nem todos os componentes do macro-sistema supra citados definiram-se quanto à solução da problemática dos excepcionais. Por exemplo, verificou-se no levantamento feito que apenas 11 Conselhos Estaduais de Educação definiram as normas para implantação, expansão e melhoria da Educação Especial. A rigor todos devem pronunciar-se porque o artigo 9º da Lei 5692 é claro, quanto à necessidade de pronunciamentos dos Conselhos para regulamentar o Ensino Especial;
- O estudo das variáveis consideradas como relevantes para estruturar nas Secretarias de Educação um órgão responsável para executar as atribuições do Estado em relação à educação de excepcionais, mostra que nem sempre ele dispõe de meios para dinamizar

a Educação Especial como um sub-sistema. Como as condições da organização do atendimento a excepcionais são variadas, conforme a análise das respostas ao questionário mostrou, não se pode, no momento, conceituá-la como um sub-sistema do Sistema Educacional Brasileiro e sim teoricamente incluí-la como tal.

Em alguns Estados como Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal, a organização do Órgão em si e seu relacionamento com o meio ambiente permite-lhe desenvolver planos, projetos e atividades conferindo à Educação Especial as características de Sistema (sub-sistema do Sistema Educacional daquelas localidades).

No Norte e Nordeste do País, a situação é muito diferente e os serviços responsáveis pelo atendimento a excepcionais não dispõem ainda, das condições básicas para tornar a Educação Especial um dos seus sub-sistemas.

O conceito de Sistema adotado nesta Dissertação enfatiza, sobretudo, o interrelacionamento entre seus componentes (sub-sistemas) e destes com as interfaces. A análise dos organismos, em anexo IV, mostra que, no próprio MEC, a integração entre o CENESP e os Departamentos de Ensino não está objetivada, o que se reflete diretamente na organização e na posição da Educação Especial nas Secretarias de Educação das Unidades Federadas.

Apesar de possuir todas as características para se transformar em Sistema, no momento, a Educação Especial não tem essa configuração nas 25 Unidades Federadas estudadas. Em termos de Brasil não se pode ainda falar de um Sistema Nacional de Educação Especial, como um sub-sistema da Educação Nacional. E as respostas ao item 34 do questionário confirmam essa afirmativa, já que foram apontadas como necessidades básicas:

- autonomia executiva do Órgão Específico de Educação Especial;
- maior efetivo de recursos financeiros e materiais principalmente oriundos das quotas estaduais;
- dispor permanentemente de recursos humanos docentes e técnicos qualificados;

- conscientização dos Educadores em especial e da comunidade em geral sobre a importância do atendimento a excepcionais. E todas essas são variáveis relevantes à estruturação de um Sistema para o Ensino Especial.

Mas se cabe ao Homem propor e dinamizar a Estrutura e o Funcionamento dos Sistemas, espera-se que esse mesmo Homem, informado e capacitado, dê o destaque necessário à Educação Especial no País. Espera-se que assim proceda sem pieguismos ou paternalismo, guiado pelos princípios filosóficos e político-sociais que defendem o direito e o dever de qualquer cidadão tornar-se útil a sua sociedade. Atendido em suas necessidades, respeitado como PESSOA, o excepcional passará a ser mais um, entre todos, sem evidenciar-se pelo desvio que o estigmatiza e que o tem colocado num status social à parte.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALVIM, F.C. - Introdução ao Estudo da Deficiência Mental. 2a. ed. Belo Horizonte, Edit. Sion, 1967. p: 1-26.
2. ANTIPOFF, H. - A função social da assistência às crianças excepcionais. Separata de Neurobiologia, 4: 279-285, 1948.
3. BARBE, B.W. - La Educación del Niño Excepcional. 2a. ed. Buenos Aires, Troquel, 1970. 136 p.
4. BAYNARD, P.A. et alii - A Reforma do Ensino. S.P., Ed. Lisa, 1972. 426 p.
5. BUTCHER, J.H. - A Inteligência Humana. trad. S.P., Ed. Perspectiva S.A, 1972, p: 3-9.
6. BRASIL. LEIS. DECRETOS. PORTARIAS - A Nova Constituição do Brasil. R.J., Graf. Auriverde Ltda, 1969, 172 p.
7. _____ - Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. R.J., 1962, 18 p.
8. _____ - Portaria nº 550, de 28 de outubro de 1975. D.O. 1 (1 pt 1) Supl., nov. 1975.
9. BRASIL. MEC. CENESP - Secretaria Geral. A Ação Governamental no Atendimento Educacional aos Excepcionais. In: Seminário sobre Planejamento da Integração no Atendimento a Excepcionais. Foz do Iguaçu, PR, 1976, 21 p.
10. _____ - Educação Especial. Superdotados. Estudos básicos para o enriquecimento das propostas curriculares para Superdotados. Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/79. Reformulação Curricular para Educação Especial. Rio, 1976. 172 p.

11. BRASIL. MEC. - INEP. DEC. Secretaria Geral. Projeto Prioritário nº 35. Educação Especial. Brasília, D.F., 1973. 54p.
12. _____ - Secretaria Geral. II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979). Brasília, D.F., 1977. 62 p.
13. _____ - Departamento de Educação Complementar. Atividades Desenvolvidas pelo Grupo- Tarefa de Educação Especial. Relatório - dez. 71. Brasília, D.F., 1975. 72 p.
14. BRASIL. MPAS - A Experiência da FUNABEM na Reeducação do Menor de Conduta Anti-Social. R.J, Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, 1974. 91 p.
15. BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Planejamento - Modelo Conceitual Organização Secretarias Estaduais Educação. Versão Preliminar. Campinas, S.P., MEC. [s/d]. 101 p.
16. CORREA, H.P. - Fundamentos de Paralisia Cerebral. R.J., A.P.A.E. (s/d). 10 p.
17. COSTA, F. et alii - O Centro de Orientação Juvenil (1946-1956). R.J. Ministério da Saúde/Departamento Nacional da Criança, 1956. p: 1-2 (Coleção N. N. Cr. nº 155).
18. DOLL, E.E. - A historical survey of research and management of mental retardation in the United States. In: E.P. Trapp & Hemelstein ed. Readings on the exceptional child. London, Methuen, 1962. p: 21-68
19. DORIA, F.R.A. - Manual de Educação da Criança Surda. R.J., INES/MEC, 1961. 410 p.
20. DUNN, M.L. et alii. trad.- Crianças Excepcionais. Seus Programas Sua Educação. R.J., Livro Técnico, S.A., 1971. 471p.

21. GUERREIRO, G.M.L. - A iniciativa privada no atendimento ao excepcional. In: Seminário sobre o Planejamento no Atendimento ao Excepcional. Foz do Iguaçu, 9 a 13 de agosto de 1976. Pr., 1976. 43 p.
22. HECK, O.A. - La Educacion de los Niños Excepcionales. Bs. As., Ed. Nova Buenos Aires, 1940. 587 p.
23. JUNIOR, P.T.J. et alii - O Menor Problema Social no Brasil e a Ação da FUNABEM. R.J., Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, 1976. 142 p.
24. KIRK, S.A - Educating Excepcional Children. Boston. Houghton Mifflin, 1962. 478 p.
25. _____ - Seminário sobre Planejamento em Educação Especial. Brasília, D.F., 1974. 84 p.
26. KRYNSKI, S. et alii - Subsídios de um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental. Revista Brasileira de Deficiência Mental, S.P., 3 (1): 9-52; jan./mar.1968.
27. _____ - Deficiência Mental. R.J., Livr. Atheneu, 1969. 533 p.
28. LEHTINEN, E.L. & Strauss A. - Psychopatology and Education of the Brain Injured Child. Nova York, Edit. Grune & Stratton, 1947. 226 p.
29. LOWENFELD, B. - The Visually Handicapped Child in School. Nova York, R. Burn Ltd., 1974. 384 p.
30. MCKENNA, J. - Currículos para os profissionais especializados em deficiências múltiplas. In: Simpósio sobre o Treinamento de Pessoal na Área de Deficiência Mental. S.P., 1974. 13 p.

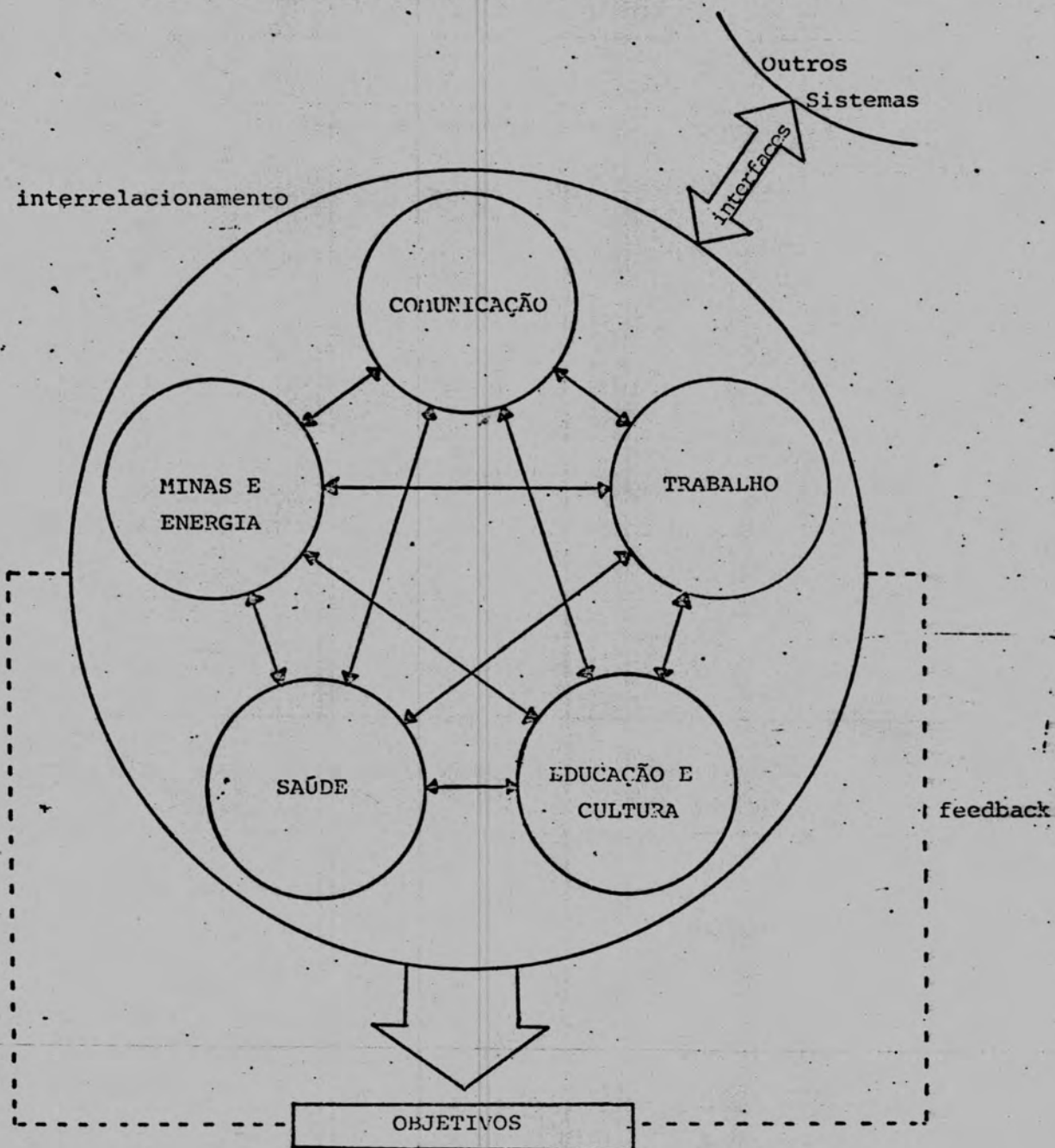
31. MELD, F. - Relatório das Atividades da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor. R.J., Ministério da Previdência e Assistência Social, 1976. p: 1-4.
32. MERCER, R.J.-Labeling the Mentally Retarded. Berkeley [etc] Univ. California, 1973. p:1-19.
33. MONROE, P.-História da Educação. R.J., Cia Ed. Nac. 1958. p: 1-11.
34. NOVAES, M.M.H.-Características comportamentais e modalidades adaptativas dos Superdotados. In: Seminário sobre Superdotados. 2a. R.J. R.J., UERJ, 1977. 7 p.
35. ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL, Científica e Cultural das Nações Unidas. trad. Estudio sobre el estado actual de la organización de la educación especial. Paris, UNESCO, 1971. 170 p.
36. PACHECO, N. et alii - Atualidade Brasileira: Um Novo Ensino. Em instrução programada um estudo da Lei 5692/71. Ed. Experimental. R.J., Livro Técnico, 1972. 182 p.
37. PERELLO, J. & Tortosa, F. - Sordomudez. Barcelona, Ed. Científico Médica. 1972. 348 p.
38. PIRES, N. - Educação Especial em Foco. R.J., Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. 1974. 162 p.
39. PORTRAY, R. et alii - Seminário Latino Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficientes Mentais nos Países em Desenvolvimento. S.P. 22 a 26 de nov. de 1971. S.P., MEC/E.P.M., 1971. 11 p.
40. RIBEIRO, H. - Sistemas na Escola. Cadernos Pedagógicos do Centro Educacional de Niterói. 3 (6): 61-96; mai. 1975.

41. RODRIGUES, A. - Psicologia Social. 3a. ed. Petrópolis, Vo
zes, 1973. 573 p.
42. ROMEIRO, R.L.I -Caso de Diagnóstico no Centro de Orientação Juvenil. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Es
cola de Serviço Social do Instituto Social, para obten
ção de títulos de Assistente Social. R.J., nov. 1962. In:
O Serviço Social Psiquiátrico no Centro de Orientação Ju
venil. (3 trabalhos de conclusão de curso) R.J., 1965.
V.II; p: 6-129.
43. ROUCEK, J. et alii - Trad.-A Criança Excepcional. S.P., Ibra
sa, 1968. 283 p.
44. SAVIANI, D.-Educação Brasileira. Estrutura e Sistema. 2a. ed.
R.J., Saraiva, 1975. 146 p.
45. SAWREY, M.J. & Telford W.C. trad.- O Indivíduo Excepcional.
R.J., Zahar, 1974. 642 p.
46. SCHNEIDER, W.D.-Classes Esquecidas. Os alunos excepcionais do Estado da Guanabara. Tese. R.J., Museu Nacional, 1974.
.96 p.
47. SOUZA, D.A.- O excepcional e a legislação. In: Congresso Na
cional de Professores Primários. 10º. Vitória, E.S. 9 a
15 de jan. 1969. Vitória, 1969. 18 p. (Doc. 9)
48. STOETZEL, J. trad.- Psicologia Social. S.P., Comp. Ed. Nac.,
1967. 334 p.
49. SUCUPIRA, N. -Diretrizes para Elaboração do Plano Setorial de
Educação. 1975-1979. Documenta. N.157. Dez.1973.p:19-28.
50. WÜRTH, T. O Escolar Excepcional. Canoas. R.G.S. La Salle,
1973. 468 p.

ANEXO I
QUADROS

QUADRO I

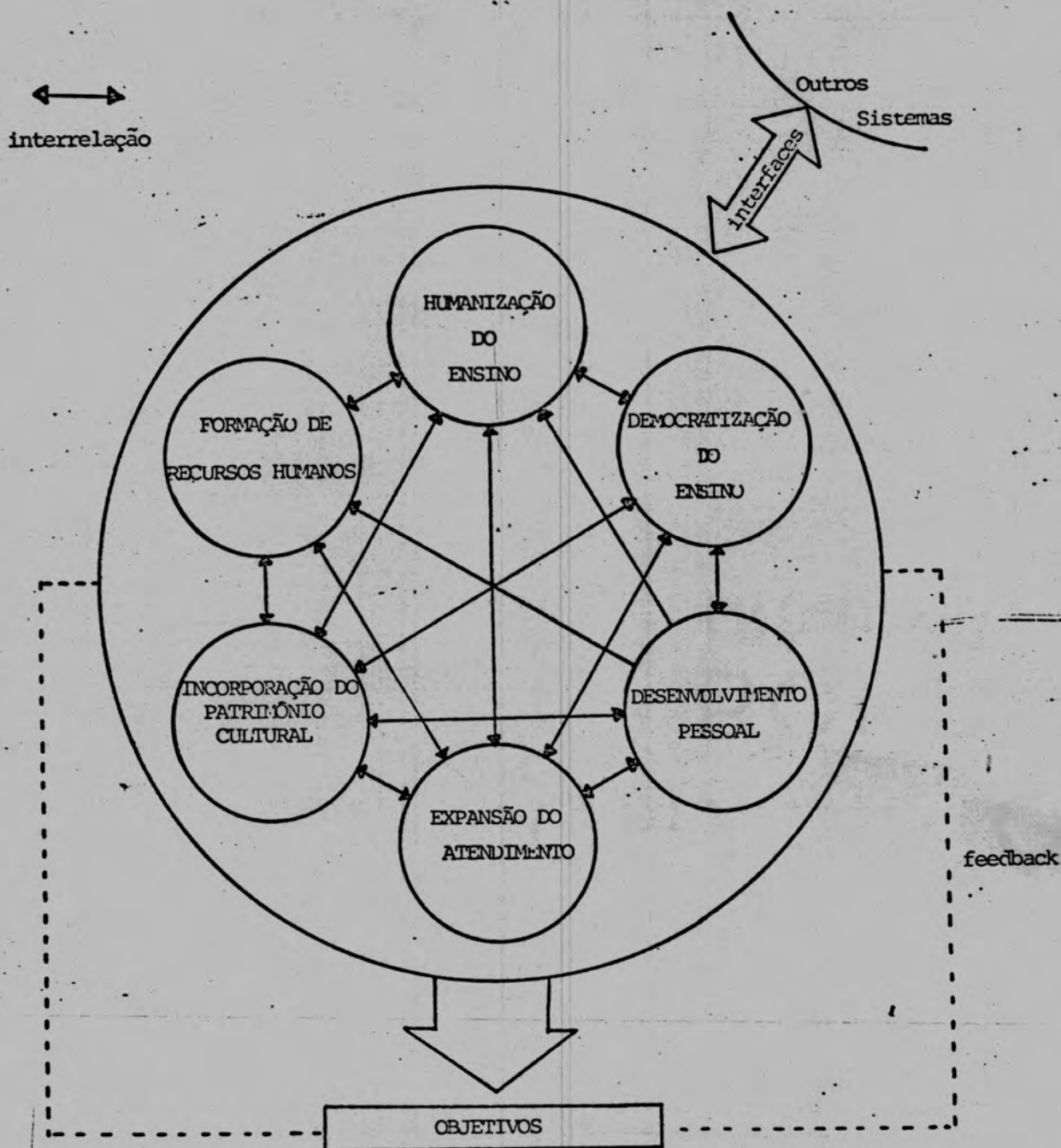
ALGUNS COMPONENTES DO SISTEMA SÓCIO-ECONÔMICO DO PAÍS



Fonte: Decreto-Lei 200 (Reforma Administrativa Federal)

QUADRO II

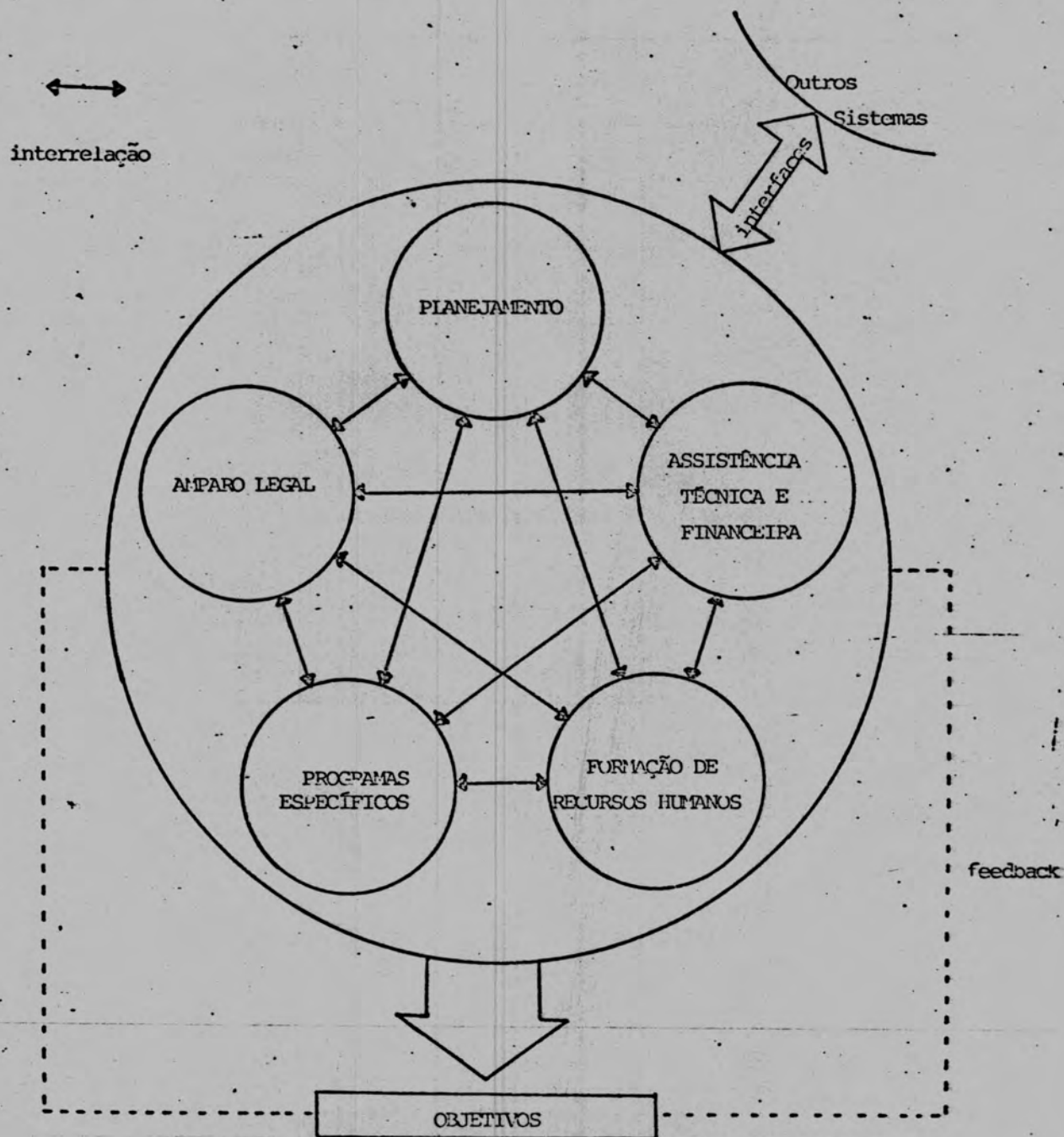
DIRETRIZES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SUBSISTEMA SOCIAL



Fonte: Plano Setorial de Educação e Cultura - MEC, 1974

QUADRO III

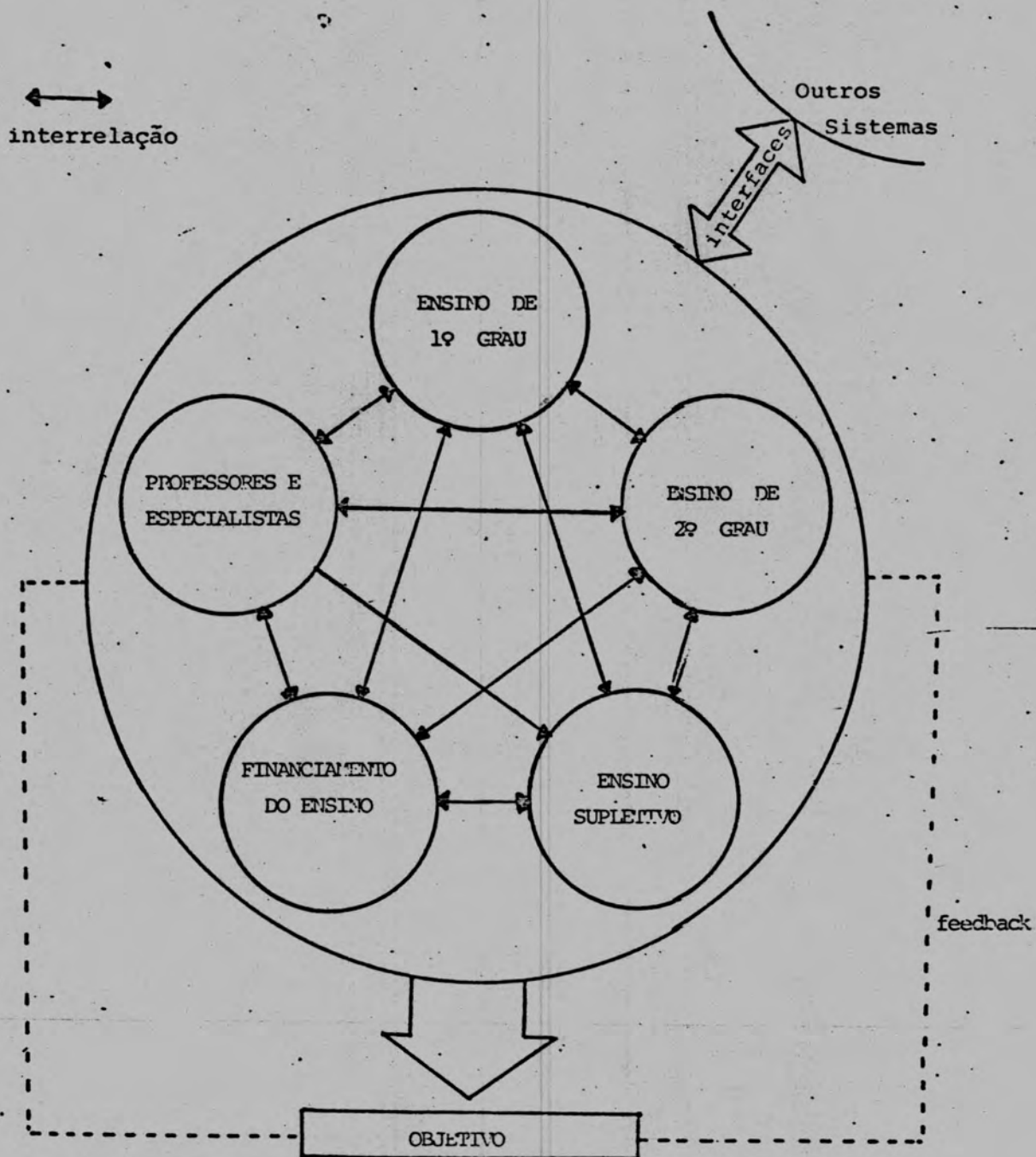
ALGUMAS ATRIBUIÇÕES DO CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



Fonte: Seminário sobre Planejamento da Integração no Atendimento aos Excepcionais, 1976

QUADRO IV

COMPONENTES DO SISTEMA DE ENSINO = SUB-SISTEMA DE EDUCAÇÃO



ANEXO II
QUESTIONÁRIO

1. Unidade da Federação
2. Secretaria de
3. Denominação do Órgão Específico de Educação Especial

Sigla

4. Na Secretaria de Educação de seu Estado ou Território, Educa
ção Especial é:

- ☐ Fundação
- ☐ Coordenação
- ☐ Projeto
- ☐ Departamento
- ☐ Divisão
- ☐ Centro
- ☐ Serviço
- ☐ Outro Especifique

5. Assinale a subordinação administrativa:

- ☐ 1º grau
- ☐ 2º grau
- ☐ Supletivo
- ☐ Órgão central de assuntos educacionais
- ☐ Diretamente com o Gabinete do Secretário
- ☐ Outro Especifique

6. O Órgão específico de Educação Especial em seu Estado ou Ter
ritório conta com recursos próprios?

- ☐ sim ☐ não

Em caso negativo, os recursos provêm de dotações:

- ☐ do CENESP
- ☐ da quota Estadual/Federal
- ☐ de ambos
- ☐ de outras fontes? Especifique

7. O Órgão de Educação Especial de seu Estado ou Território tem meios de identificar novas fontes de recursos para o desenvolvimento de suas atividades?

