

Samuel Aubrey Lewis



INCLUSÃO – Ações Concretas ou Simples Discurso

**Rio de Janeiro
2001**

Samuel Aubrey Lewis

INCLUSÃO – Ações Concretas ou Simples Discurso

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA MONOGRAFIA

Reitor: Pietro Novellino

Decano: Maria José Cavalleiro Wehling

Diretor: Dayse Martins Horta

Chefe de Departamento: Mônica Cerbella Freire Mandarino

Professor: Denise Sardinha Mendes Soares de Araujo

INCLUSÃO – Ações Concretas ou Simples Discurso

SAMUEL AUBREY LEWIS

Monografia apresentada a Escola
de Educação da UNIRIO para
obtenção do grau de graduação
em Pedagogia

Professora Orientadora: Liana R. Teresa Ocampo

RIO DE JANEIRO

2001

DEDICATÓRIA:

Dedico este trabalho

Ao meu pai ISAAC NATHANIEL LEWIS (*In memorian*), por Ter feito compreender aos seus doze filhos o valor da educação.

À minha mãe FAUSVIVIAN EUROLEAN LEWIS, que com muito carinho soube criar os seus doze filhos, e com muita dedicação colaborou para o nosso sucesso.

À JOSEFA DE AGUIAR SILVA (ex-esposa), que continua sendo grande amiga e colaboradora.

Aos meus filhos PATRÍCIA SILVA LEWIS, JEFFERSON SILVA LEWIS e BARBARA SILVA LEWIS, que sempre me incentivaram, compreendendo as minhas ausências.

À JOSÉLIA DE AGUIAR SILVA, que me incentivou nos momentos de desânimo.

Aos amigos da Associação Fraternal de Assistência ao Deficiente – ASAD.

Aos alunos da Escola Gotas de Amor que participam do meu cotidiano ensinando-me o carinho, a compreensão e o amor às pessoas com deficiência e, sem dúvida, tiveram influência na escolha do tema deste trabalho.

AGRADECIMENTOS:

À LIANA R. TERESA OCAMPO, que muito mais que orientadora foi a amiga que mostrou-me os caminhos da investigação.

Ao meu sogro ANTONIO GOLÇALVES DA SILVA (*In memorian*), que soube compreender-me em todos os momentos.

À minha sogra MARIA DA CONCEIÇÃO AGUIAR DA SILVA, que considero minha grande mãe e amiga.

À minha tia EILLEN BURROWS que mesmo distante muito contribuiu para nossa formação.

À minha tia MONTELLE URSULA WHITE (*In memorian*), que muito me incentivou.

Aos meus irmãos ISAAC, DANIEL, DAVID, ETHELINE, JEANETTE, GEORGINA, PAULO, MARLENE, SILVIA (*In memorian*), ROSE e ANN, pelo carinho que nutrimos uns pelos outros.

Ao meu sobrinho JULIO CESAR GIVIVI LEWIS (*In memorian*) pelo carinho que sempre dedicou à família.

À minha amiga NALVA com quem sempre pude contar nos momentos difíceis.

Aos meus cunhados SEBASTIÃO, FLAVIANO, MARIA JOSÉ, JOSÉLIA e SIMONE, que sempre foram grandes amigos e colaboradores.

Às professoras MARCIA e VANUSA da Escola Gotas de Amor, pelo trabalho que desenvolvem e que muito me ensinaram.

À D. BERTHA, que com carinho abriu-me as portas da Escola Gotas de amor, mostrando-me a importância da Educação Especial.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....	9
1 – SOCIEDADE E DEFICIÊNCIA.....	12
1.1. AS INSTITUIÇÕES	15
1.2. AS ESCOLAS ESPECIAIS.....	18
2 – O MOVIMENTO PELA INTEGRAÇÃO.....	24
2.1. NORMALIZAÇÃO.....	25
2.2. INTEGRAÇÃO ESCOLAR.....	30
2.3. INCLUSÃO.....	33
3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – SÉCULO XIX.....	41
3.1. SÉCULO XX	42
3.1.1. INSTITUIÇÕES E ESTABELECIMENTOS	43
3.2. POLÍTICAS PÚBLICAS	48
4 – METODOLOGIA	54
5 – A INCLUSÃO E A ESCOLA - Análise dos Dados	56
5.1. COMO OS PROFESSORES VÊEM A INCLUSÃO	56
5.2. RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA	60
5.2.1. COMPORTAMENTO DOS ALUNOS “NORMAIS”	61
5.2.2. COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES E DIREÇÃO.....	62
5.2.3. COMPORTAMENTOS DOS FUNCIONÁRIOS.....	64
5.2.4. COMPORTAMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	64
5.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	66
5.4. PARA SE ATINGIR A INCLUSÃO	67
6 – CONCLUSÃO	70
7 – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	74
8 – ANEXOS – Questionários 1 e 2	76