- ☐ sim ☐ não

Em caso afirmativo, especifique

8. A elaboração dos planos de aplicação dos recursos financeiros é feita:

- ☐ pelo Órgão específico de Educação Especial
- ☐ pelo Órgão específico de Educação Especial em conjunto com outros órgãos da Secretaria
- ☐ por outro setor da Secretaria Indique

9. Em seu Estado quantos municípios há?

10. A área de abrangência de suas atividades em Educação Especial atingiu todos os municípios de seu Estado?

- ☐ sim ☐ não Quantos?

11. Está limitada no momento somente à Capital?

- ☐ sim ☐ não

12. No caso dos Territórios, a ação educativa em Educação Especial já chegou ao interior?

☐ sim

☐ não

13. Das áreas de excepcionalidade abaixo relacionadas, assinale aquelas em que há atendimento, em seu Estado ou Território:

☐ Deficientes Visuais

☐ Deficientes Auditivos

☐ Deficientes Mentais

☐ Deficientes Físicos

☐ Superdotados

☐ Multideficientes

☐ Portadores de problemas de conduta

14. Especifique as áreas atendidas na rede pública

15. Das estratégias de atendimento, assinale as que são usadas pelo serviço de Educação Especial de seu Estado ou Território:

☐ Escolas Especiais Residenciais. Para que categoria de excepcionais?

☐ Escolas Especiais, não Residenciais. Para que categoria de excepcionais?

☐ Classes Especiais. Para que categoria(s) de excepcionais?

☐ Classes Especiais em Hospitais. Para que categoria(s) de excepcionais?

☐ Sala de Recursos. Para que categoria(s) de excepcionais?

☐ Atendimento Itinerante. Para que categoria(s) de excepcionais?

☐ Professor Consultor. Para que categoria(s) de excepcionais?

☐ Oficinas Pedagógicas. Para que categoria(s) de excepcionais?

☐ Outro Especifique

16. A indicação de alunos para atendimento especial é feita:

☐ pela professora de classe comum

☐ pela diretora da escola comum

☐ por ambas

☐ outra Especifique

17. Na sua Secretaria há recursos técnicos para fazer triagem de alunos para Educação Especial?

☐ sim

☐ não

Em caso afirmativo, indique a categoria de técnicos e especialistas que compõem a Equipe de Triagem do Órgão específico de Educação Especial de seu Estado ou Território:

☐ psicólogos

☐ médicos

☐ assistentes sociais

☐ pedagogos

☐ orientadores educacionais

☐ fonoaudiólogos

☐ outros Especifique

18. Esses técnicos pertencem ao quadro de funcionários do órgão específico de Educação Especial?

☐ sim

☐ não, são voluntários

☐ alguns são voluntários

19. É feita a Triagem para o encaminhamento de alunos para atendimento em Educação Especial?

☐ sim

☐ não

20. A Triagem é feita através de:

☐ estudo de caso pela Equipe de Triagem

☐ observação da professora da classe comum, apenas

☐ outra Especifique

21. O atendimento às regiões do Interior é implementado:

☐ por equipes do Órgão específico de Educação Especial, sediada na Capital

☐ por equipes técnicas regionais, localizadas nos municípios

22. A formação de recursos humanos para Educação Especial, é feita com verbas obtidas de dotações:

☐ do CENESP

☐ da quota Estadual

☐ outras Especifique

23. A formação de recursos humanos é realizada:

☐ pelo órgão específico de Educação Especial

☐ por centros de treinamento de recursos humanos

☐ nos cursos de formação de professores ao nível de grau

☐ nas universidades

☐ outras Especifique

24. Os docentes que estão atuando em Educação Especial, no seu Estado ou Território, possuem qualificação profissional para o trabalho com excepcionais?

☐ sim

☐ não

☐ quase todos têm

25. Em seu Estado ou Território há um "quadro" de professores de Educação Especial?

☐ sim

☐ não

26. Há o reconhecimento da "carreira" de professor especializado?

☐ sim

☐ não

27. O Estatuto do Magistério de seu Estado ou Território prevê alguma situação definida para o professor especializado?

☐ sim

☐ não

28. Existe em seu Estado ou Território alguma gratificação adicional para quem atuem em Educação Especial?

☐ sim

☐ não

Em caso afirmativo, qual a percentagem?

29. Em termos de grau de ensino, o atendimento ao excepcional, em seu Estado ou Território ocorre:

☐ no pré-escolar

☐ no 1º grau.

☐ no 2º grau

☐ no ensino supletivo

30. O serviço de Educação Especial, de seu Estado ou Território, mantém entrosamento com as instituições particulares especializadas?

☒ sim

☐ não

Em caso afirmativo, o entrosamento é feito através:

☐ convênios com a Secretaria

☐ convênios com o Órgão de Educação Especial

☐ entendimentos verbais

☐ outro Especifique

31. Há trocas de recursos entre o Estado e as Instituições de Educação Especial?

☐ sim

☐ não

32. Os recursos intercambiados são:

☐ materiais

☐ humanos

☐ ambos

☐ outro Especifique

33. Em seu Estado ou Território, o Conselho de Educação já baixou Resoluções, Normas e Pareceres sobre Educação Especial?

☐ sim

☐ não

34. Acrescente as contribuições que julgar necessárias.

ANEXO III

TABELAS

TABELA II - DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DO ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - MAIO/1977

VARIÁVEL UNIDADES FEDERADAS	1º GRAU	2º GRAU	SUPLE- TIVO	ÓRGÃO CENTRAL DE EDUCAÇÃO						GABINETE DO SECRETÁRIO	OUTRO DIVISÃO DE RE- CURSOS HUMANOS
				COORDENAÇÃO DE ENSINO	COORDENADORIA DE NORMAS PEDAGÓGICAS	DEPTO. DE EDUCAÇÃO	DEPTO. GERAL DE PEDAGOGIA	DEPTO. DE PROGRAMAS CULTURAIS	DEPTO. DE ENSINO		
RONDÔNIA				*							
ACRE			*								
AMAZONAS	*										
RORAIMA										*	
PARÁ										*	
AMAPÁ										*	
MARANHÃO	*										
PIAUÍ										*	
CEARÁ						*					
R. G. NORTE				*							
PARAÍBA	*										
PERNAMBUCO									*		
ALAGOAS			*								
SERGIPE											*
BAHIA	*										
MINAS GERAIS								*			
ESPÍRITO SANTO						*					
RIO DE JANEIRO						*					
SÃO PAULO					*						
PARANÁ										*	
SANTA CATARINA										*	
R. G. DO SUL										*	
MATO GROSSO			*								
GOIÁS	*										
D. FEDERAL							*				

TABELA III - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - MAIO/1977

UNIDADES FEDERADAS	VARIÁVEL	RECURSOS PRÓPRIOS	FONTE DE RECURSOS			AUTONOMIA EXECUTIVA	
			CENESP	QUOTA ESTADUAL	OUTROS	SIM	NÃO
RONDÔNIA			*				*
ACRE			*	*			*
AMAZONAS			*				*
RORAIMA			*	*			*
PARÁ			*	*		*	
AMAPÁ			*			*	
MARANHÃO			*				*
PIAUÍ			*	*	*		*
CEARÁ			*				*
R.G. DO NORTE			*				*
PARAÍBA			*			*	
PERNAMBUCO			*				*
ALAGOAS			*	*			*
SERGIPE			*	*		*	
BAHIA			*				*
MINAS GERAIS			*				*
ESPÍRITO SANTO			*	*			*
RIO DE JANEIRO			*	*			*
SÃO PAULO			*	*			*
PARANÁ			*	*		*	
SANTA CATARINA			*	*	*	*	
RIO G. DO SUL			*	*		*	
MATO GROSSO			*	*			*
GOIÁS			*		*		*
DISTRITO FEDERAL		*	*	*			*

TABELA IV - EXTENSAO DO ATENDIMENTO PRESTADO EM EDUCACÃO ESPECIAL

- MAIO/1977

.1 - Municípios Atendidos

UNIDADES FEDERADAS	TOTAL DOS MUNICÍPIOS		MUNICÍPIOS ATENDIDOS
	N	*1	N
RONDÔNIA	2		1
ACRE	12		1
AMAZONAS	44		1
RORAIMA	2		1
PARÁ	83		2
AMAPÁ	5		1
MARANHÃO	130		2
PIAUÍ	114		1
CEARÁ	141		3
R. G. DO NORTE	150		5
PARAÍBA	171		2
PERNAMBUCO	164		5
ALAGOAS	94		1
SERGIPE	74		1
BAHIA	336		17
MINAS GERAIS	722		67
ESPÍRITO SANTO	53		27
RIO DE JANEIRO	64		48
SÃO PAULO	571		11
PARANÁ	290		54
SANTA CATARINA	197		36
RIO G. DO SUL	232		84
MATO GROSSO	94		18
GOIÁS	223		4
DISTRITO FEDERAL *2	7		7

*1 FONTE: I.B.G.E.

*2 O D.F. divide-se em REGIÕES ADMINISTRATIVAS

TABELA IV - EXTENSÃO DO ATENDIMENTO PRESTADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

- MAIO/1977

.2 - MEIOS ORGANIZACIONAIS REGIONAIS

UNIDADES FEDERADAS	EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SEDIADA NA CAPITAL	EQUIPES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPE- CIAL
RONDÔNIA *.		
ACRE *.		
AMAZONAS *.		
RORAIMA *.		
PARÁ	*	
AMAPÁ *.		
MARANHÃO .	*	
PIAUÍ *.		
CEARÁ	*	
R. G. DO NORTE	*	
PARAÍBA	*	
PERNAMBUCO	*	
ALAGOAS *.		
SERGIPE *.		
BAHIA	*	
MINAS GERAIS	*	
ESPÍRITO SANTO	*	
RIO DE JANEIRO		*
SÃO PAULO	*	
PARANÁ	*	
SANTA CATARINA	*	
RIO GRANDE DO SUL	*	
MATO GROSSO	*	
GOIÁS	*	
DISTRITO FEDERAL	*	

*. Só atende à Capital.

TABELA V - ÁREAS DE EXCEPCIONALIDADE ATENDIDAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - MAIO/1977

UNIDADES FEDERADAS	ÁREAS DE EXCEPCIONALIDADE E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA													
	DEFICIENTES DA VISÃO		DEFICIENTES DA AUDIO COMUNICAÇÃO		DEFICIENTES MENTAIS		DEFICIENTES FÍSICOS		SUPERDOTADOS		MULTIDEFI CIENTES		PROBLEMAS DE CONDUTA	
	PU	PA	PU	PA	PU	PA	PU	PA	PU	PA	PU	PA	PU	PA
RONDÔNIA					*	*		*						
ACRE			*	*	*	*								
AMAZONAS				*	*	*						*		
RORAIMA			*	*	*	*								
PARÁ	*	*	*	*	*	*		*						
AMAPÁ	*	*	*	*	*	*								
MARANHÃO	*	*	*	*	*	*							*	
PIAUÍ	*	*		*	*	*	*	*					*	
CEARÁ	*	*	*	*	*	*		*					*	
R.G.NORTE	*	*	*	*	*	*								
PARAÍBA		*	*	*	*	*								
PERNAMBUCO	*	*	*	*	*	*		*				*		
ALAGOAS	*	*		*		*		*				*		
SERGIPE		*		*	*	*						*		
BAHIA	*	*	*	*	*	*	*	*			*	*		
M. GERAIS	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
E. SANTO	*	*	*	*	*	*								
R. JANEIRO	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*		
SÃO PAULO	*	*	*	*	*	*	*	*				*		
PARANÁ	*	*	*	*	*	*	*	*			*	*		
S. CATARINA	*	*	*	*	*	*								
R.G. DO SUL	*	*	*	*	*	*	*	*			*	*		
MATO GROSSO		*	*	*	*	*		*					*	
GOIÁS		*	*	*	*	*		*			*	*		
D. FEDERAL	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*		

*. Nas turmas de deficientes mentais

Legenda: PU - Pública PA - Particulares.

TABELA VI - ATENDIMENTO POR GRAU E MODALIDADE DE ENSINO
- MAIO/1977

UNIDADE FEDERADA	VARIÁVEL	PRÉ-ESCOLAR	1º GRAU	2º GRAU	SUPLETIVO
RONDÔNIA			*		
ACRE			*		
AMAZONAS			*		
RORAIMA			*		
PARÁ	*		*	*	*
AMAPÁ	*		*		
MARANHÃO			*		*
PIAUÍ			*	*	*
CEARÁ			*		
R. GRANDE DO NORTE	*		*		*
PARAÍBA			*		
PERNAMBUCO	*		*	*	*
ALAGOAS			*		
SERGIPE			*		
BAHIA	*		*	*	*
MINAS GERAIS	*		*	*	
ESPÍRITO SANTO	*		*	*	*
RIO DE JANEIRO	*		*		*
SÃO PAULO	*		*	*	*
PARANÁ	*		*	*	
SANTA CATARINA	*		*	*	
RIO GRANDE DO SUL	*		*	*	*
MATO GROSSO			*		*
GOIÁS	*		*	*	*
DISTRITO FEDERAL			*	*	*

TABELA VII - DETECÇÃO E INGRESSO DA CLIENTELA NO ENSINO ESPECIAL - MAIO/1977

.1 - Indicação dos alunos

UNIDADES FEDERADAS	VARIÁVEL	PROFESSOR DE CLASSE COMUM	DIRETORES	PROFESSORES E DIRETORES	OUTRO- S.O.E. *.
RONDÔNIA		*			
ACRE				*	
AMAZONAS		*			
RORAIMA				*	
PARÁ				*	
AMAPÁ		*			
MARANHÃO				*	
PIAUÍ				*	
CEARÁ				*	
R. G. DO NORTE				*	
PARAÍBA			*		
PERNAMBUCO				*	
ALAGOAS				*	
SERGIPE				*	
BAHIA					*
MINAS GERAIS				*	
ESPÍRITO SANTO				*	
RIO DE JANEIRO				*	
SÃO PAULO					*
PARANÁ				*	
SANTA CATARINA				*	
RIO GRANDE DO SUL				*	
MATO GROSSO				*	
GOIÁS				*	
DISTRITO FEDERAL				*	

*. Legenda: S.O.E. - Serviços de Orientação Educacional.

TABELA VII - DETECÇÃO E INGRESSO DA CLIENTELA NO ENSINO ESPECIAL - MAIO/1977
2 - PROCESSO DE INGRESSO DOS ALUNOS

VARIÁVEL UNIDADES FEDERADAS	ESTUDO DE CASOS EM EQUIPE DE						OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA APENAS	OUTRO AVALIAÇÃO C/RECUR- SOS DA CO- MUNIDADE
	PSICÓLOGO	MÉDICO	ASSISTENTE SOCIAL	PEDAGOGO	ORIENTADOR EDUCACIONAL	FONOAUDIO- LOGO		
RONDÔNIA							*	
ACRE		*		*	*			
AMAZONAS							*	
RORAIMA		*				*		
PARÁ	*	*	*	*	*	*		
AMAPÁ	*	*	*		*			
MARANHÃO	*	*	*	*	*			
PIAUÍ	*	*	*					
CEARÁ	*	*	*	*				
R. GRANDE DO NORTE	*		*	*	*			
PARAÍBA	*	*			*			
PERNAMBUCO	*	*	*	*		*		
ALAGOAS								*
SERGIPE								*
BAHIA	*		*	*	*	*		
MINAS GERAIS	*	*	*	*	*			
ESPÍRITO SANTO							*	
RIO DE JANEIRO	*	*	*	*	*	*		
SÃO PAULO					*			*
PARANÁ	*		*	*	*			
SANTA CATARINA	*	*	*	*	*	*		
RIO GRANDE DO SUL	*	*	*	*	*	*		
MATO GROSSO							*	
GOIÁS							*	
DISTRITO FEDERAL	*	*	*	*	*	*		

TABELA VIII — ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO ATENDIMENTO — MAIO/1977

VARIÁVEL	ESTRATÉGIAS POR ÁREA DE EXCEPCIONALIDADE																													
	ESCOLA RE			ESCOLA ESPECIAL				CLASSE ESPECIAL						CLASSE NOS	SALA DE				ATENDIMENTO			PROFESSOR			EDUCAÇÃO		OFICINAS			
	SIDENCIAL			NÃO RESIDENCIAL										PITALAR	RECURSOS				ITINERANTE			CONSULTOR			PRECOCE		PEDAGÓGICAS			
UNIDADES FEDERADAS	DV	EM	DF	DV	EA	DM	DF	MD	DV	DA	DM	DF	MD	Pr.Cd.	DF.	DV	DA	DM	SD	DV	DA	DM	DV	DA	DM	DA	EM	DV	DA	DM
RONDONIA											*																			
ACRE					*	*					*																			
AMAZONAS											*																			
RORAIMA										*	*																			
PARÁ				*	*				*	*	*						*				*	*	*	*	*					
AMAPÁ									*	*	*						*				*	*	*	*	*					
MARANHÃO									*	*	*			*			*	*			*	*	*	*	*					
PIAUÍ				*		*	*				*				*		*				*	*	*	*	*				*	
CEARÁ					*						*				*						*	*	*	*	*					
P. G. NORTE				*		*				*	*										*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
PARANÁ						*				*											*	*	*	*	*				*	*
PERNAMBUCO	*					*			*	*	*										*	*	*	*	*				*	*
ALAGOAS				*																										
SERGIPE				*	*	*		*			*																			
BAHIA	*	*	*	*	*	*	*			*	*				*		*				*	*	*	*	*				*	*
M. GERAIS		*		*	*	*	*				*			*	*														*	*
E. SANTO					*					*	*										*	*	*	*	*				*	*
R. JANEIRO					*				*	*	*	*	*				*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
S. PAULO				*	*	*	*		*	*	*	*	*		*		*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
PARANÁ	*	*								*	*	*	*	*		*	*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
S. CATARINA									*	*	*	*				*	*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
R. G. DO SUL						*				*	*	*					*				*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
M. GROSSO	*									*	*	*		*		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
GOIÁS					*	*		*			*	*				*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
D. FEDERAL					*	*				*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Legenda:

DV = Deficientes da visão

DA = Deficientes da audio
comunicação

DM = Deficientes mentais

DF = Deficientes físicos

SD = Superdotado

MD = Multideficientes

Pr.Cd. = Problemas de
Conduta

TABELA IX - FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS DOCENTES E TÉCNICOS

- MAIO/1977

FINANCIAMENTO E EXECUÇÃO

UNIDADES FEDERADAS	FONTE		AGÊNCIA EXECUTORA			
	CENESP	QUOTA ESTADUAL	ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	CENTRO DE TREINAMENTO	CURSOS DE 2º GRAU	UNIVERSIDADES
RONDÔNIA	*		*			
ACRE	*		*			
AMAZONAS	*		*			
RORAIMA	*		*			
PARÁ	*	*		*		
AMAPÁ	*			*		
MARANHÃO	*			*	*	
PIAUÍ	*			*		
CEARÁ	*			*		
R.G. NORTE	*		*	*		
PARAÍBA	*		*			
PERNAMBUCO	*	*		*		*
ALAGOAS	*			*		
SERGIPE	*			*		
BAHIA	*			*		
MINAS GERAIS	*		*	*		*
ESPÍRITO SANTO	*			*		
R.DE JANEIRO	*	*		*	*	*
SÃO PAULO	*					*
PARANÁ	*		*	*		*
S. CATARINA	*	*	*		*	
R. G. DO SUL	*	*	*			*
MATO GROSSO	*	*	*			
GOIÁS	*		*			
D. FEDERAL	*	*		*	*	*

TABELA X - SITUAÇÃO DOS DOCENTES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
- MAIO/1977

UNIDADES FEDERADAS	QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO		SITUAÇÃO FUNCIONAL			
	TODOS TÊM	QUASE TODOS TÊM	COM QUADRO DEFINIDO	COM CARREIRA RECONHECIDA	PREVISÃO NO ESTATUTO	GRATIFI- CAÇÃO
RONDÔNIA		*				*
ACRE	*					
AMAZONAS	*					
RORAIMA	*					
PARÁ	*				*	*
AMAPÁ		*				
MARANHÃO	*					
PIAUÍ	*					
CEARÁ		*				
R.G. NORTE	*				*	*
PARAÍBA	*					
PERNAMBUCO	*				*	*
ALAGOAS	*					
SERGIPE	*					
BAHIA		*			*	*
M. GERAIS		*			*	*
E. SANTO		*				
R. JANEIRO		*			*	
SÃO PAULO		*				
PARANÁ	*		*	*		
S. CATARINA		*				*
R.G.DO SUL		*			*	*
MATO GROSSO	*				*	
GOIÁS		*	*		*	
D. FEDERAL		*			*	*

TABELA XI - VINCULAÇÃO E INTERCÂMBIO DE RECURSOS COM ENTIDADES PARTICULARES
- MAIO/1977

UNIDADES FEDERADAS	VINCULAÇÃO			INTERCÂMBIO DE RECURSOS	
	CONVÊNIO COM A SEEC *	CONVÊNIO C/O ÓRGÃO DE EDU CAÇÃO ESP.	ENTENDIMENTOS VERBAIS	HUMANOS	MATERIAIS
RONDÔNIA					
ACRE					
AMAZONAS	*			*	*
RORAIMA					
PARÁ	*			*	*
AMAPÁ	*			*	*
MARANHÃO	*			*	*
PIAUÍ	*			*	
CEARÁ	*			*	
R.G.NORTE	*			*	
PARAÍBA			*		
PERNAMBUCO	*			*	
ALAGOAS	*			*	
SERGIPE	*			*	
BAHIA	*			*	
M. GERAIS	*			*	
E. SANTO	*			*	
R.DE JANEIRO	*			*	
SÃO PAULO	*			*	
PARANÁ	*			*	*
S.CATARINA	*			*	*
R.G.DO SUL	*			*	
M. GROSSO	*			*	*
GOIÁS	*			*	
D.FEDERAL	*			*	*

*. Legenda: SEEC - Secretaria de Estado de Educação e Cultura.