RESUMO:

O trabalho trata do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares, conforme estabelece a Lei de diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que cumpre o artigo 208, §3º, da Constituição Federal de 1988. O objetivo é questionar os discursos teóricos, que relacionam a lei com o processo de inclusão escolar que ocorre em outros países. A análise qualitativa dos dados coletados em pesquisa de campo exploratória, com base em referenciais teóricos, permitem inferir que da forma como vem se dando o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, o sistema educacional vive a fase da integração escolar, com escassas ações concretas que apontem para a escola inclusiva, ficando esta apenas nos discursos.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho é o de investigar de que forma está se dando, na prática, a inclusão, a partir do que encontra-se prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu artigo 4º, III, estabelece o "atendimento especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino", e que, em seu capítulo V – Da Educação Especial – define e explicita a maneira pela qual deve-se efetivar essa modalidade de ensino.

A citada LDBEN cumpre o que determina a Constituição da República, promulgada em 05 de outubro de 1988, que em seu artigo 208, III, se refere a esse atendimento especial.

A Lei encontra-se, também, relacionada com a Declaração de Salamanca, que resultou da reunião em Salamanca, Espanha, em 1994, de mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação inclusiva, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.

Parte-se da visão de inclusão como:

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

De acordo com SASSAKI (1997), os praticantes da inclusão, baseiam-se no Modelo Social da Deficiência. Segundo este modelo, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional, etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas “precisassem pagar ‘ingressos’ para integrar a comunidade” (CLEMENTE FILHO, 1996:4).

Pelo Modelo Social da Deficiência, os problemas das pessoas com necessidades especiais não estão nelas tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para essas pessoas, causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais em virtude de:

- Seus ambientes restritivos;
- Suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam as minorias e todas as formas de diferenças;
- Seus discutíveis padrões de normalidade;
- Seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
- Seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea;
- Sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que têm essas necessidades.

Pretende-se, com este trabalho, responder às seguintes questões: estão, de fato, as escolas, eliminando as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades educacionais especiais

possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional ?

O desenvolvimento do trabalho conta com o suporte conceitual de: GONZALEZ, MAZZOTA, RUBIO, STAINBACK & STAINBACK E WERNECK.

A metodologia utilizada é da pesquisa bibliográfica descritiva, para maior fundamentação teórica, acrescida de pesquisa de campo mediante técnica de questionário, com análise qualitativa dos dados.

O universo da investigação restringe-se a uma amostra de quatro escolas da rede municipal regular de ensino, de quatro regiões distintas do Estado do Rio de Janeiro.

O trabalho inicia-se focalizando a visão da deficiência em diversos tempos e espaços, até atingir o período institucional e a questão da segregação, marcando-se as mudanças no atendimento às deficiências, saindo do Modelo Médico para o Educacional, a partir do princípio de normalização, que serve de base para a integração e posteriores propostas de inclusão.

Aborda-se, também, a situação do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, numa breve passagem do período do Segundo Reinado, aos dias atuais.

Para finalizar, destaca-se a análise qualitativa das informações colhidas na pesquisa de campo.

1 – SOCIEDADE E DEFICIÊNCIA

Desde o surgimento da humanidade, existem pessoas com deficiência física e/ou mental, congênita ou adquirida. Difícil, no entanto, é imaginar-se atitudes de solidariedade entre homens primitivos, num período onde predomina a lei do mais forte e da seleção natural.

Apesar disso, um aspecto interessante sobre o Homem de Neanderthal, merece registro. O primeiro achado desse tipo humano se dá em 1865, em uma pedra próximo ao arroio de Neander, num vale de Rhin, próximo a Dusseldorf. Tratava-se de um crânio desprovido da região facial. O achado mais completo, porém, foi o de um esqueleto em que faltavam poucas peças, em 1911, numa cova de La Chapelle-aux-Saints, na Comarca de Dordona (GONZALEZ, 1986).

A descrição feita deste achado é a seguinte: "o homem andava com as pernas semi-dobradas, tinha o tórax em forma de barril, o colo projetado para diante e as espáduas arredondadas", são traços do homem primitivo que é visto como um ser bruto, de costumes sinistros e de fisionomia quase animalésca.

Entretanto, em 1955, os professores de anatomia William L. Strauss, da Universidade John Hopkins e A. J. E. Cave, do Hospital Saint Bartholomew, de Londres, concluem que o esqueleto pertence a um homem de quarenta a cinquenta anos, deformado por artrite. A postura do colo, a cabeça, a postura encurvada, correspondiam a lesões artríticas da coluna vertebral. Quando jovem, teria mais ou menos a mesma estatura do francês que vive agora em Dordona.

O significado dado a isso, é que o homem de Neanderthal, saindo da fase primitiva e se humanizando, ao adquirir consciência religiosa e artística, o faz alimentando seus congêneres impossibilitados de fazê-lo por si,

sejam velhos, artríticos ou com alguma deficiência, como no caso desse de La Chapelle-aux-Saints.

Entretanto, se no alvorecer da humanidade, encontra-se esse rasgo de solidariedade da sociedade, em relação à deficiência, a realidade posterior dá mostras de grande descaso para com a mesma.

Nos relatos bíblicos, as pessoas com deficiência mental são citadas como sendo pessoas endemoniadas.

Na Idade Média, hospitais e conventos abrigam e cuidam de pessoas com deficiência, porém, seguem-se manifestações de medo. Quando são consideradas possuídas de espíritos infernais, são submetidos a exorcismos e, algumas delas, são lançadas a fogueira.

É a partir do século XVI que se verificam mudanças ideológicas mais positivas. Enquanto os escritos de Aristóteles pensam os surdos como pessoas ineducáveis, que não podem chegar a falar, o espanhol Pedro Ponce de Leon, contrariando esse pensamento, consegue ensinar a um pequeno grupo de surdos a falar e a escrever.

Posteriormente, Juan Bonet e o Abade de L'Épée, seguindo a mesma orientação de Pedro Ponce Leon, abrem em 1760, em Paris, a primeira escola para surdos.

Em 1784, Valentin Huay, um homem ligado ao Abade De L'Épée, com formação enciclopedista em Voltaire e Rosseau, decide abrir uma instituição para cegos, onde liam usando letras moldadas em madeira. Posteriormente, Luis Braille, aluno desta instituição, inventa o alfabeto que leva o seu nome.

Em 1798, descobre-se num bosque da França, um menino selvagem, nos seus doze anos, que nos costumes assemelha-se a um animal. Levado para Paris, Phillipe Pinel, que destaca-se no tratamento de deficientes mentais, nos manicômios, declara-o sem embargo, idiota incurável,

incapacitado para a aprendizagem. Porém, um discípulo seu, Jean Marc Gaspard Itard, decide criar um programa para ensinar o menino selvagem, que consegue aprender um grande número de habilidades, se bem que, como em muitos casos atuais, não chega a falar. Eduardo Seguin, seu discípulo, segue seus passos nos esforços em favor da educação das pessoas com deficiência mental (GONZALEZ, 1986:17-19).

A partir do século XIX, a assistência às pessoas com deficiência adquire um caráter universal, evoluindo com o passar do tempo, devido a mudanças no comportamento social.

A evolução que ocorre no atendimento às pessoas com deficiência, pode ser melhor observada, dividindo-se por fases, essa evolução, sem perder de vista, pensando com Walter Benjamin, que há sempre um olhar de perplexidade ante o novo, que passa a existir com reminiscências do passado.

As fases do atendimento às pessoas com deficiência são:

1. Fase das Instituições – século XIX;
2. Fase das Escolas Especiais – início do século XX a meados da década de 60.
3. Fase da Integração – fins da década de 60 a fins da década de 80.
4. Fase de Inclusão – início da década de 90 em diante.

1.1 – AS INSTITUIÇÕES

Durante séculos, a prática adotada em relação às pessoas com deficiência é a exclusão social. Algumas culturas optam simplesmente pela sua eliminação, outras, porém, com base no modelo médico da deficiência, que os vê como pessoas doentes e inválidas passam a interná-las em grandes instituições de caridade, junto com crianças e idosos. Essas instituições serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamentos e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso.

As instituições vão se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência. Dessa forma, a segregação institucional continua sendo praticada. A idéia é de se prover dentro das instituições, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceita receber pessoas com deficiência nos serviços (SASSAKI, 1997:31).

A criação das instituições é característica marcante do século XIX e está de acordo com um modo de se ver e entender a sociedade dentro de uma visão funcionalista caracterizada pela investigação objetiva, pelas teorias sociais de regulação e consenso, com predomínio das ciências médicas.

Da ideologia que leva à criação das instituições, surgem diversos modelos, que até hoje persistem. Do modelo que considera as pessoas com deficiência como enfermos, observa-se a seguinte conduta:

- O enfermo se enquadra dentro de uma hierarquia médica. Os médicos e enfermeiras supervisionam a sua vida, ainda que, em aspectos não médicos, como, por exemplo, a hora da visita;
- O enfermo deve residir em um hospital, seu lugar de residência jamais se identificará como casa;

- São tratados como pacientes (palavra que tem conotação de ter paciência);
- Sua biografia não é uma biografia, mas sim um histórico clínico;
- Ao seu programa de vida se chama tratamento.
- Ao trabalho que realiza se denomina terapia ocupacional;
- São protegidos como enfermos, impedindo-lhes a dignidade que há no correr risco.