TABELA XII - AMPARO LEGAL PELO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
- MAIO/1977

UNIDADES FEDERADAS	COM PRONUNCIAMENTO	SEM PRONUNCIAMENTO
RONDÔNIA		*
ACRE		*
AMAZONAS		*
RORAIMA		*
PARÁ	*	
AMAPÁ	*	
MARANHÃO	*	
PIAUÍ		*
CEARÁ		*
R. G. DO NORTE		*
PARAÍBA		*
PERNAMBUCO		*
ALAGOAS		*
SERGIPE		*
BAHIA	*	
MINAS GERAIS	*	
ESPÍRITO SANTO	*	
R.DE JANEIRO		*
SÃO PAULO	*	
PARANÁ	*	
S. CATARINA		*
R. G. DO SUL	*	
MATO GROSSO		*
GOIÁS	*	
D. FEDERAL	*	

ANEXO IV
ORGANOGRAMAS

SITUAÇÃO EM 30/4/76

ÓRGÃOS DE ASSISTÊNCIA
DIRETA E IMEDIATA AO
MINISTRO DE ESTADO
ÓRGÃOS NORMATIVOS
DE COOPERAÇÃO E
COMISSÕES

ÓRGÃOS CENTRAIS DE
PLANEJAMENTO, COORDENAÇÃO
E CONTROLE FINANCEIRO

SECRETARIA
GERAL
SEG

ÓRGÃOS CENTRAIS DE
DIREÇÃO SUPERIOR E
UNIDADES SUBORDINADAS

SEC

MECANISMOS
ESPECIAIS DE
NATUREZA
TRANSITÓRIA

PRONTEL

PREMEN

ÓRGÃOS AUTÔNOMOS

INEP

CEPE

CEBRACE

CENESP

IBC

INES

ADMINISTRAÇÃO INDIRETA

FND E
SEC. EXEC

FUNDAÇÕES

PROBAPL
SEC. FISC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

EM 30/4/76

ASSISTÊNCIA
IMEDIATA AO
GOV. DE ESTADO
NORMATIVOS
LEGISLAÇÃO, E
MISSÕES

ATIVIDADES DE
CONTROLE, COORDENAÇÃO
E FINANCEIRO

ATIVIDADES DE
SUPERVISÃO E
SUBORDINAÇÃO

ATIVIDADES DE
COORDENAÇÃO
E SUPERVISÃO

ATIVIDADES AUTÔNOMAS

ATIVIDADES DE
COORDENAÇÃO INDIRETA

MINISTRO DE ESTADO

CFE

CFC

CONCINE

CNDA

CNMC

CINCRUTAC

SECRETARIA
GERAL
SEG

INER
GER
FINC
IG

NÚCLEOS
DE CONTROLE
FINANCEIRO

DEF

DEM

DAU

DSU

DED

DAC

SEC

CRHJP

ADL. COM
CEN. V. S.
SALGADO

MUSEUS
MAN - RJ
MIMP - RJ
MVL - RJ
MNDR - RJ

SN

SNT

SRE

PRONTEL

PREMEN

PRODEM

J. ESP.

CAME

PREMESU

CDFB

CNBR

INEP

CAPE

CEBRACE

CENESP

IBC

INES

COGRAL

CED

EER

CPES

OBSERV.
NAC.

IPHAN

Dias. REGS.

UNIVERSIDADE
NACIONAL
DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR

ESC. TEC.
FEDERAIS

COL.
PEDRO II

CENEFOR

UNIV.
FEDERAIS

EIES

HCPA

FUNDAÇÕES
UNIV.

FCBIVE

MDBRAL

UNAPS

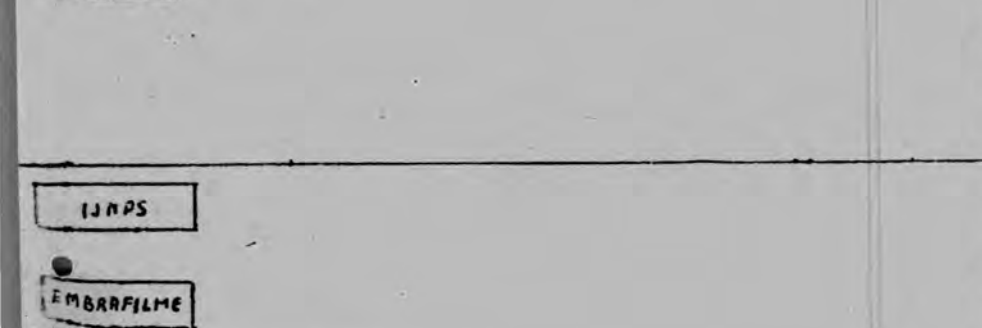
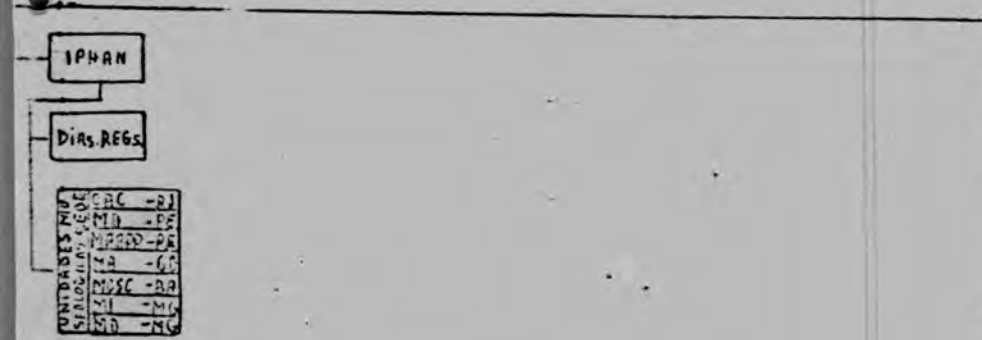
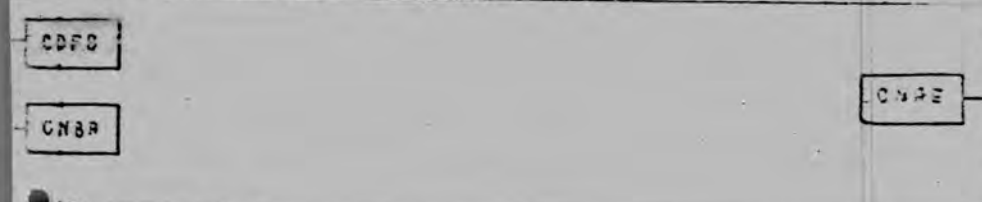
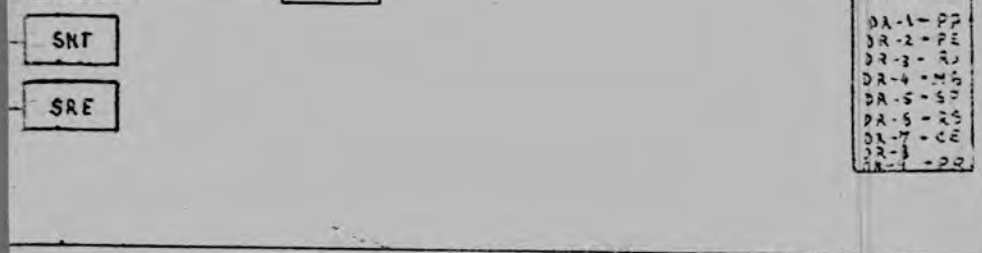
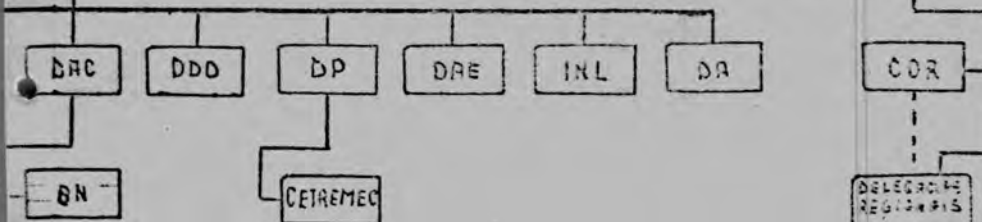
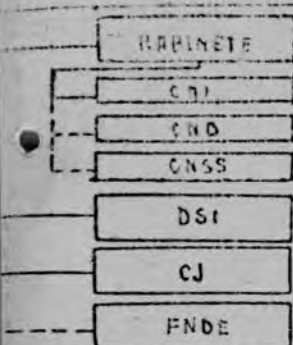
EMBRAFILME

FCRB

FUNARTE

FIDE
SEC. EXEC.

COORDEN.
SEC. EXEC.



CAI COMISSÃO DE ASSUNTOS INTERNACIONAIS
CFC COMISSÃO FEDERAL DE CULTURA
CFE COMISSÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CINOVATAC COMISSÃO INCENTIVADORA DOS CENTROS RURAIS
UNIVERSITÁRIOS DE TREINAMENTO E PESQUISA COMUNITÁRIA
CJ CONSULTORIA JURÍDICA
CND CONSELHO NACIONAL DE DESPORTOS
CNDP CONSELHO NACIONAL DE DIREITO AUTARAL
CNMC COMISSÃO NACIONAL DE MORALECIVISMO
CNSS CONSELHO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL
CONCINE CONSELHO NACIONAL DE CINEMA
DSI DIVISÃO DE SEGURANÇA E INFORMAÇÃO
FNDE FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

ANALISE DE RECURSOS HUMANOS, SELEÇÃO, TREINAMENTO
CENTRO DE RECURSOS HUMANOS DO MEC
APRESENTAÇÃO DO PESSOAL DO MEC
COORDENAÇÃO DE CARGOS REGIONAIS
CENTRO DE RECURSOS HUMANOS DO RJ
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS GERAIS
DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS UNIVERSITÁRIOS
DEPARTAMENTO DE DOCUMENTAÇÃO E BIBLIOTECAS
DEPARTAMENTO DE DESPORTOS E EDUCAÇÃO FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO
INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO
MUSEU HISTÓRICO NACIONAL (RJ)
MUSEU IMPERIAL (RJ)
MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES (RJ)
MUSEU VILA LOBOS (RJ)
SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SERVIÇO NACIONAL DE TEATRO
SERVIÇO DE APOIO TÉCNICO EDUCATIVO

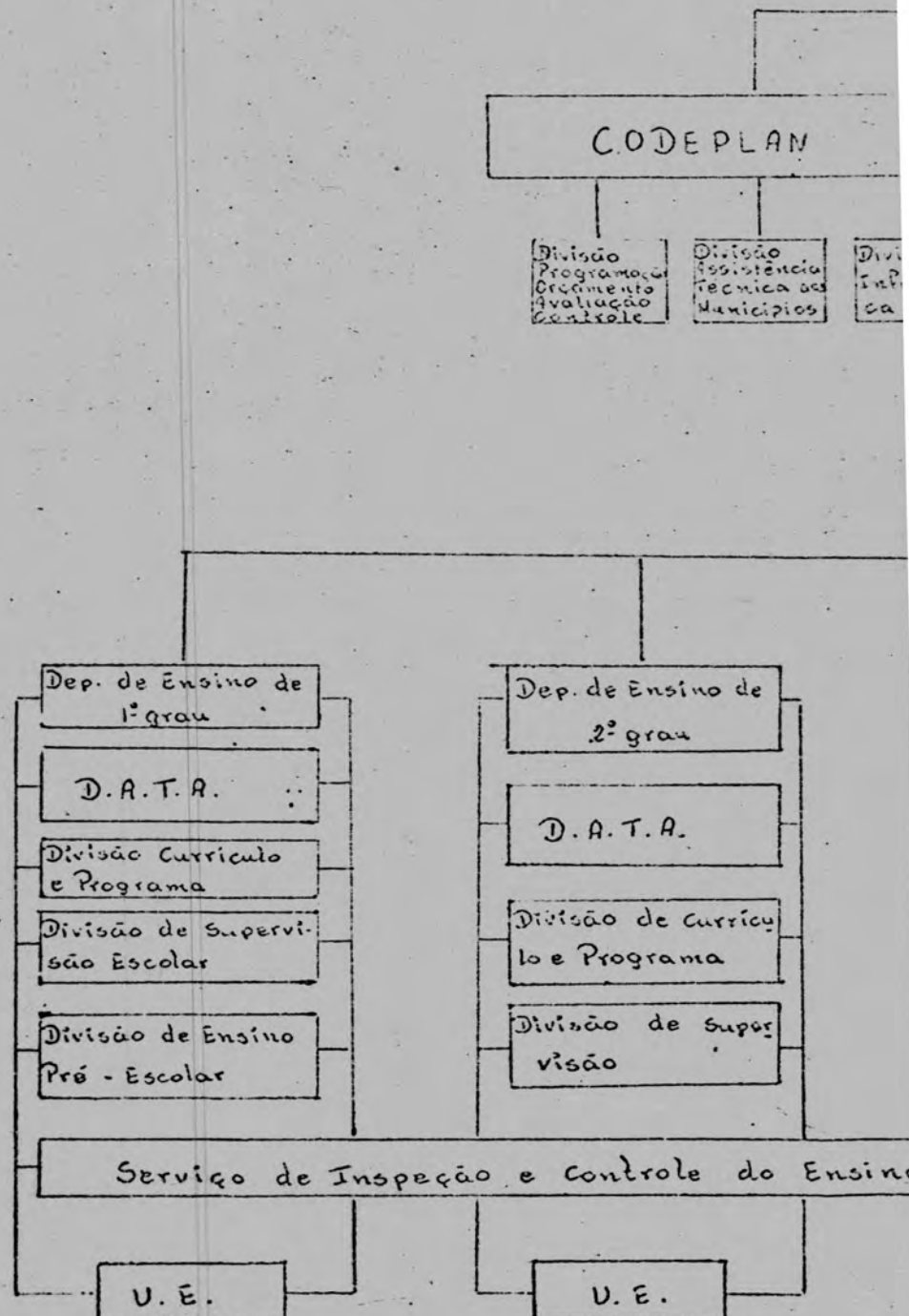
CINE PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE METODOLOGISTAS
COPB COMISSÃO DE APOIO DO PÓS-GRADUADO BRASILEIRO
CNAL COMISSÃO NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
CUBA COMISSÃO NACIONAL DE BELAS ARTES
JESU JESU ESPECIAL
PREMEN PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO
PREMESU PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DAS
INSTALAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR
PRDEM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO
PRONTEL PROGRAMA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÃO

CPES COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL
DE NÍVEL SUPERIOR
CBC CASA BENJAMIN CONSTANT (RJ)
CEBRACE CENTRO BRASILEIRO DE CONSTRUÇÃO E EQUIPAMENTO
ESCOLARES
CBPE CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
CED COLÉGIOS DE ECONOMIA DOMÉSTICA
CENESP CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CORARI COMISSÃO NACIONAL DE ENSINO AGROPECUÁRIO
DIAS_REGS DIRETORIAS REGIONAIS
EER ESTABELECIMENTOS DO ENSINO AGRÍCOLA
IBC INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS
INES INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
IPHAN INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ESTATÍSTICO
MA MUSEU DE ABOGADO (PE)
MARPP MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ARTES POPULARES DE PARANÁ
MA MUSEU DAS BANDEIRAS (GO)
MISC MUSEU DA CASA DOS SETE CANDÊIROS (GA)
MI MUSEU DA INCONFIDÊNCIA (MG)
MO MUSEU DO CURO (MG)

EIES ESTABELECIMENTOS ISOLADOS DO ENSINO SUPERIOR
EMBRAFILME EMPRESA BRASILEIRA DE FILME S.A.
HCPA HOSPITAL DE CLÍNICAS DE PORTO ALEGRE
IJNPS INSTITUTO JOAQUIM NABUCCO DE PESQUISAS
SOCIAIS

CENAFOR FUNDAÇÃO CENTRO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
FOETVE FUNDAÇÃO CENTRO BRASILEIRO DE TV EDUCATIVA
FCRB FUNDAÇÃO CASA RUI BARBOSA
FENAME FUNDAÇÃO NACIONAL DE MATERIAL ESCOLAR
FENARTE FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTE
MOBRAL FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE
ALFABETIZAÇÃO

--- SUPERVISÃO
--- SUBORDINAÇÃO



Secretaria

Gabinete

C.O.D.E.P.L.A.N.

Coordenação
Comunicação
Social

Divisão
Programação,
Orçamento,
Avaliação
e Controle

Divisão
Assistência
Técnica aos
Municípios

Divisão
Informática

Dep. de Ensino de
2º grau

D.A.T.A.

Divisão de Currículo
e Programa

Divisão de Supervisão

Dep. de Ensino
Supletivo

Divisão de Apoio
Administrativo e
Técnico

Divisão de Supervisão

Divisão de Ensino
Especial

Controle do Ensino

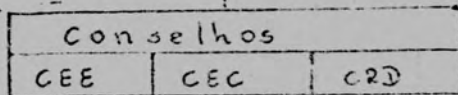
U.E.

U.E.

Inspetoria de
Ensino

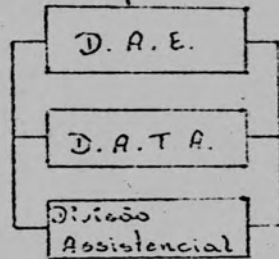
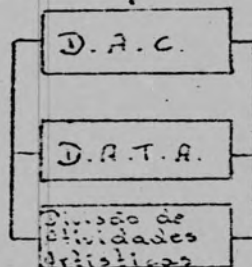
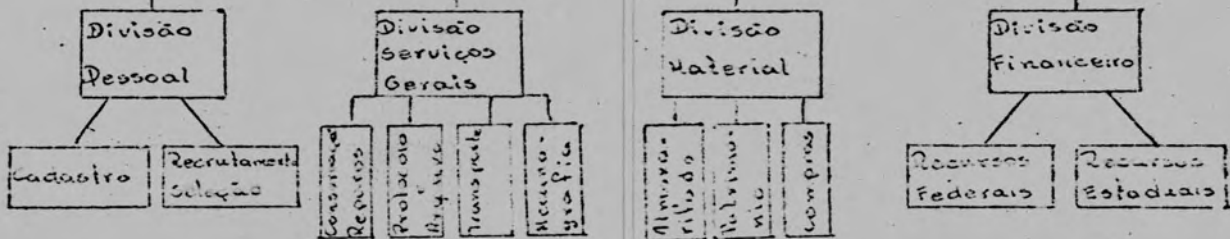
D.A.T.A.

Unidade de Ensino de
1º e 2º graus e Supletivo

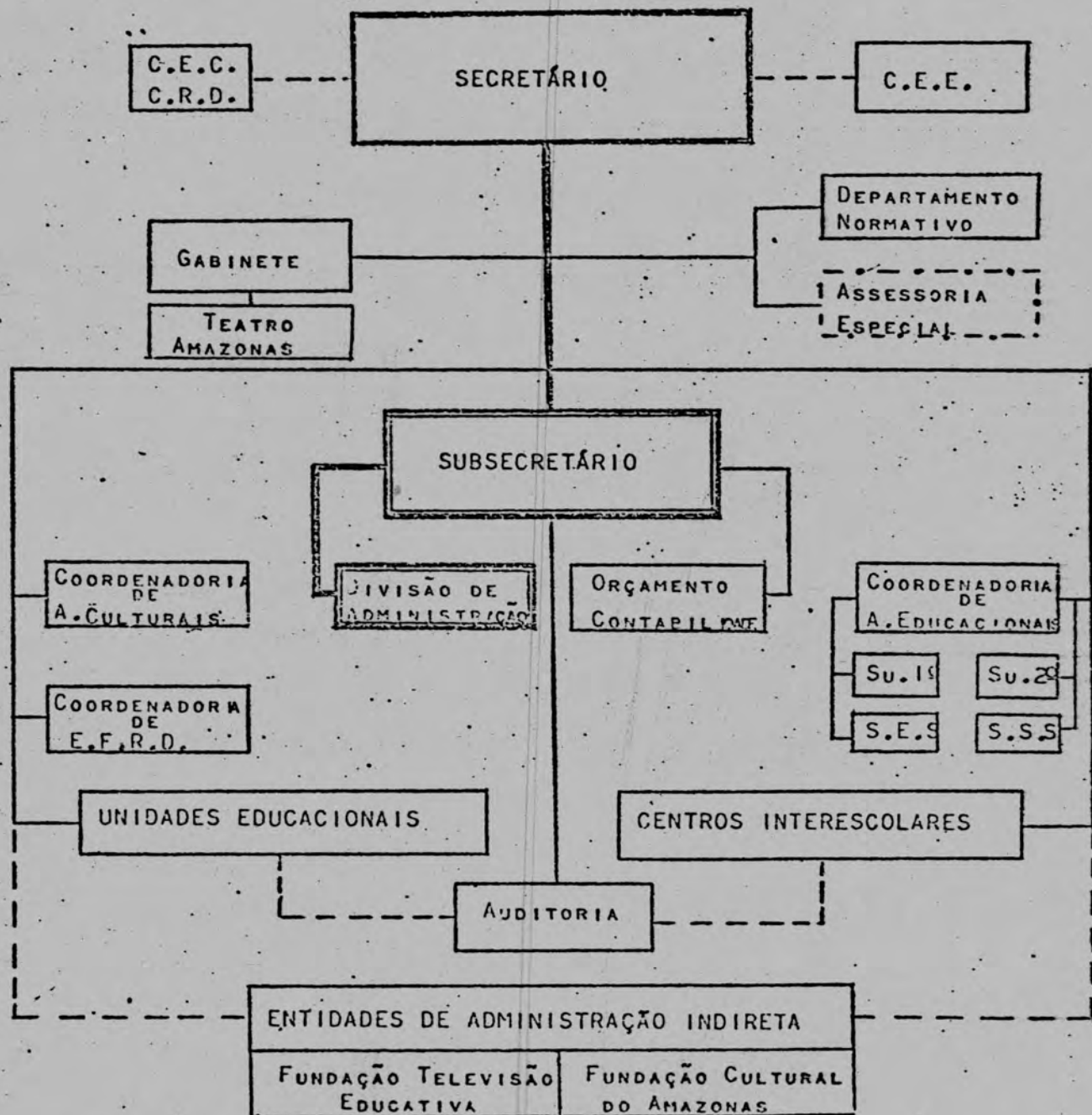


Coordenação
Comunicação
Social

Coordenação Administração



ORGONOGRAMA BÁSICO - SEDUC - 77
AMAZONAS



CONVENÇÕES:

-.-.-.- ASSESSORIA

- - - ADMINISTRAÇÃO INDIRETA

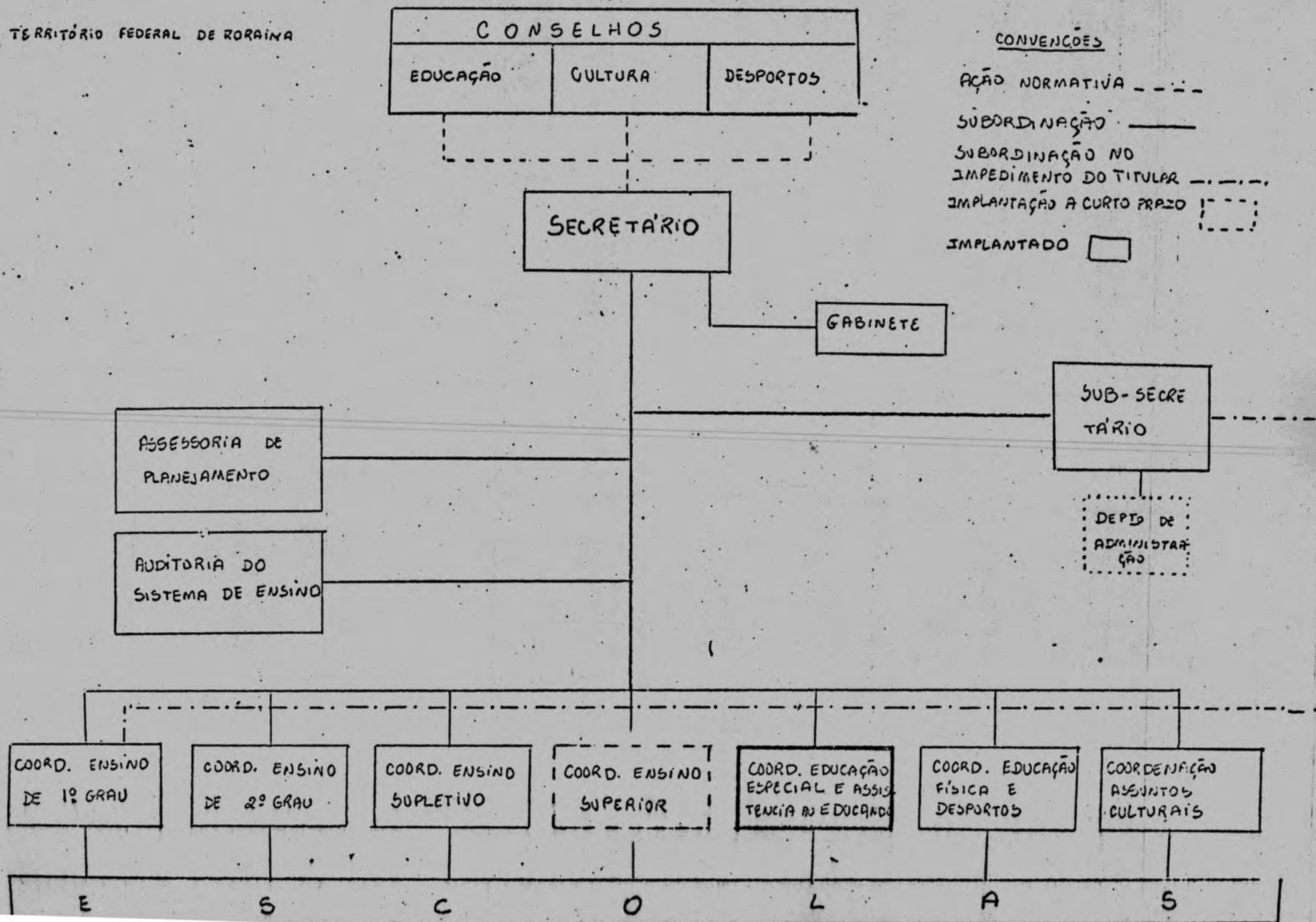
— SUBORDINAÇÃO ADMINISTRATIVA

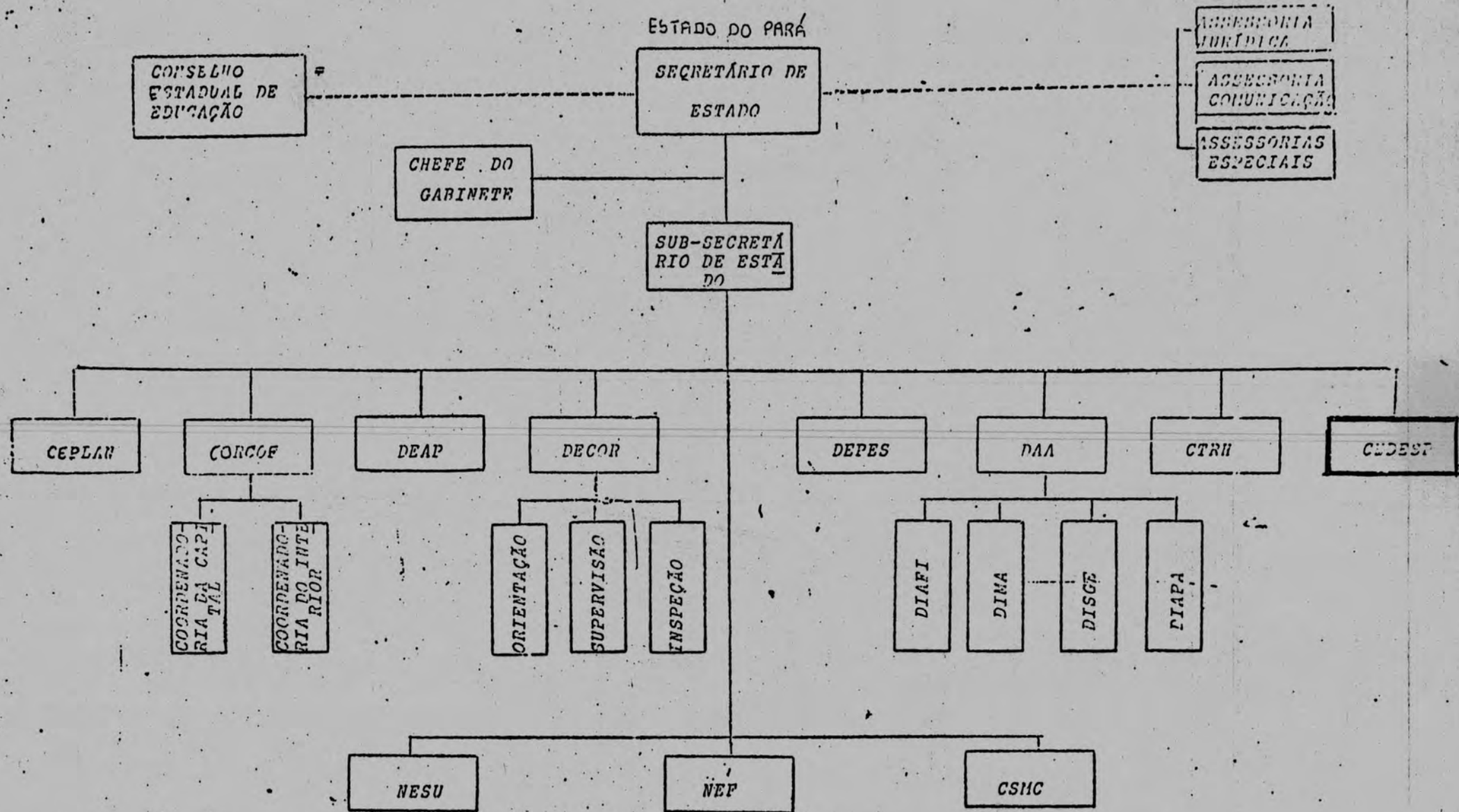
C.E.C. - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

C.R.D. - CONSELHO REGIONAL DE DESPORTOS

C.E.E. - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA





Legenda da Secretaria de Educação do Estado do Pará

CEPLAN - Central de Planejamento - Assessoria Setorial de Planejamento

CORCOF - Coordenadoria de Orientação e Cooperação dos Órgãos Regionais

DEAP - Departamento de Apoio Desportivo e Cultural

DECOR - Departamento de Coordenação, Orientação e Controle

DEPES - Departamento de Pessoal

DAA - Departamento de Atividades Auxiliares

CTRH - Centro de Treinamento de Recursos Humanos

CEDESP - Centro de Educação Especial

DIAFI - Divisão de Administração Financeira, Contábil e Auditoria

DIMA - Divisão de Material

DISGE - Divisão de Serviços Gerais

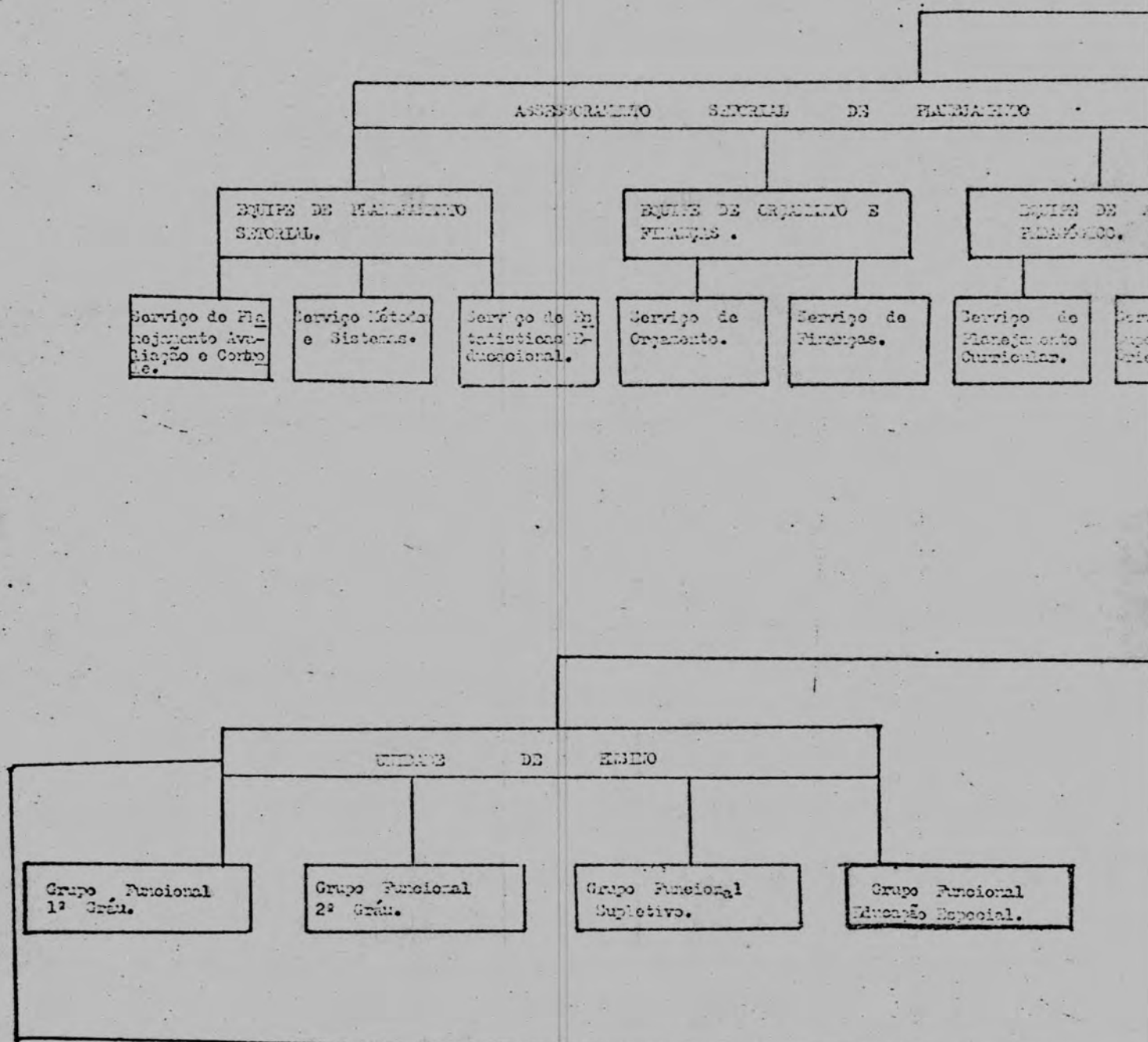
DIAPA - Divisão de Administração e Patrimônio

NESU - Núcleo de Ensino Supletivo

NEF - Núcleo de Educação Física

CSMC - Comissão Setorial de Moral e Civismo

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO T.F. DO AMAPÁ - 1977.



AÇÃO
1977.

SECRETÁRIO

PROCURA

MANEJO

Equipe de Apoio
Pedagógico.

Equipe de Regulação
de Ensino.

Equipe de Comunicação
Social.

Serviço de
Planejamento
Curricular.

Serviço de
Supervisão e
Orientação.

Serviço de
Registro Esco-
lar.

Serviço de
Organização
Escolar.

Trabalho

Equipe de Trabalho.

Equipe de In-
terpretação.

UNIDADE DE AÇÃO

COMPLEMENTAR

Grupo Funcional
de Apoio Especial.

Grupo Funcional de As-
sistência ao Ensino.

Grupo Funcional de Assun-
tos Culturais.

Grupo Func. de Despor-
to e Lazer.

UNIDADES

ESCOLARES

Do Governo do Território

Municipais

Particulares

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO T.A. PO. ATARÁ
CONSELHO INTERMUNICIPAL DE CULTURA
CONSELHO REGIONAL DE DESPORTOS.

PROGIMA

NÚCLEO DE APOIO ESPECIAL

Equipe de Comunicação Social.

Equipe de Estudos e Processos.

Equipe de Assistentes Especiais.

Equipe de Secretaria.

NÚCLEO DE APOIO ADMINISTRATIVO

Equipe de Transporte.

Equipe de Atividades Gerais.

Equipe de Comunicação Administrativa.

Equipe de Material e Patrimônio.

UNIDADE DO FISCAL DO REGISTRO

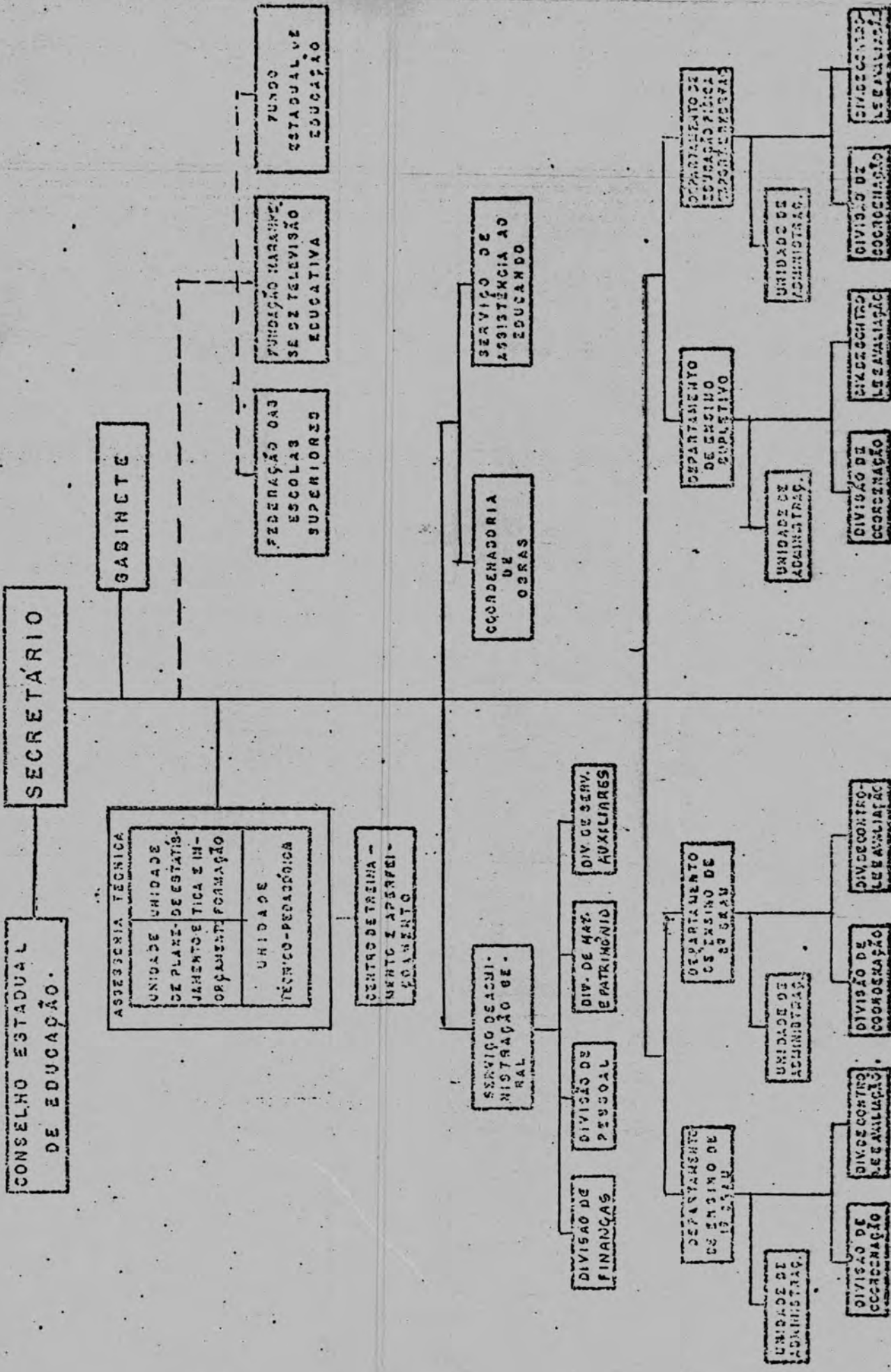
Grupo Funcional de Registro e Controle do Fiscal do Registro.

Grupo Func. de Formação na Habitação, Período de 1960 do Fiscal do Registro.

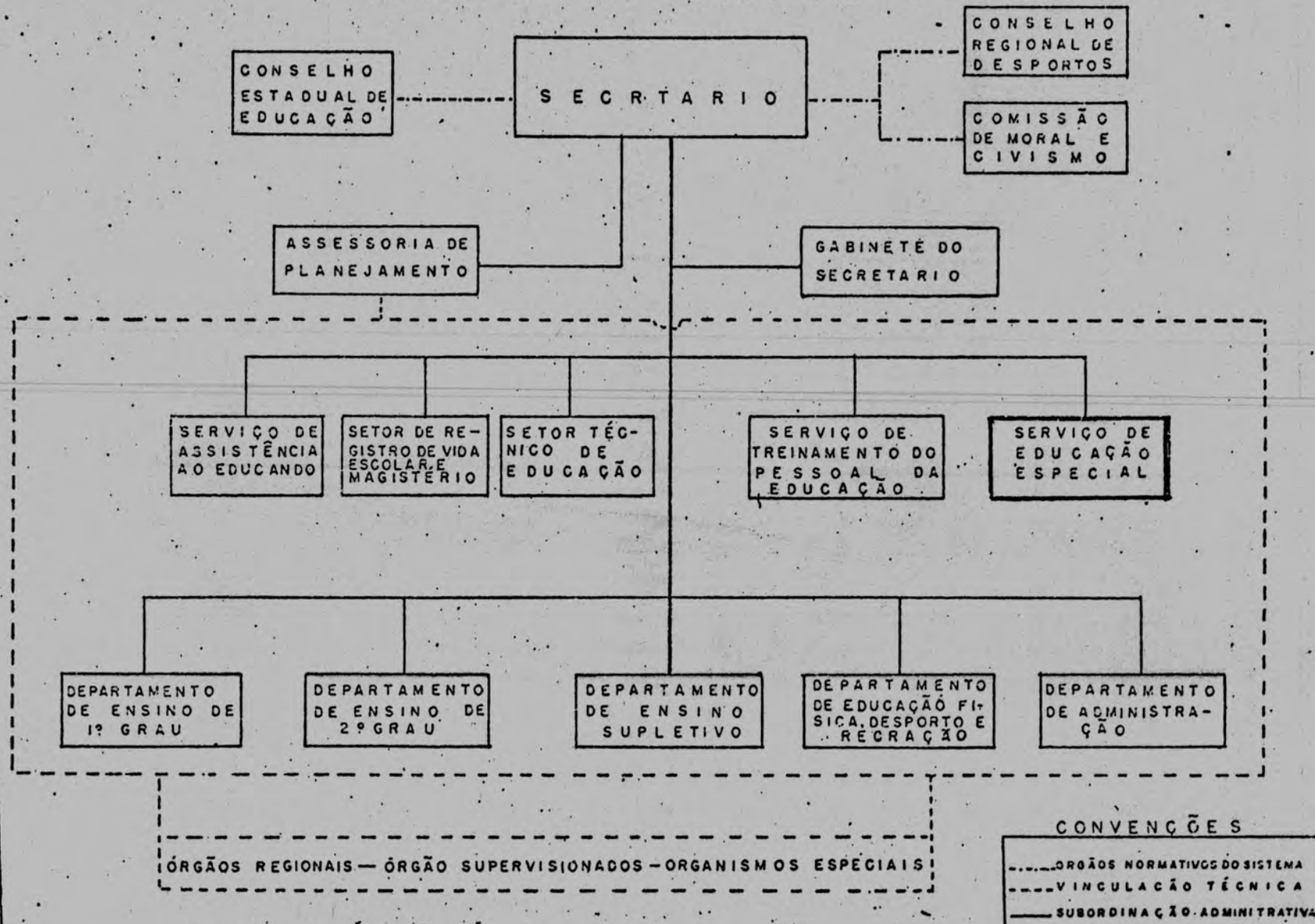
Despor-

Baras

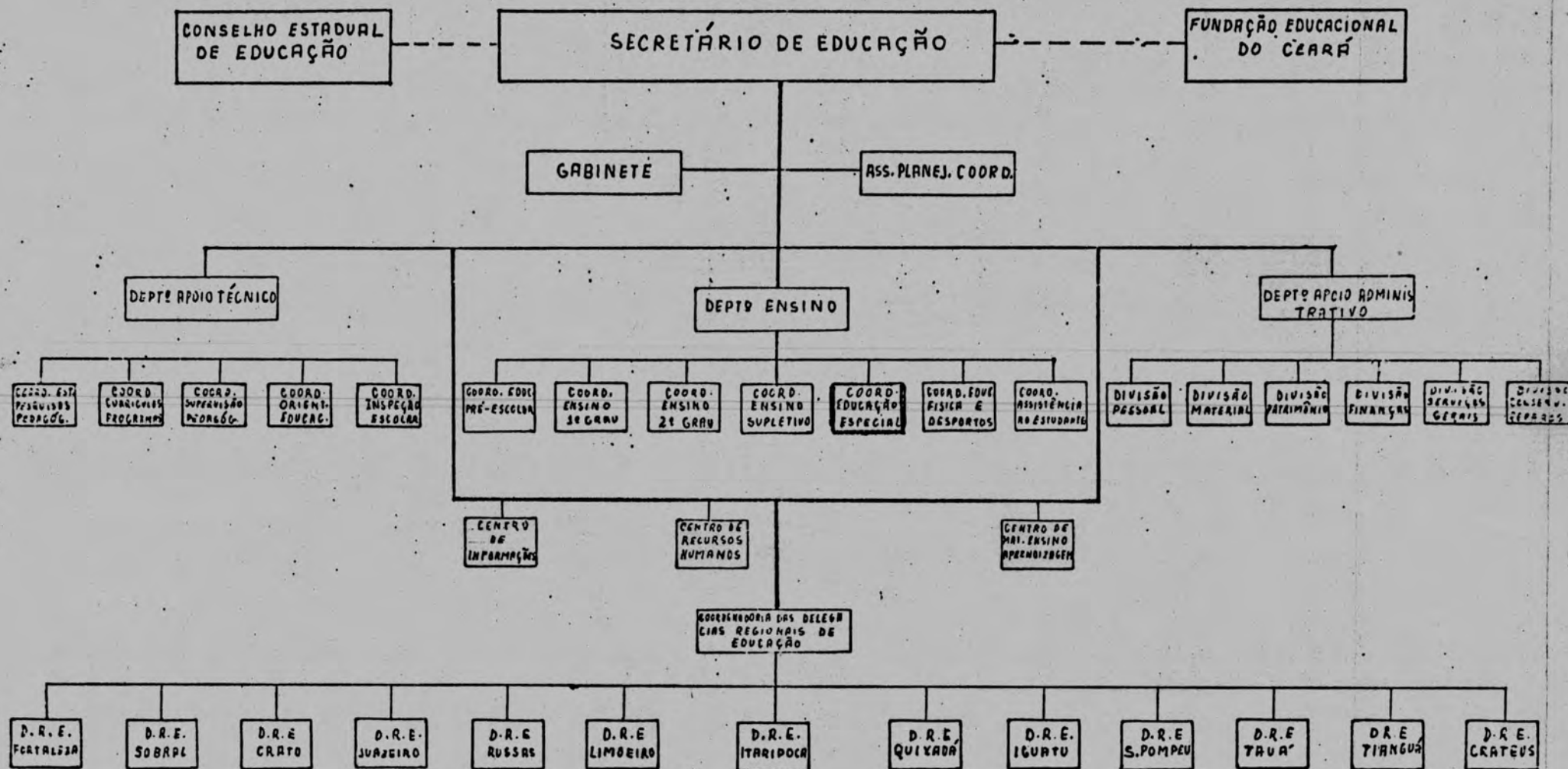
ESTADO DO MARANHÃO



ESTADO DO PIAUÍ
ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DECRETO Nº 2067 DE 14-07-75

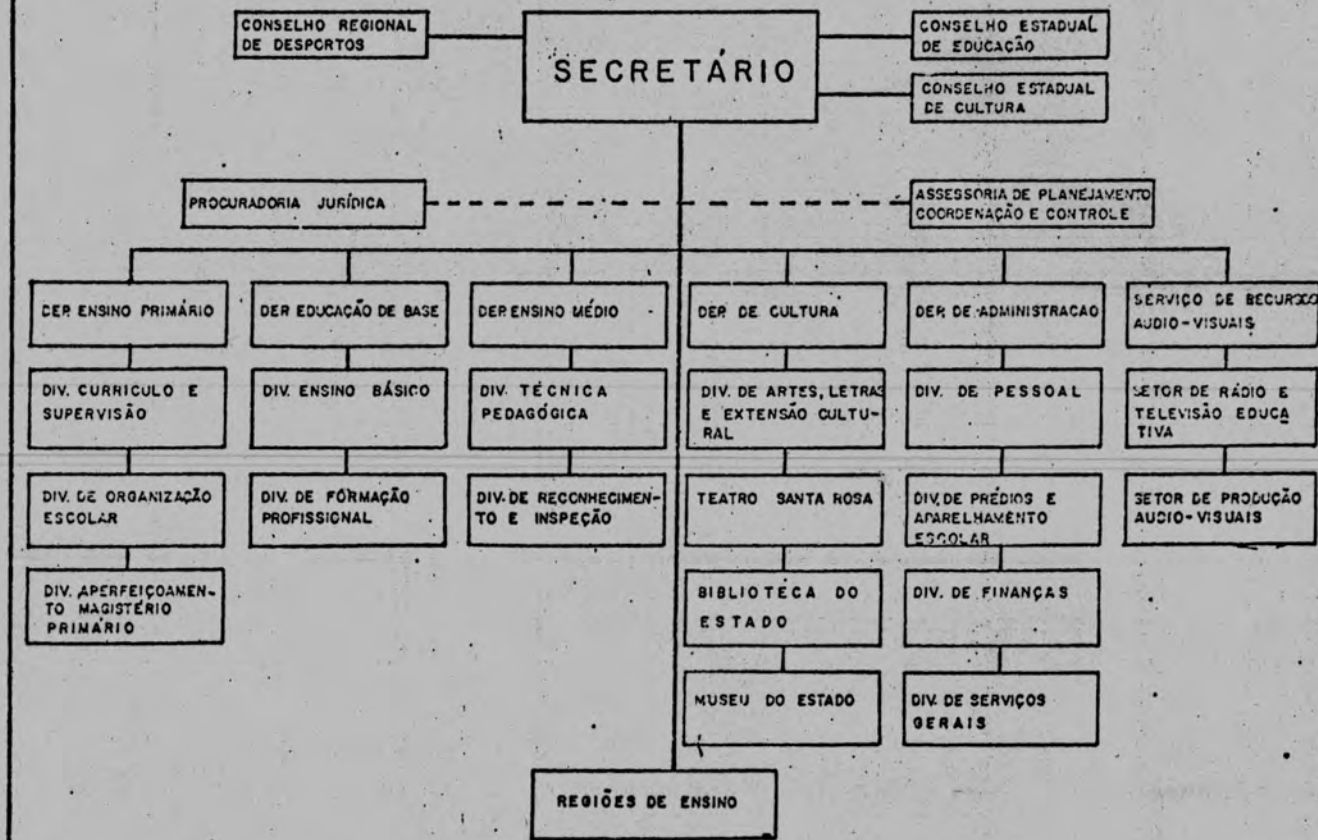


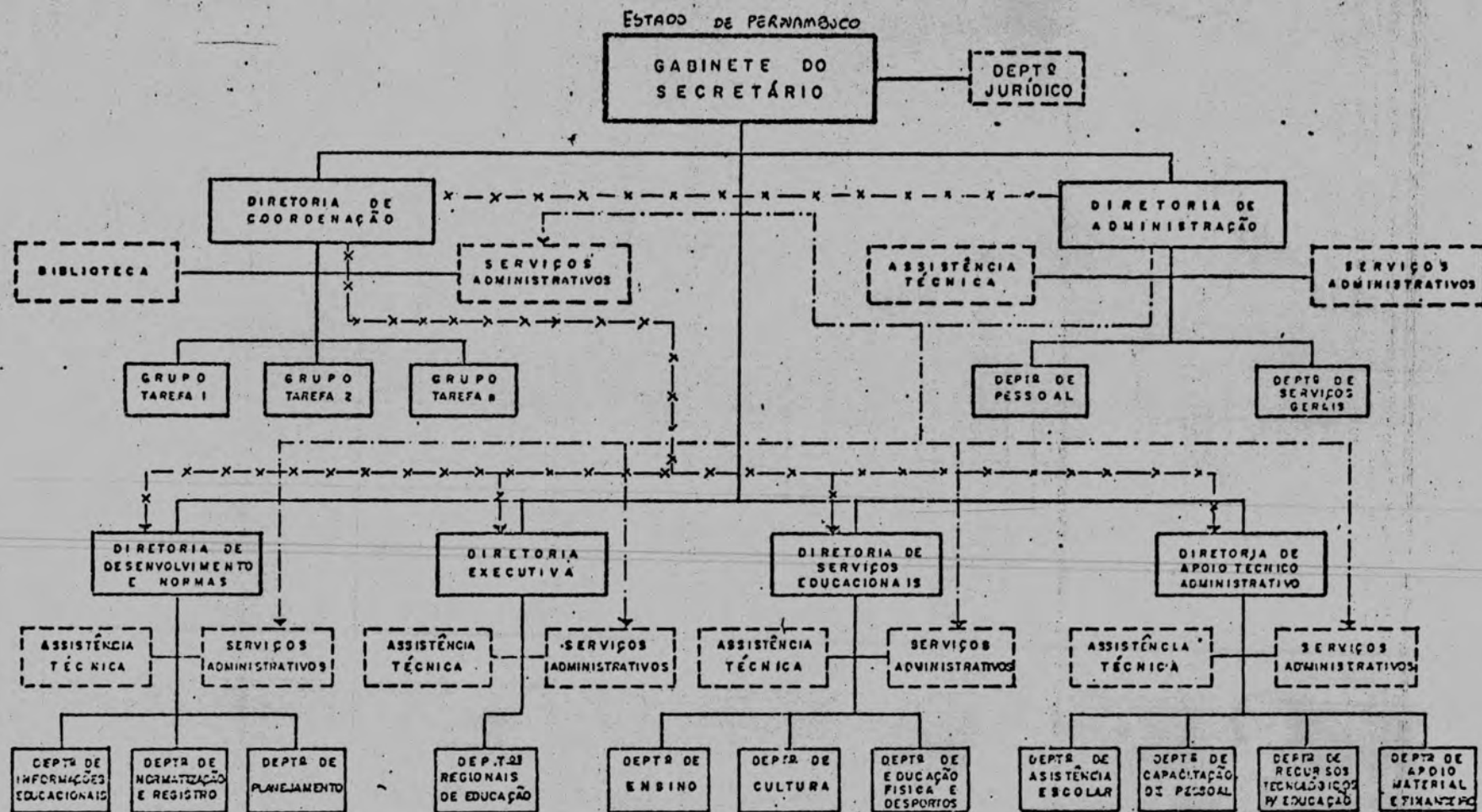
ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



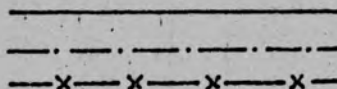
DECRETO Nº 12.067, DE 24.09.76
D.O. DE 27.09.76.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - PARAÍBA



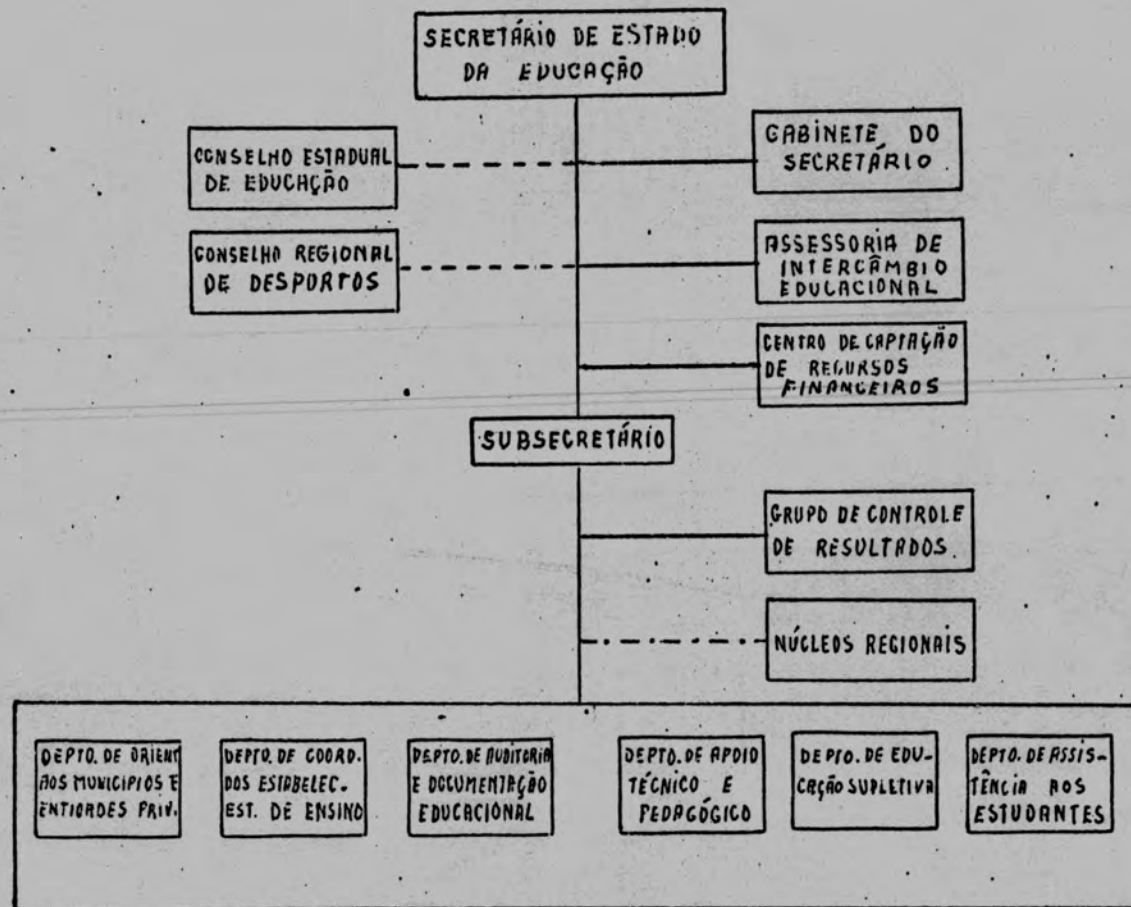


CONVENÇÕES

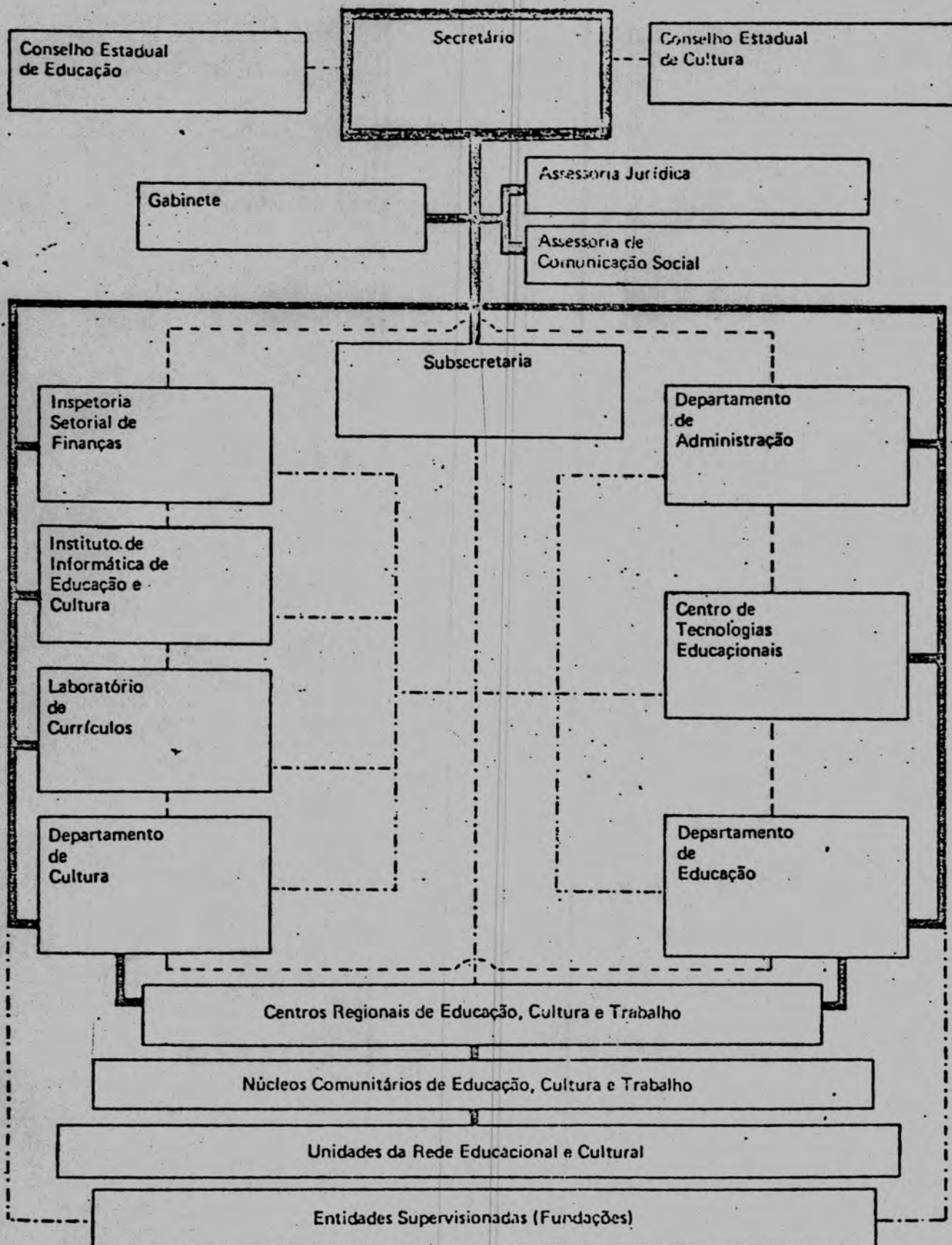


A U T O R I D A D E D E L I N H A
 N O R M A S A D M I N I S T R A T I V A S
 N O R M A T I Z A Ç Ã O E A P O I O T É C N I C O

ESPIRITO SANTO



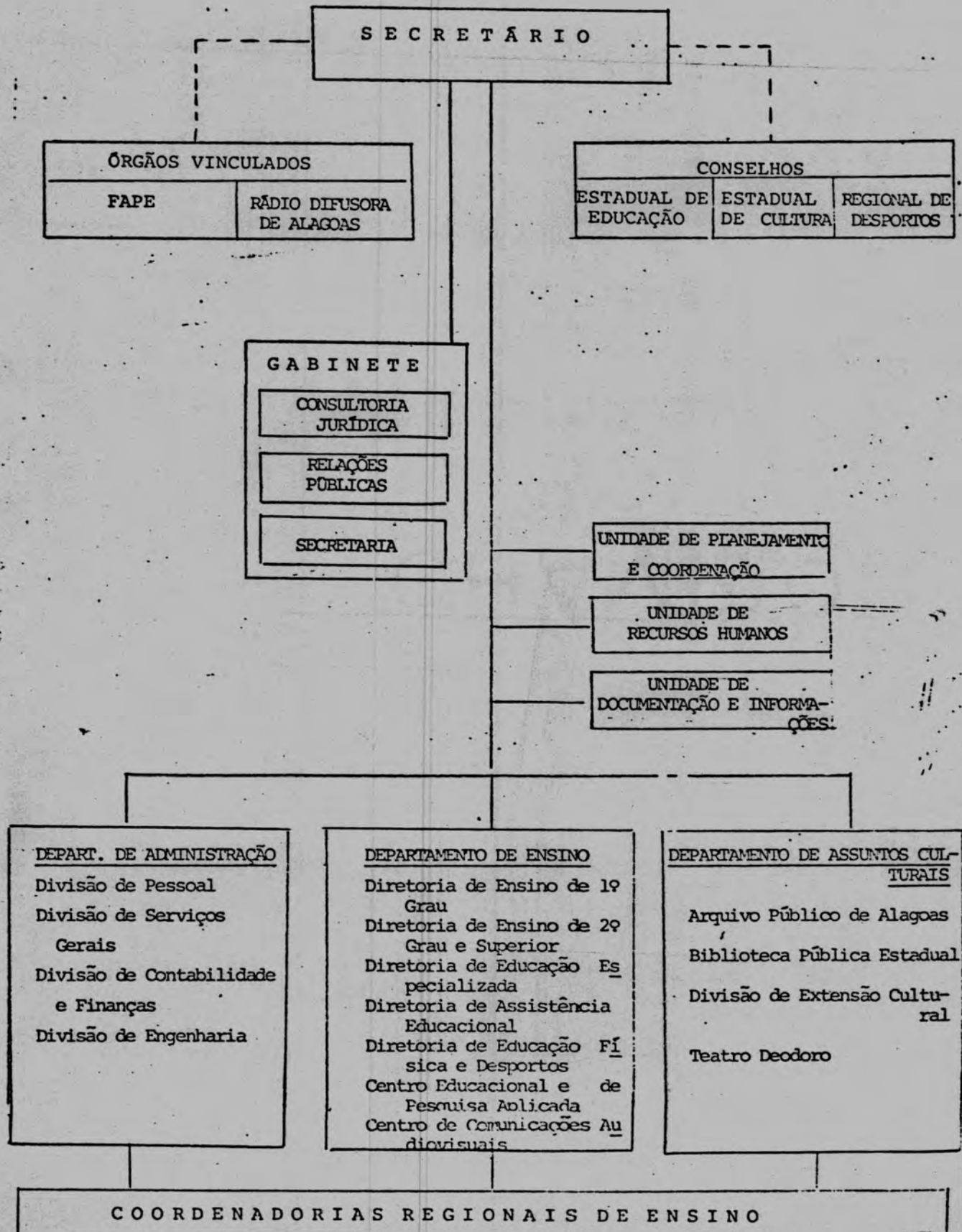
Secretaria de Estado de Educação e Cultura
Estrutura Básica
RIO DE JANEIRO

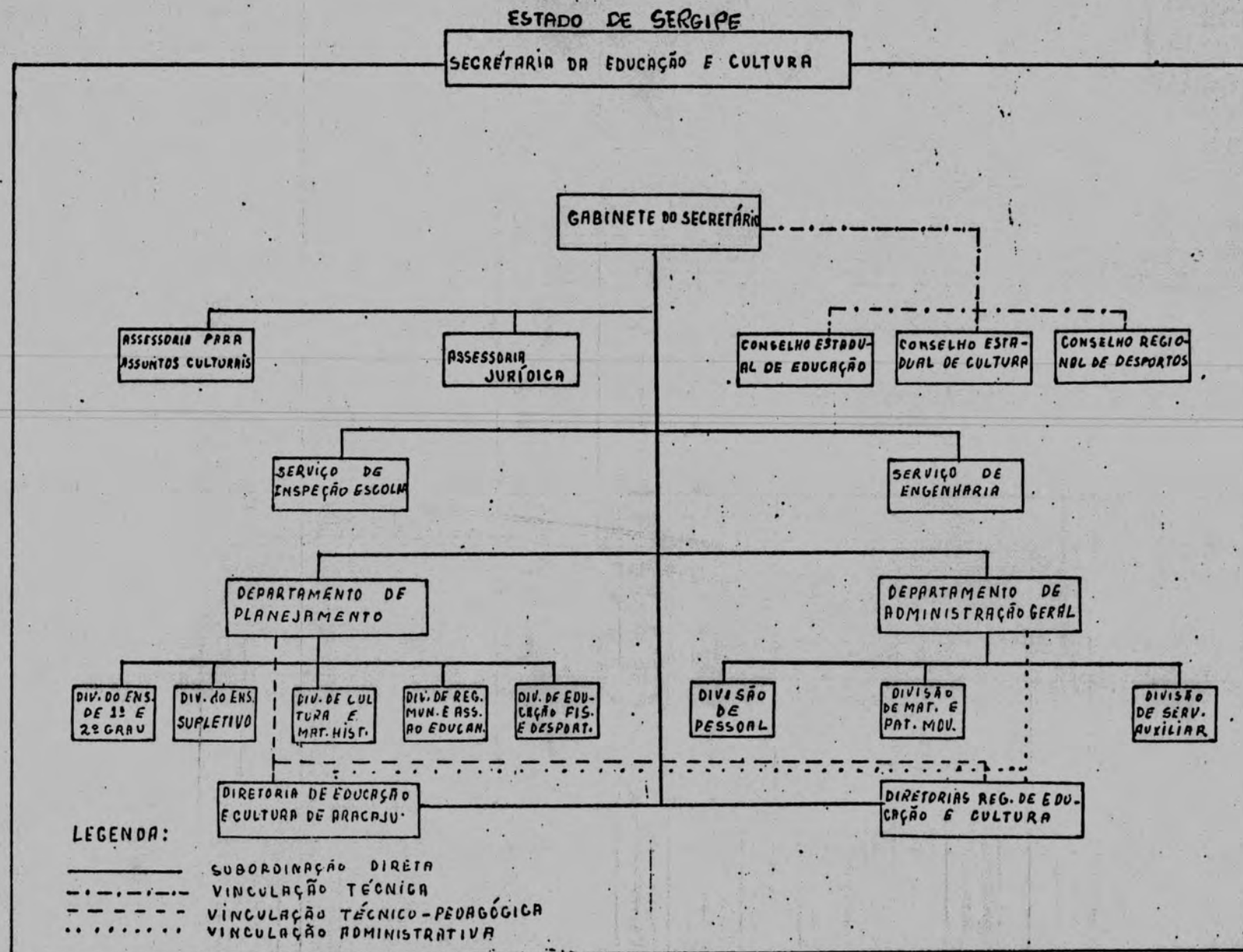


Convenções:

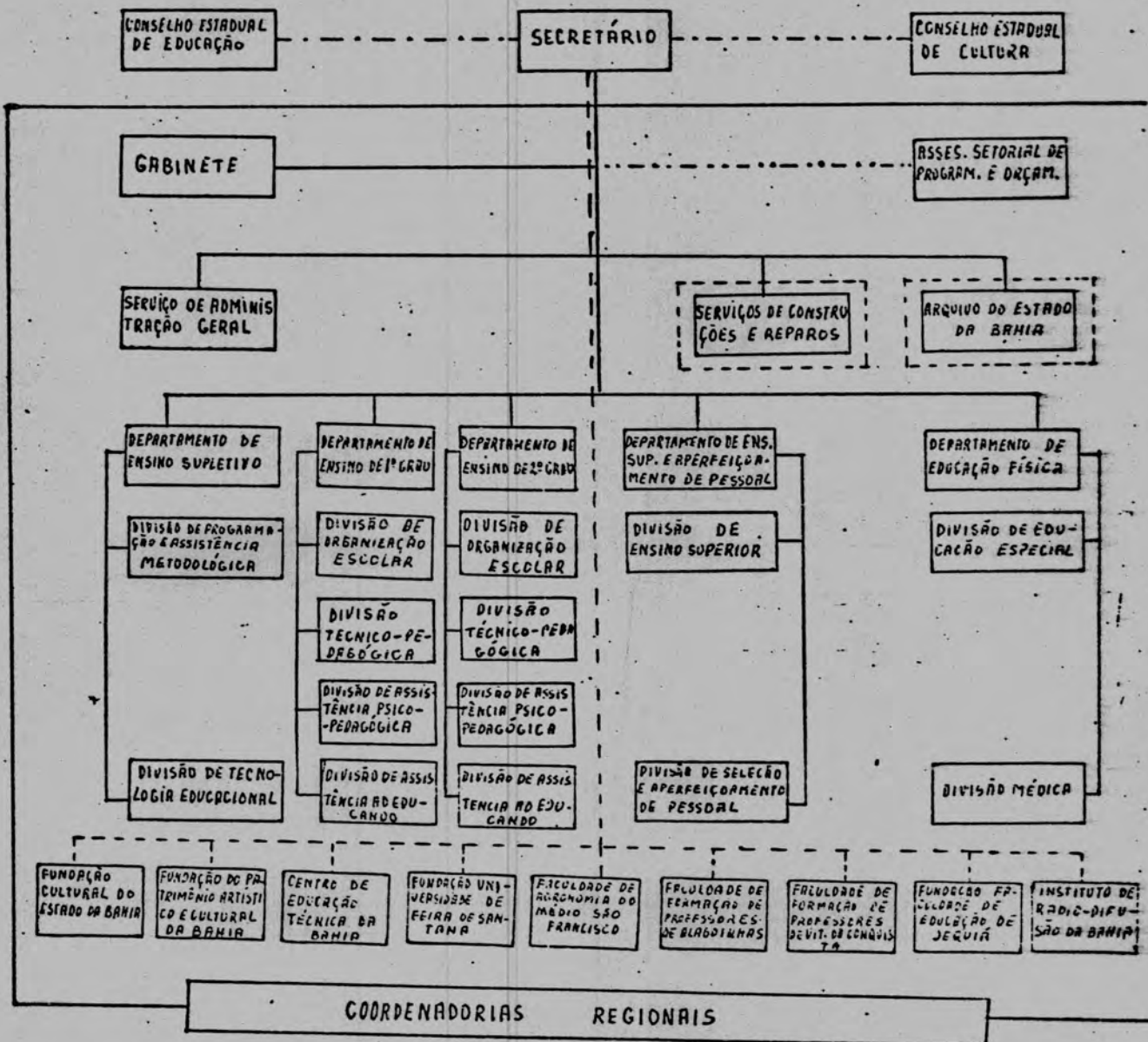
- Subordinação Administrativa
- - - Subordinação Técnica e Normativa
- . - Articulação

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ALAGOAS





SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA BAHIA



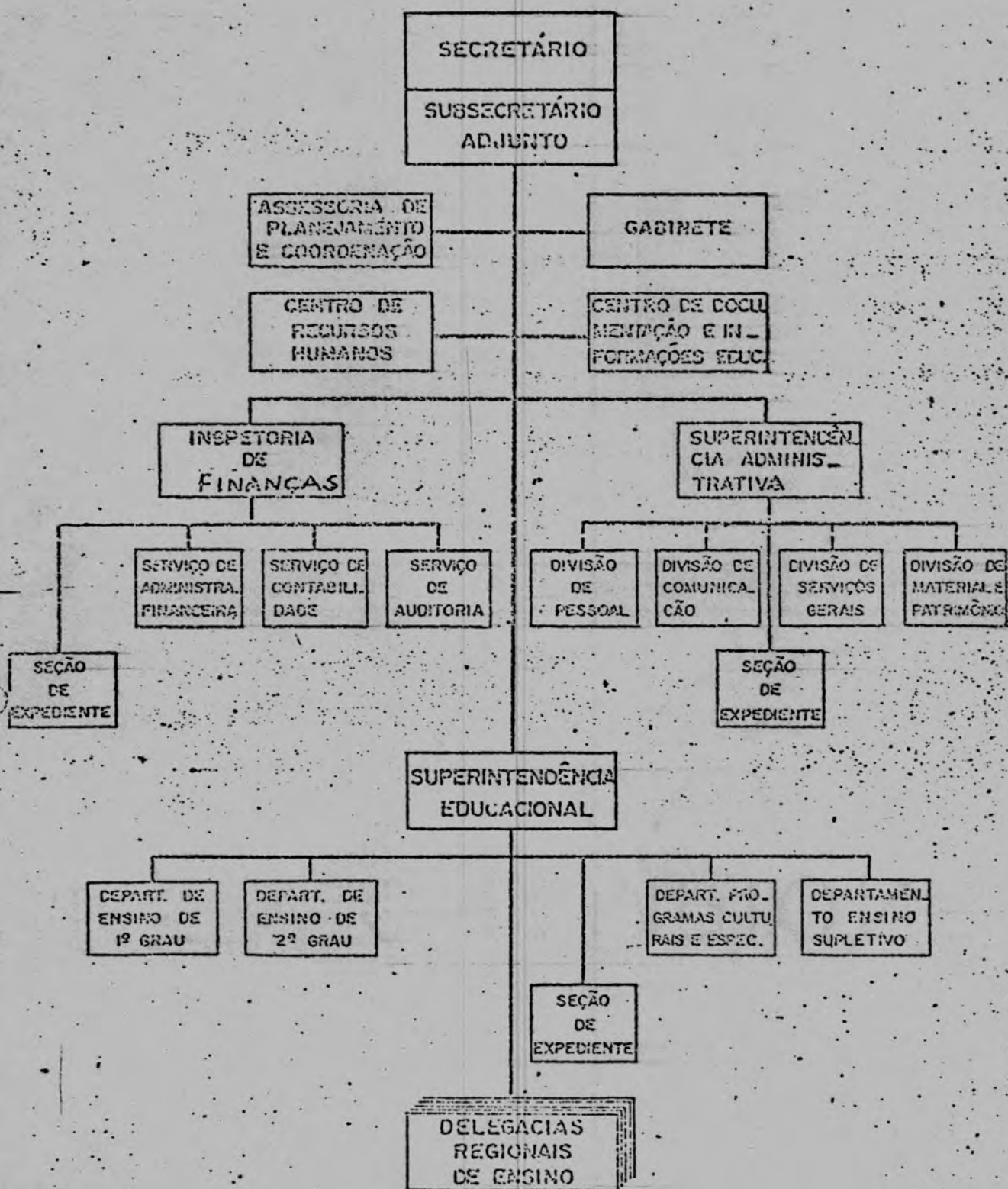
LEGENDA

- - - - - ÓRGÃO COLEGIADOS
 - - - - - ÓRGÃO DE APOIO
 - - - - - ÓRGÃO DE APOIO
 - - - - - ÓRGÃO DE APOIO

- - - - - ENTIDADES DE ADMINISTRAÇÃO DESCENTRALIZADA
 - - - - - ÓRGÃO DE REGIME ESPECIAL DE ADMINISTRAÇÃO CENTRALIZADA

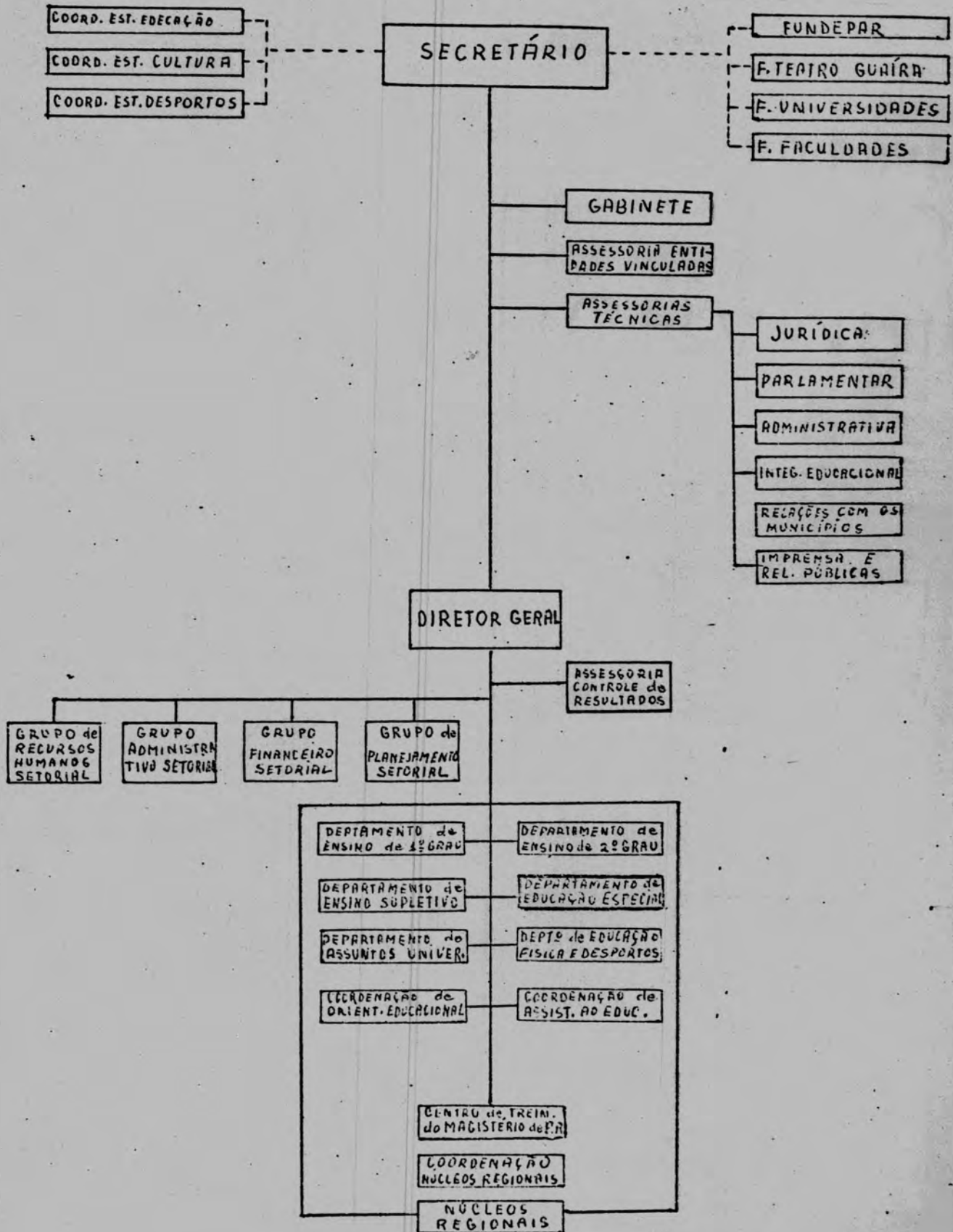
ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

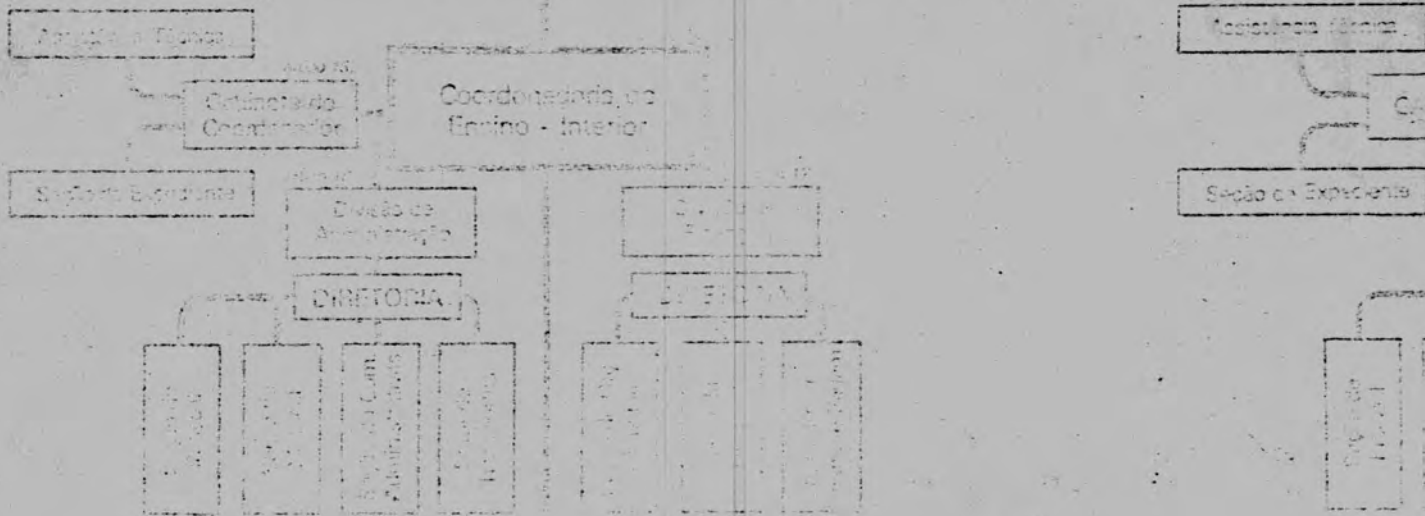
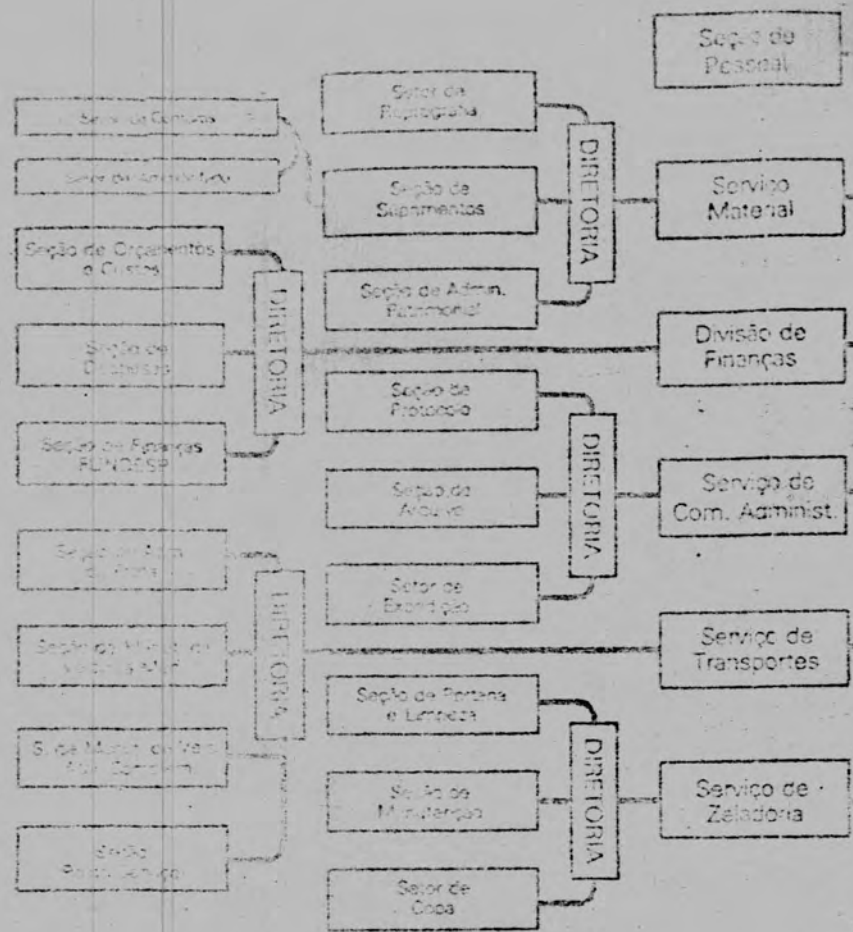
MINAS GERAIS



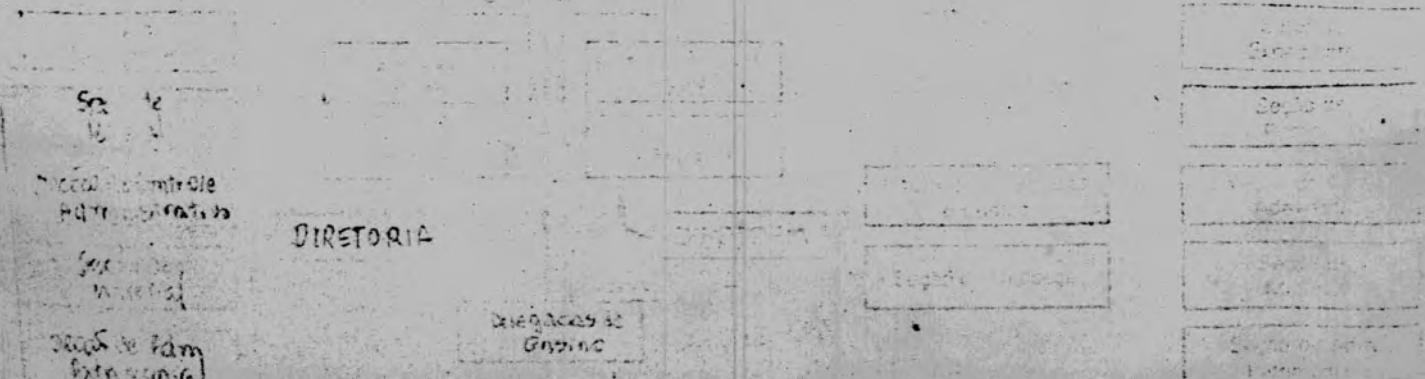
E S T A D O D O P A R A N Á
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

POSIÇÃO DO DEE NA SEEC

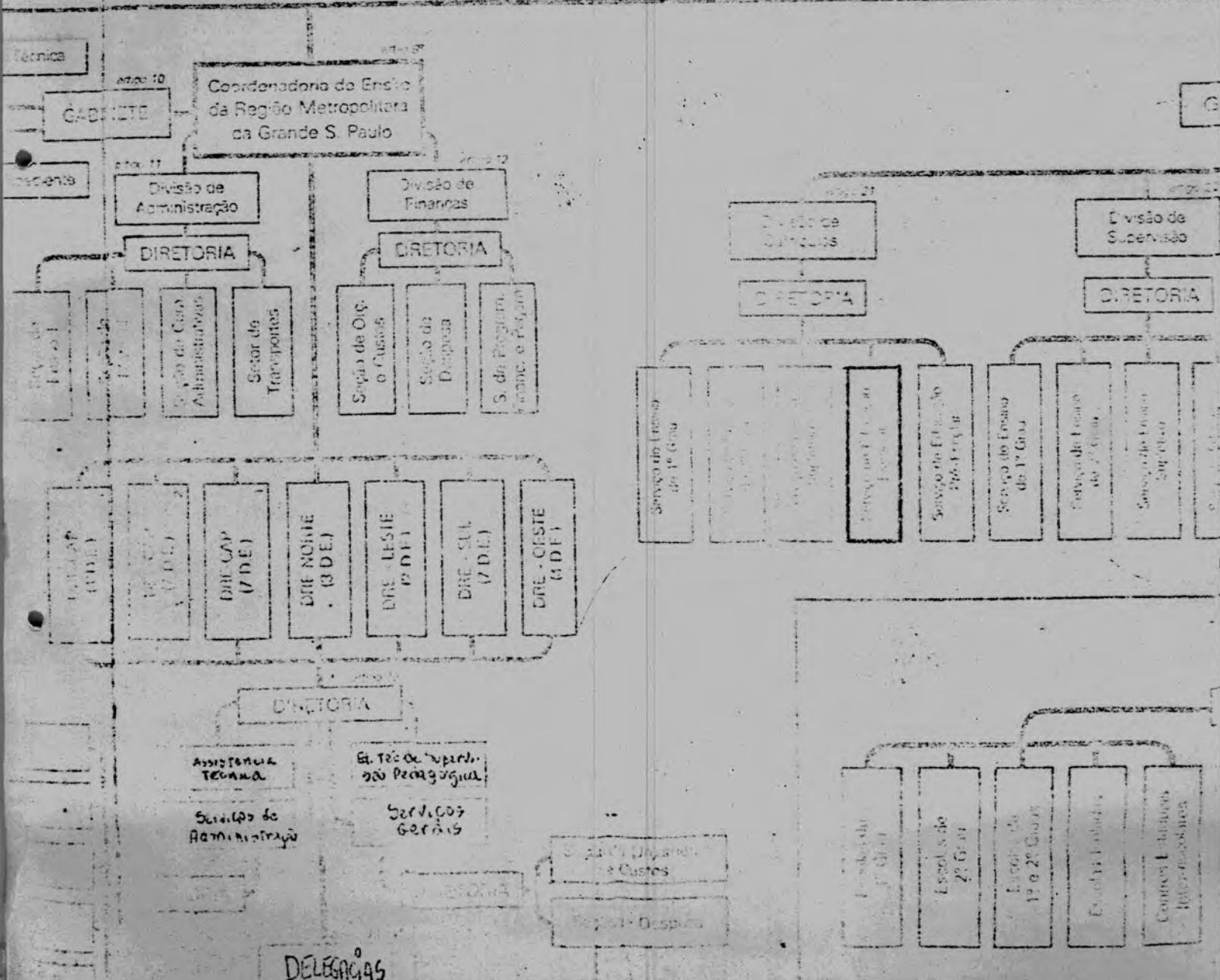
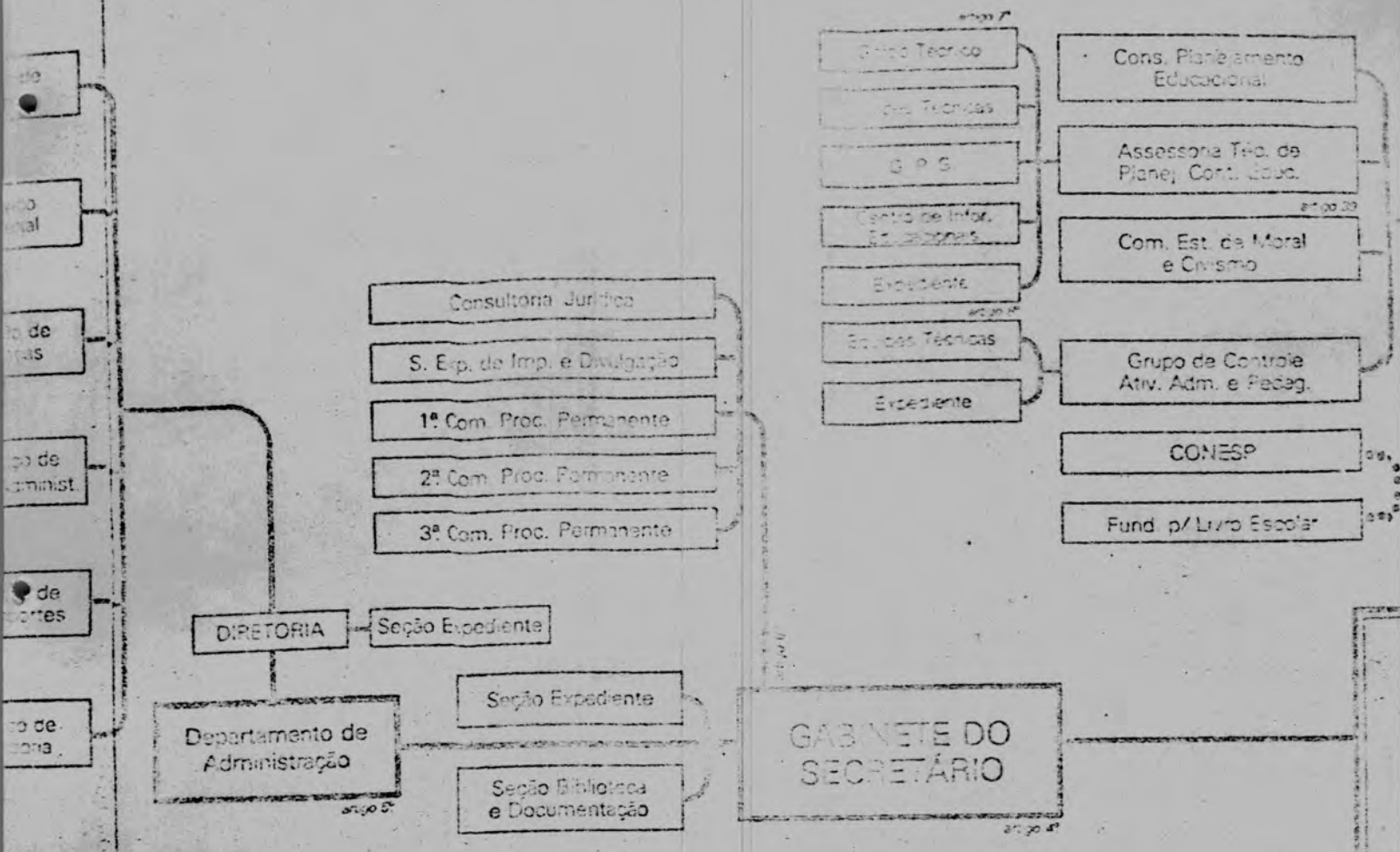


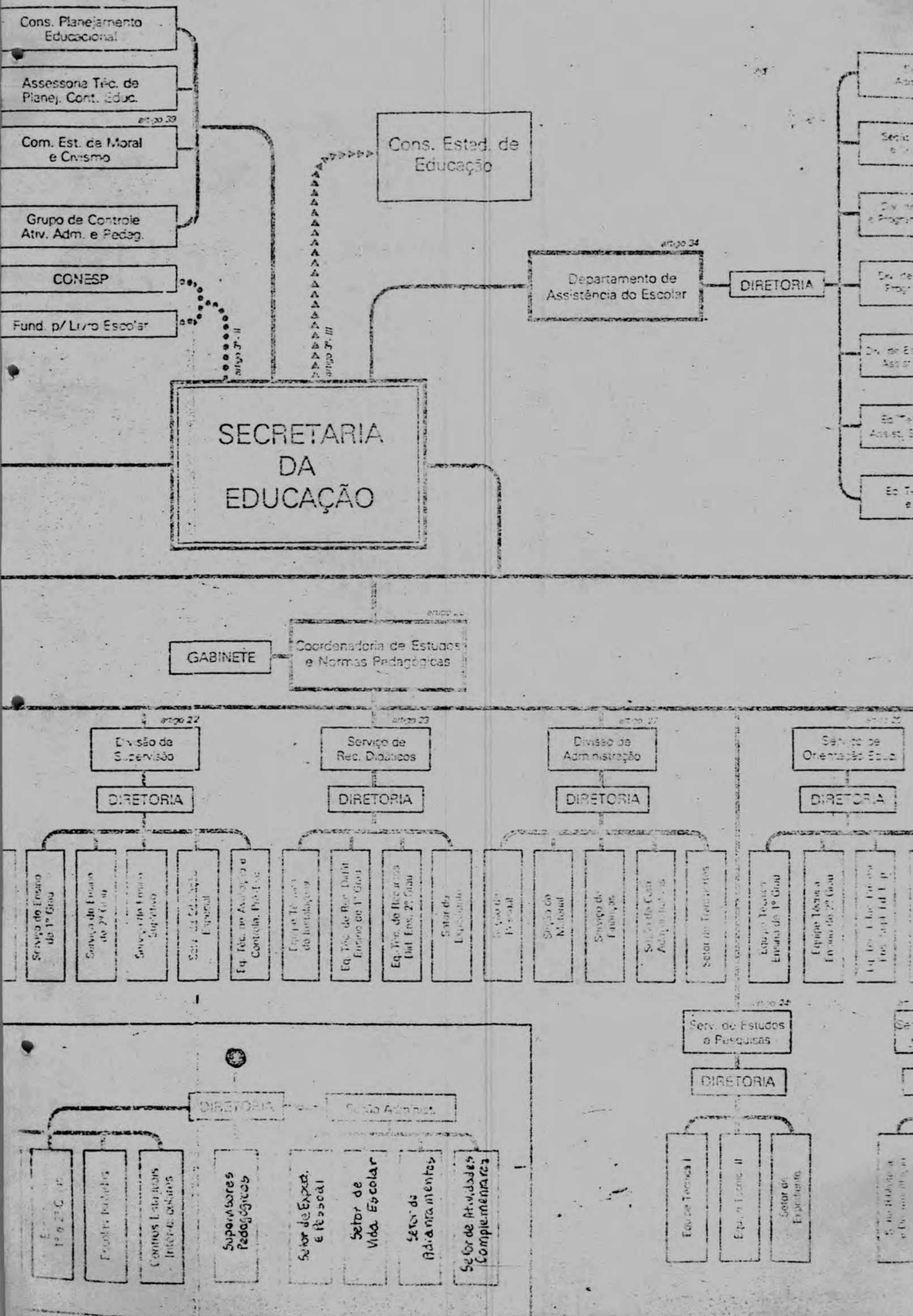


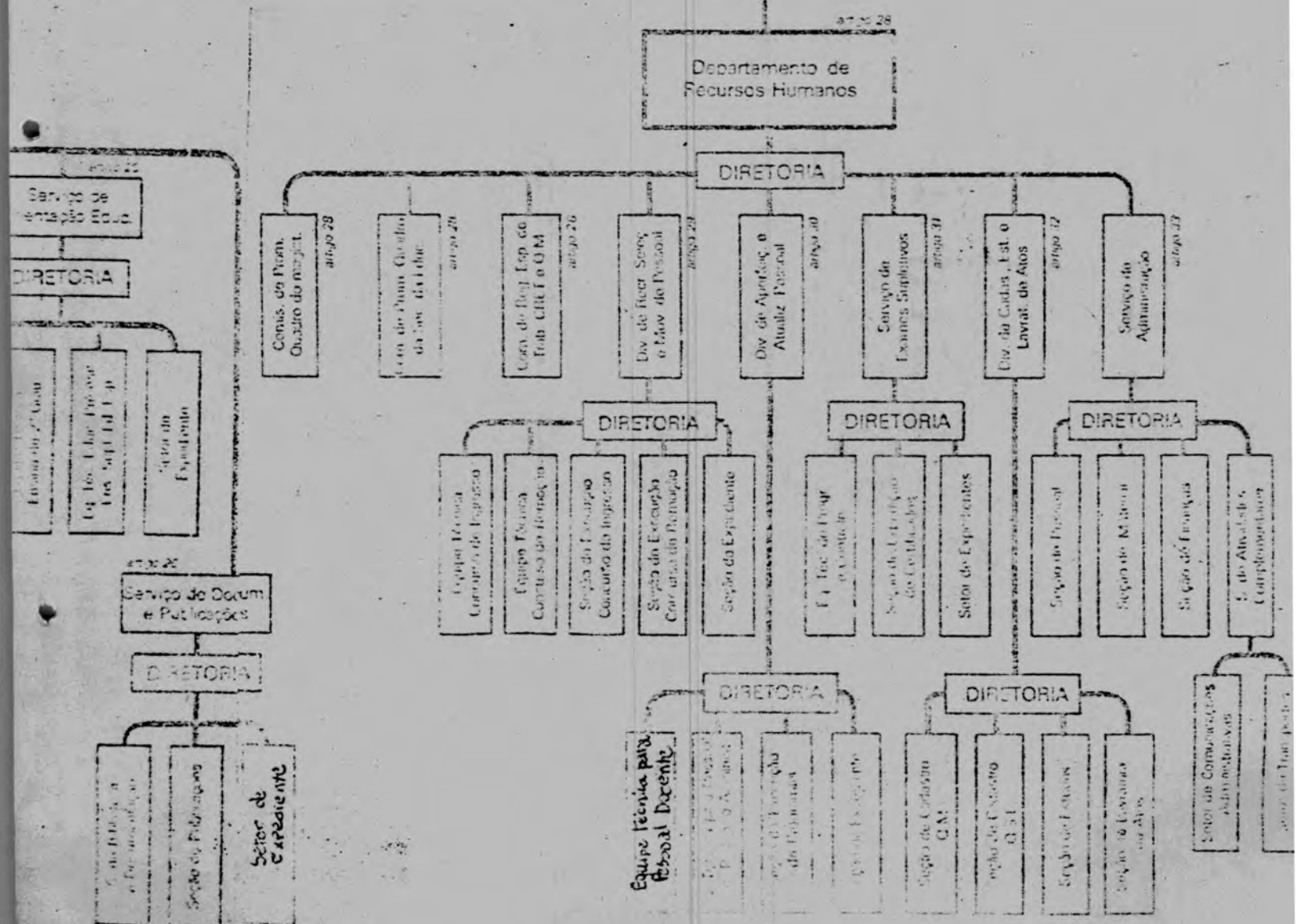
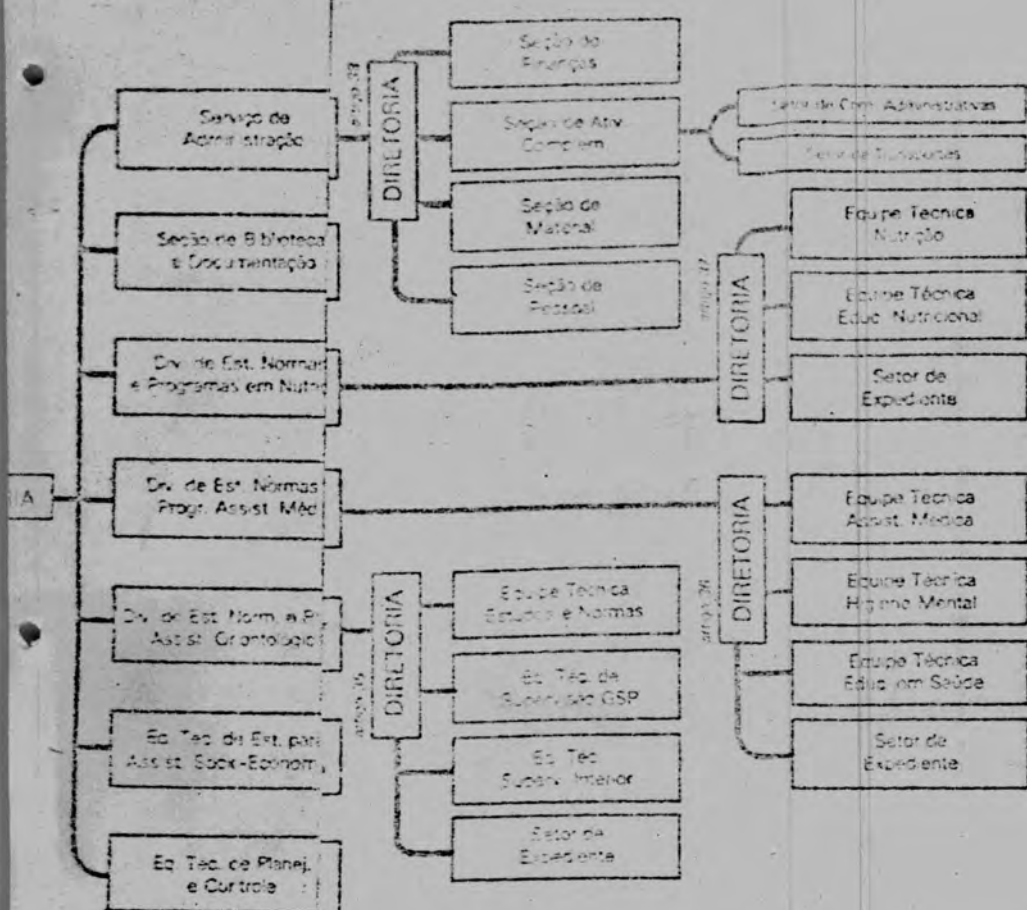
Setor de Registro	Setor de Suprimentos	Setor de Admin. Patrimonial	Setor de Protocolo	Setor de Arquivo	Setor de Expediente	Setor de Contas	Setor de Administração	Setor de Orçamentos e Contas	Setor de Estatística	Setor de Finanças Públicas	Setor de Informática	Setor de Meio Ambiente	Setor de Material de Consumo	Setor de Segurança
-------------------	----------------------	-----------------------------	--------------------	------------------	---------------------	-----------------	------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------------	----------------------	------------------------	------------------------------	--------------------

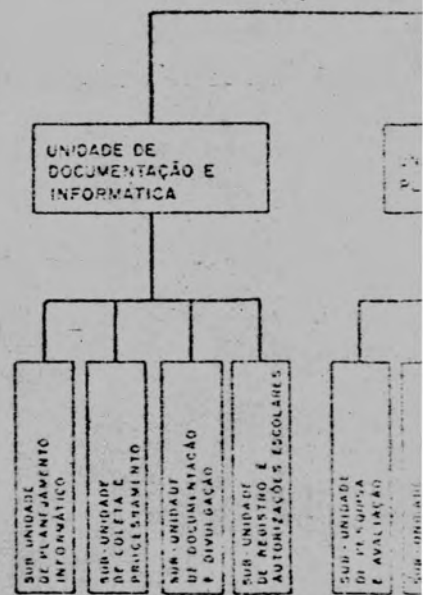


DE CONFORMIDADE COM O DECRETO Nº 7

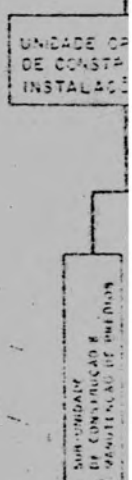
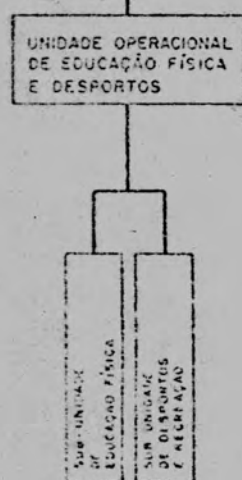
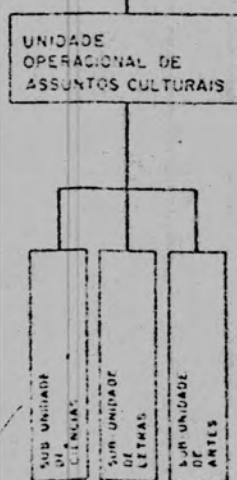
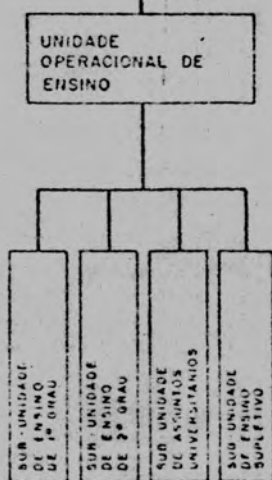
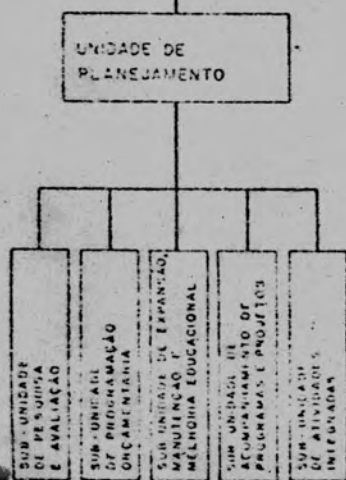








LEGENDA
—— SUBORDINAÇÃO
----- VINCULAÇÃO



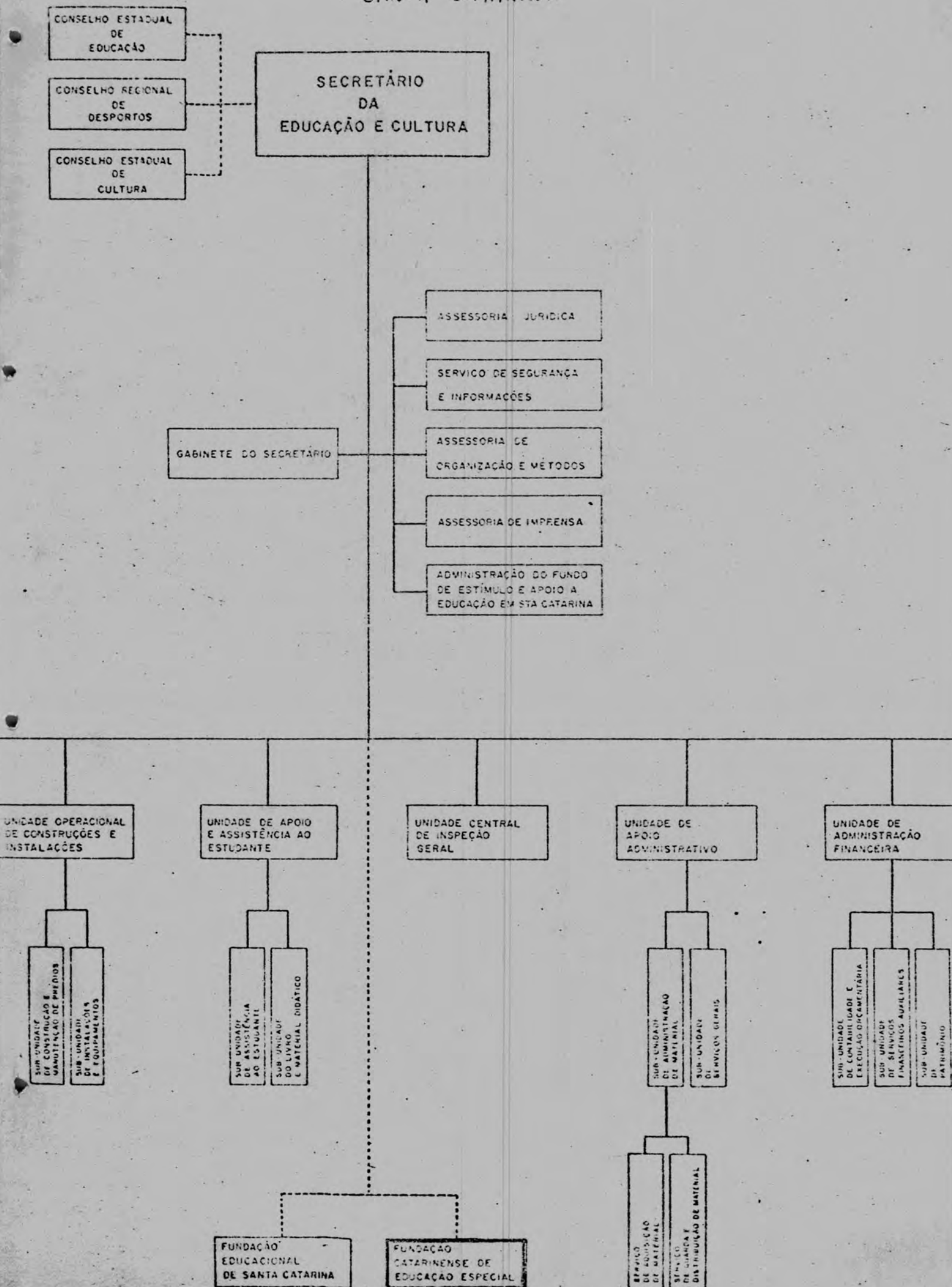
LEGENDA

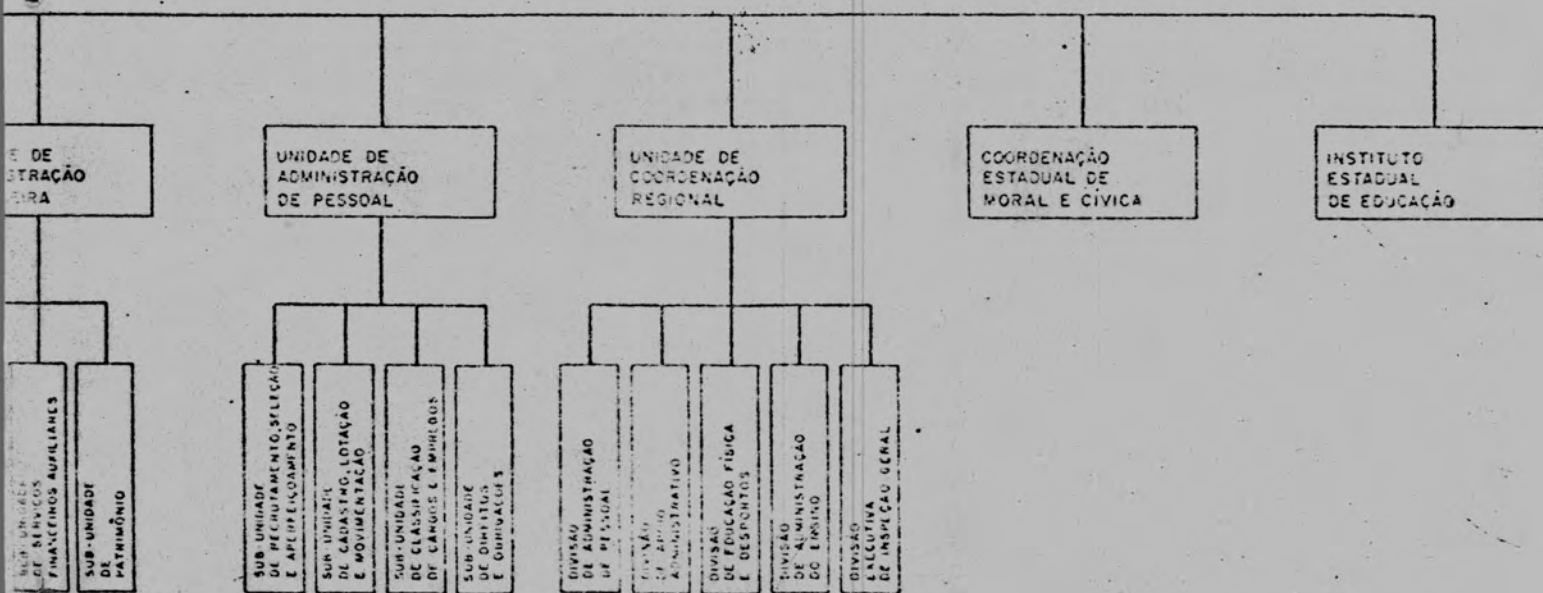
SUBORDINAÇÃO E COORDENAÇÃO

VINCULAÇÃO

Secretaria da Educação e Cultura

SANTA CATARINA





UNIVERSIDADE ESTAD
DE MATO GROSSO

FUND. CENTRO DE EDUC
RURAL DE AQUICAUAR

FUND. CULTURAL DE
MATO GROSSO

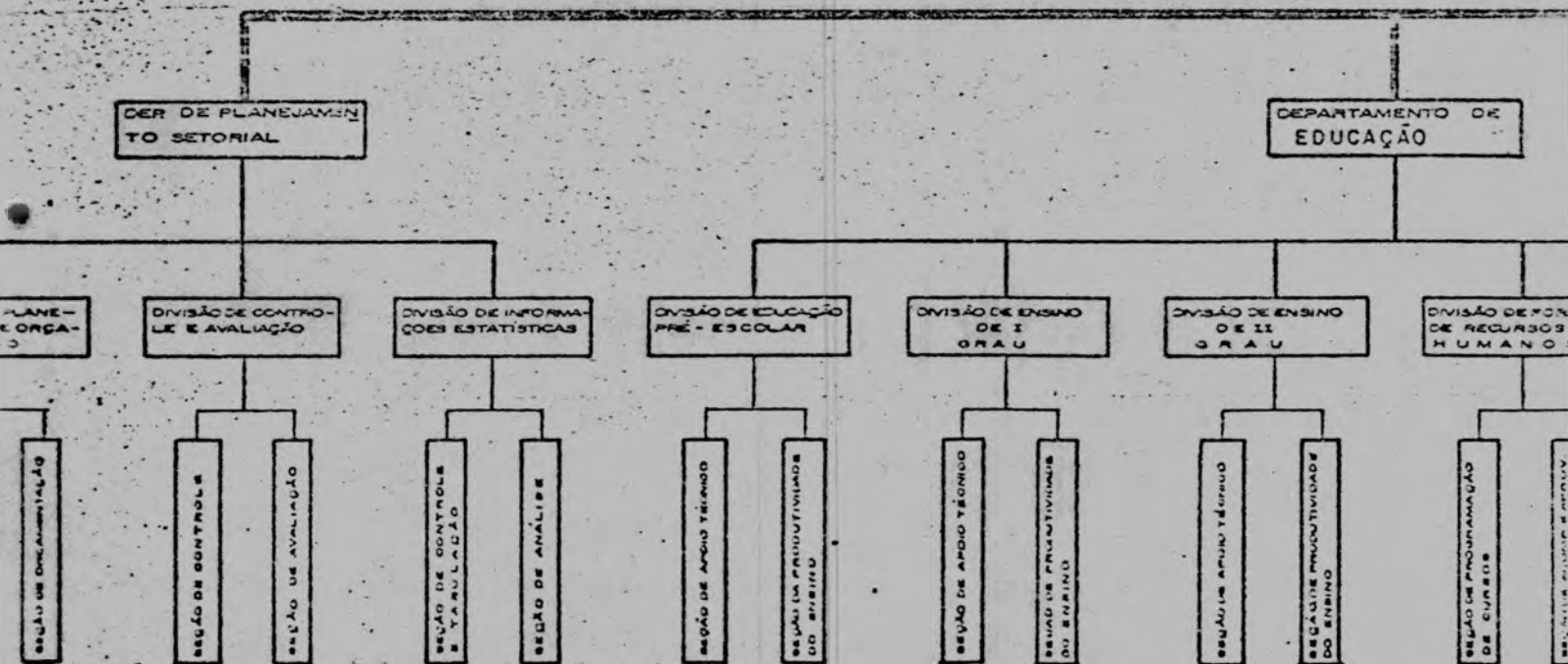
DEP
TO

DIVISÃO DE PLANE-
JAMENTO E ORÇA-
MENTAÇÃO

SEÇÃO DE PLANEJAMENTO

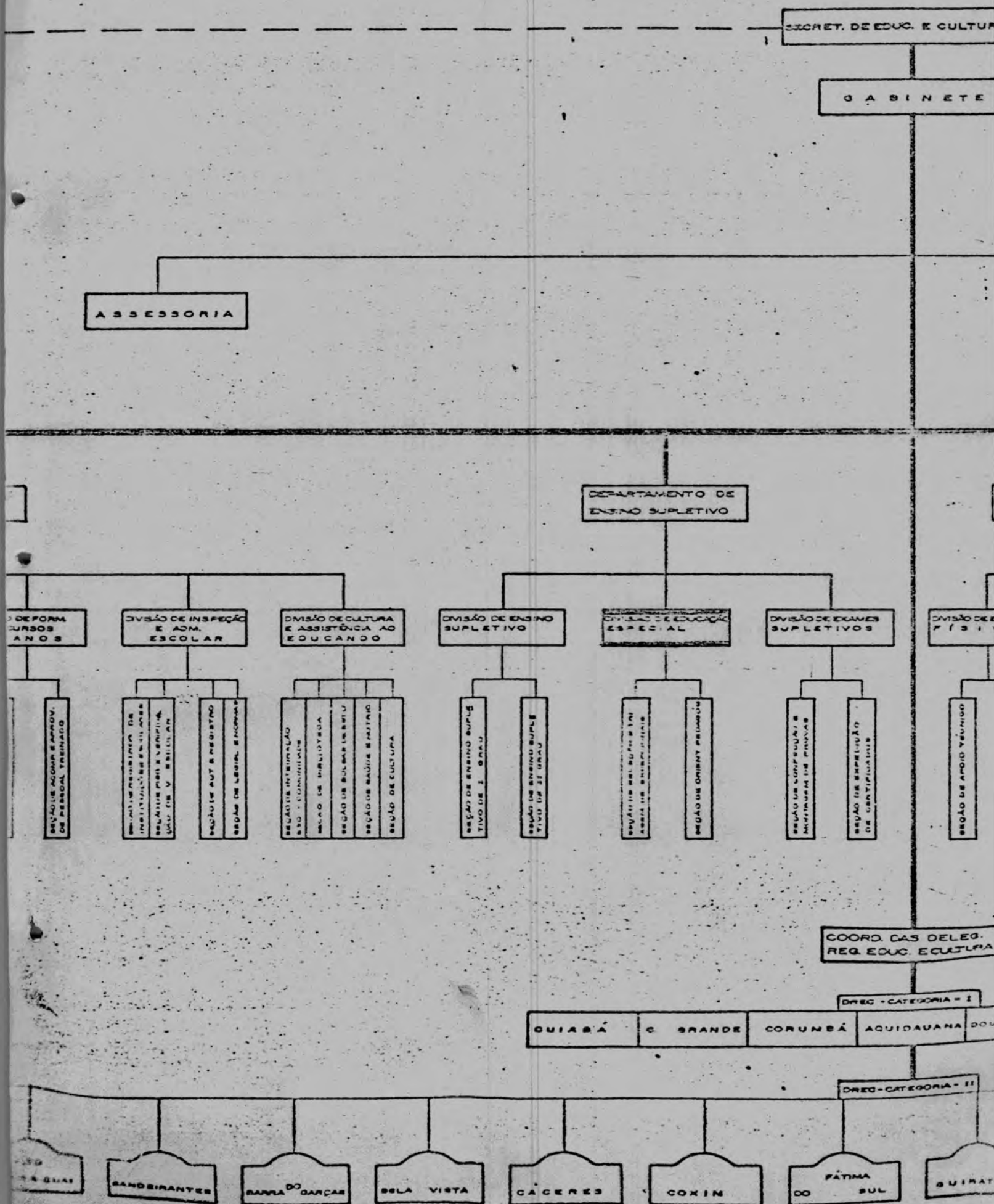
SEÇÃO DE ORÇAMENTAÇÃO

UNIDADE ESTADUAL
DO GROSSO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DE AQUIDAUANA
CULTURAL DE
GROSSO

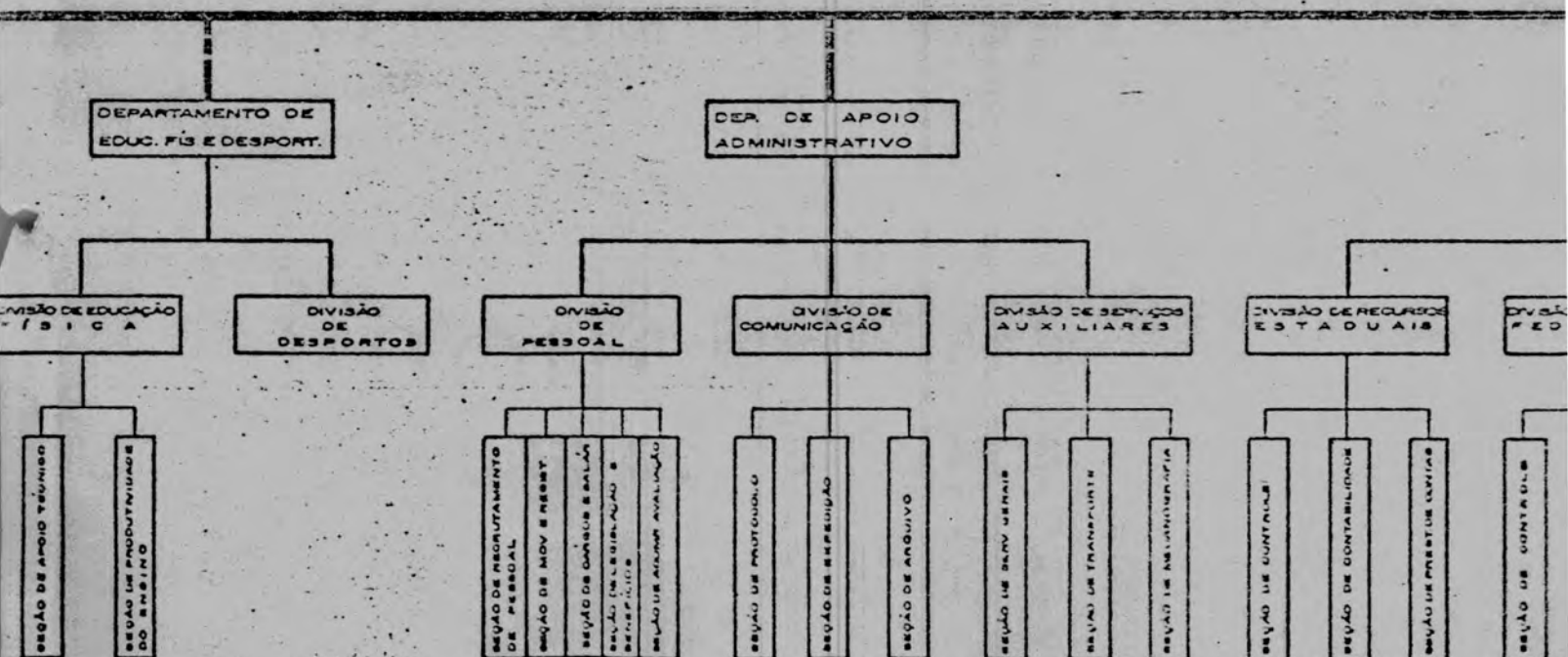


Secretaria de Educação

Estado de Mato Grosso




```
graph TD
    PMSP[PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO] --- SM[CULTURA]
    SM --- DMC[DIRETORIA MUNICIPAL DE CULTURA]
    DMC --- DMC1[DEPT. DE RELAC. PÚBLICAS]
    DMC --- DMC2[FUNDO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO]
```



EL G.
CULTURA

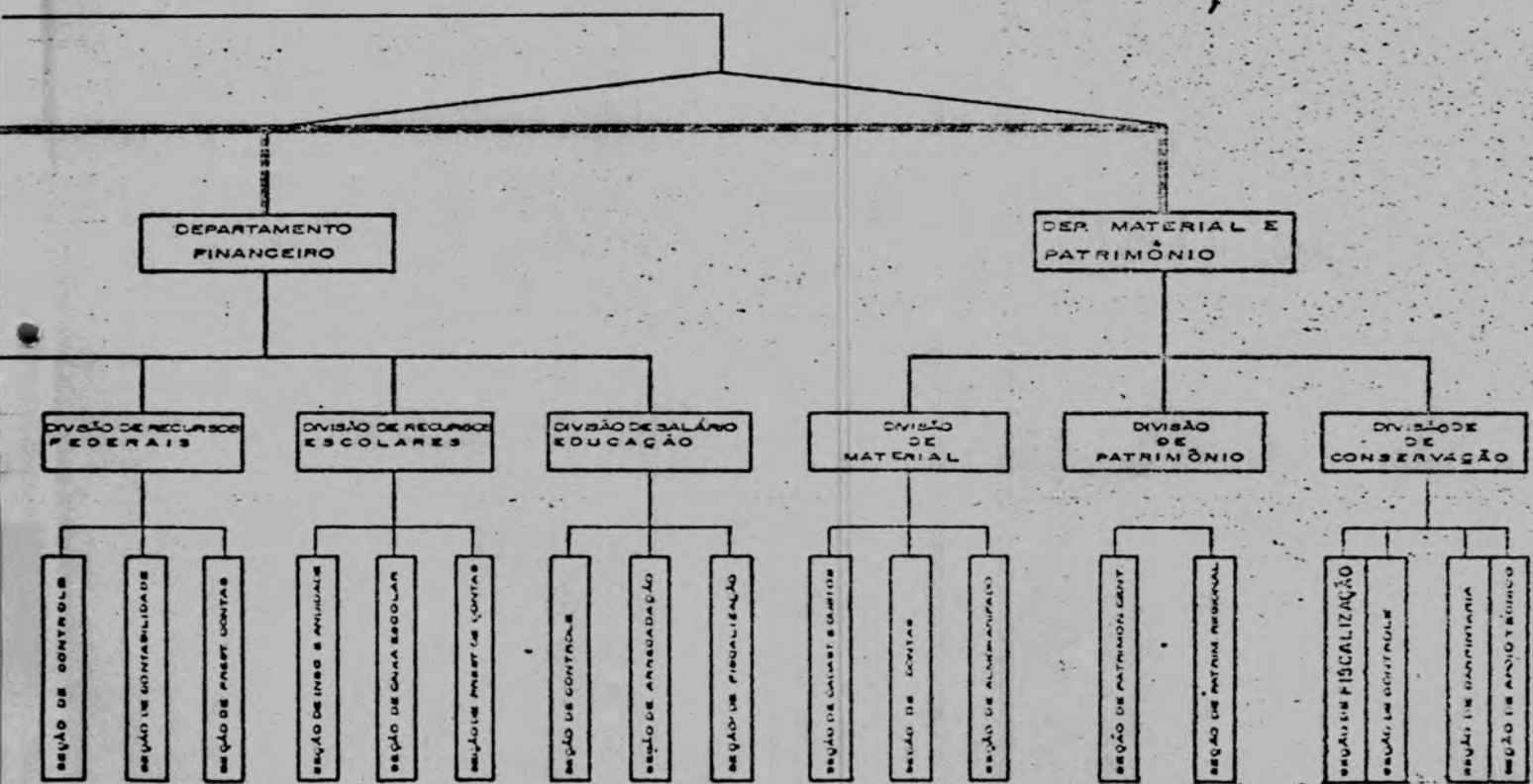
	DOURADOS	RONDONOPOLIS	TRES LAGOAS
--	----------	--------------	-------------



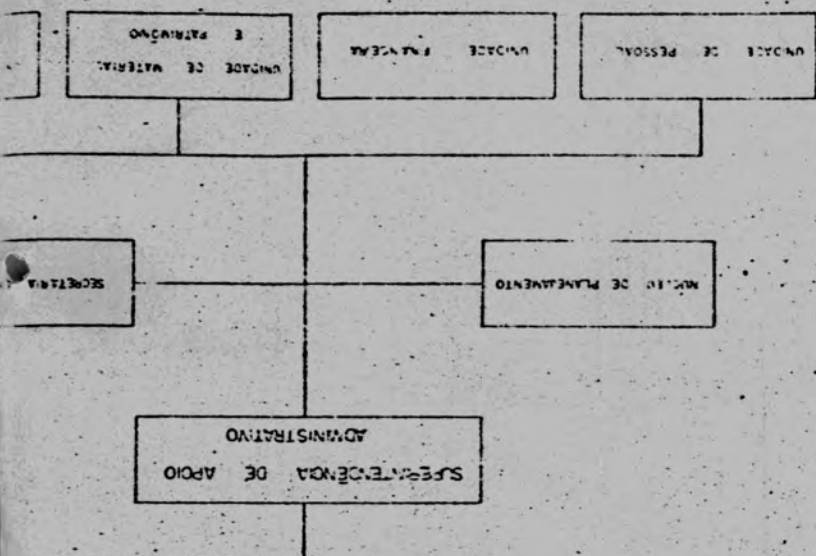
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA

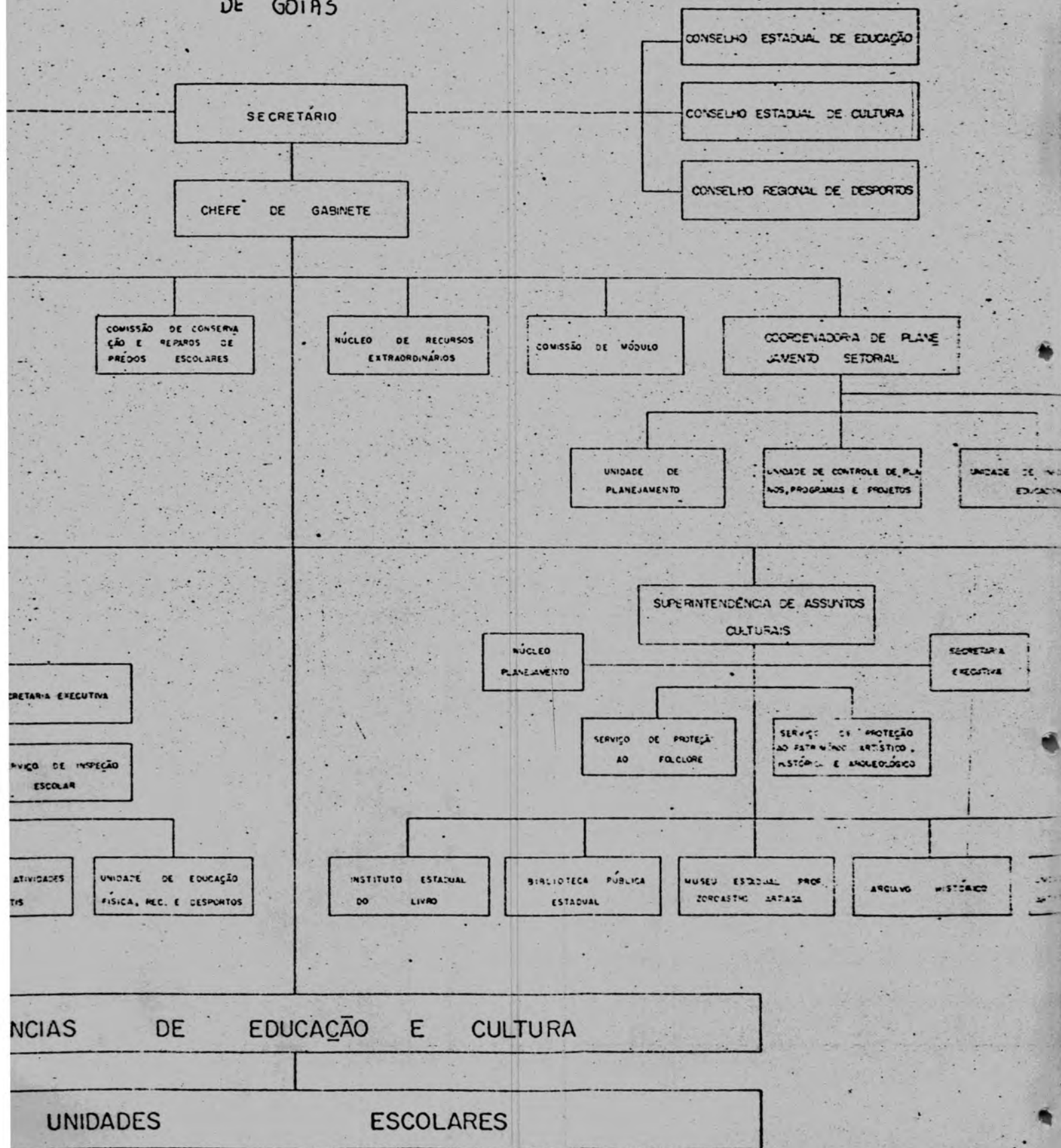
CONSELHO REGIONAL DE DESPORTOS

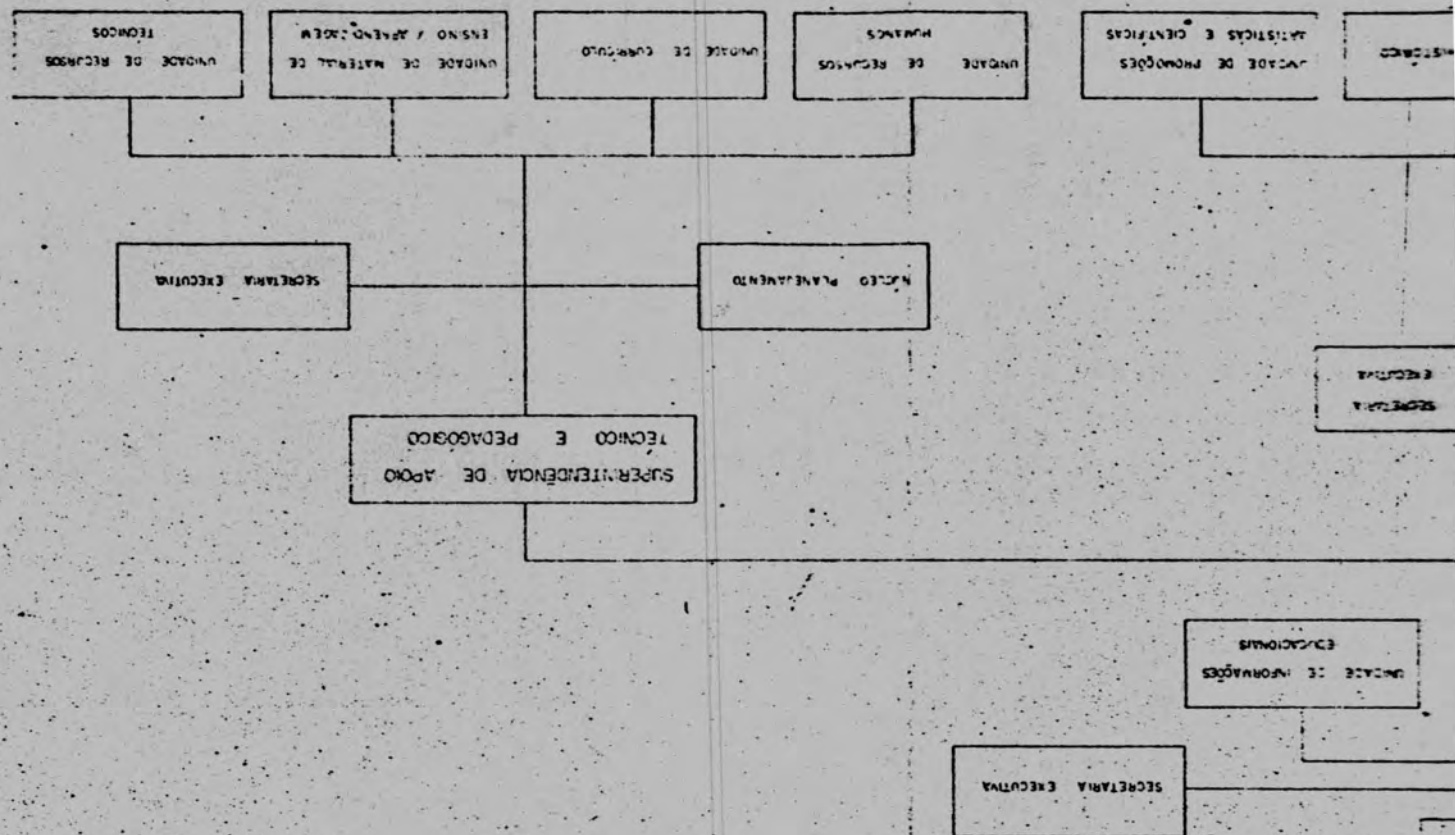


ANTONIO
DO LEVENGER



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DE GOIÁS

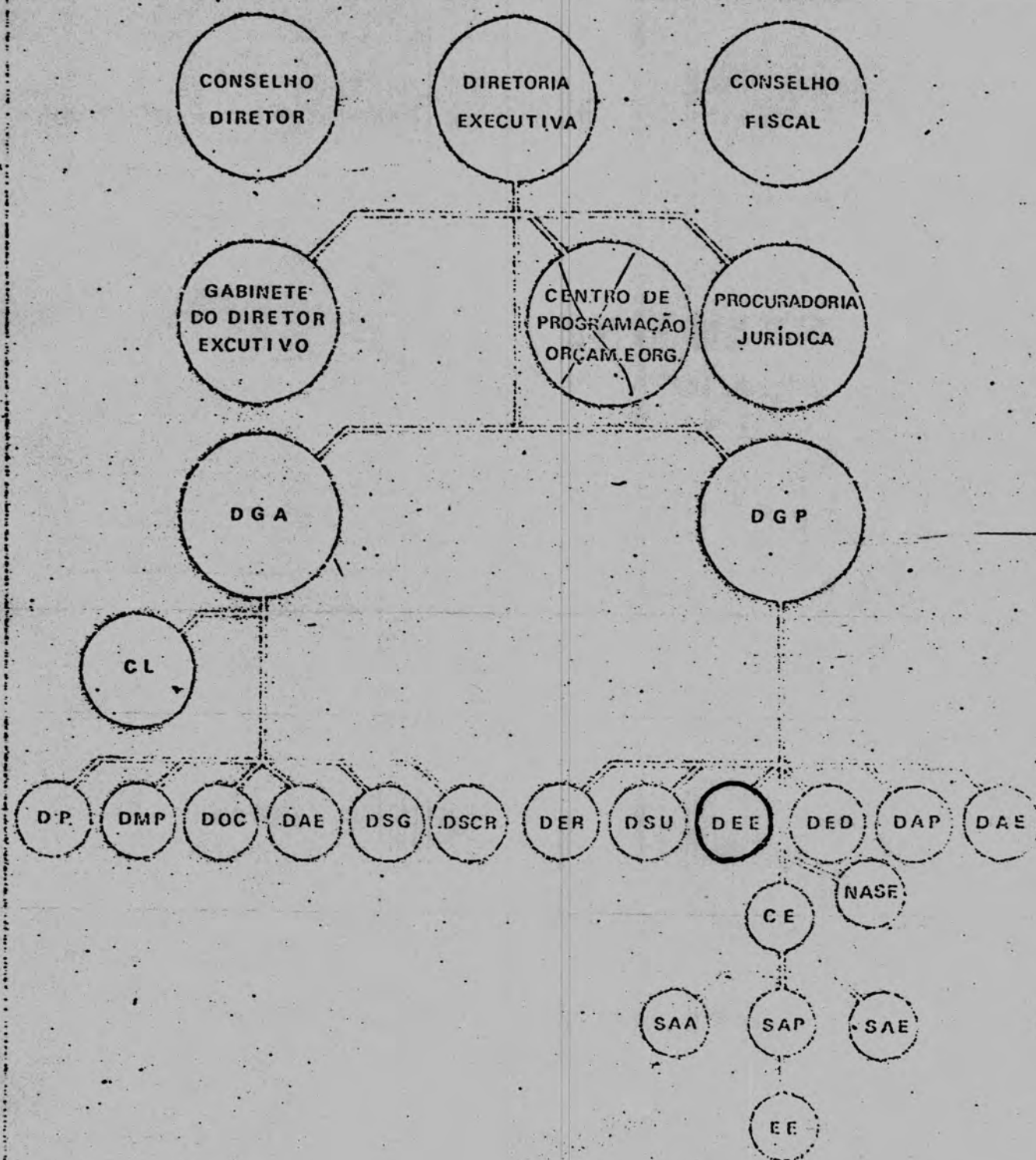






FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA



Legenda da Fundação Educacional do Distrito Federal

DGA - Departamento Geral de Administração

CL - Comissão de Licitação

DP - Direção de Pessoal

DMP - Direção de Material e Patrimônio

DOC - Direção de Orçamento e Contabilidade

DAE - Direção de Arquitetura e Engenharia

DSG - Direção de Serviços Gerais

DSCR - Direção de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos

DGP - Departamento Geral de Pedagogia

DER - Direção de Ensino Regular

DSU - Direção de Ensino Supletivo

DEE - Direção de Ensino Especial

DED - Direção de Educação Física e Desportos Estudantis

DAP - Direção de Apoio Pedagógico

DAE - Direção de Assistência ao Educando

NASE - Núcleo de Assistência às Secretarias Escolares

CE - Complexos Escolares

SAA - Setorial de Apoio Administrativo

SAP - Setorial de Apoio Pedagógico

SAE - Setorial de Assistência ao Educando

A dissertação "ESTUDO DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL".

foi considerada _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 197__

(Professor-orientador)

(Membro da Comissão Julgadora)

(Membro da Comissão Julgadora)