Do modelo que tem implícito o não reconhecimento do amadurecimento da pessoa com deficiência é a seguinte a conduta:

- Os móveis são mais duros que os habituais, os vidros são inquebráveis, as portas sempre trancadas, os sexos drasticamente separados;
- Decisões mínimas que as pessoas tomam em suas casas, não podem ser tomadas nas instituições. A luz é apagada em horários fixos, a temperatura da água do banho é automaticamente regulada, os banheiros não são suficientemente privados, em alguns casos há a censura das cartas e dos telefonemas.
- Por não serem considerados seres plenos, considera-se que não sabem apreciar o belo, assim sendo, onde residem tem que ser funcional, porém, carece de detalhes estéticos e atrativos que enriquecem a vida.

Do modelo que considera a pessoa com deficiência uma eterna criança, observa-se a seguinte conduta:

- Os programas organizados para eles, ainda que sejam adultos ou adolescentes, têm aspecto infantil. É enfatizada a diversão, excursões, religião, música infantil, filmes autorizados, etc.;
- São protegidos dos riscos como se faz com as crianças.

Por último, a sociedade, que faz um grande esforço econômico para construir e equipar as instituições, espera que sirvam para tornar as pessoas com deficiência em pessoas virtuosas, assim sendo, as instituições ganham denominações, tais como: “Santo anjo da guarda”, “A virgem criança”, “Menino Jesus”, etc. As demais pessoas não vivem em casas, nem em hotéis, que assim se chamem.

Conforme mencionado anteriormente, a criação das instituições ocorre com ênfase no século XIX, entretanto, ainda nesse século, observa-se funcionando no interior de algumas instituições, escolas especiais destinadas a cegos e surdos. A Dinamarca abre a sua primeira escola especial (privada) para crianças com deficiência mental, em 1885. Porém, é em princípios do século XX, que as escolas especiais, principalmente para crianças com deficiência mental, vão se generalizar.

1.2 – AS ESCOLAS ESPECIAIS

No início do século XX, quando a escola deixa de ser privilégio de uns poucos e é colocada ao alcance de todos, é que passa-se a perceber a existência de crianças que, embora não com deficiência grave, possuem certa dificuldade no acompanhamento do rendimento escolar, quando comparadas aos demais colegas. Essas crianças apresentam dificuldade na aquisição da leitura e na assimilação de noções elementares de cálculo.

O fato da dificuldade constatada nessas crianças vir a se constituir em causa crescente de evasão escolar, resulta no surgimento das escolas especiais, que têm como objetivo, promover a educação dessas crianças, já que respeitados seus limites, têm capacidade para a aprendizagem.

Na Espanha, em 1923, reconhece-se oficialmente as necessidades educativas das crianças com deficiência mental, inaugurando-se para elas, o primeiro centro educativo a nível oficial. Já em 1908, inaugurara-se em Barcelona, uma escola especial privada destinada a essas crianças.

Com a popularização dos testes de inteligência e do quociente intelectual (Q.I.) e, com a revisão dos testes de Binet-Simon por Ternan, oficializa-se o seu uso, e também a prática do atendimento em escolas especiais, de crianças com baixo rendimento intelectual, para alívio de parte do professorado, que não se sente em condições de educá-las. Proliferam-se, assim, as classes especiais com o surgimento da figura do professor de educação especial (GONZALEZ, 1986:22-3).

A decisão de se promover a educação especial em centros específicos é alicerçada por um modelo psico-pedagógico que passa a predominar. Esse modelo sofre a influência do aparecimento de novas disciplinas, como a psicologia evolutiva e a psicometria, que vêm possibilitar o conhecimento das características psicológicas das crianças em seus

diferentes momentos de vida e, a classificação dos indivíduos com características psicológicas similares.

Com o movimento pela escola nova que preocupa-se com a educação das crianças com deficiência, os métodos de educação pré-escolar de Montessori e Decroly são aproveitados para a educação dessas crianças.

Maria Montessori (1870-1956), educadora e médica italiana, aprimora os trabalhos de Itard e Seguin (mestre e discípulo), que haviam desenvolvido processos para ensino de crianças com deficiência mental com êxito. Ela desenvolve um programa de treinamento para crianças com essa deficiência nos internatos de Roma. Suas técnicas foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia. Montessori enfatiza a auto-educação pelo uso de materiais didáticos que incluem, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo (MAZZOTTA, 1996:23). Quanto a Decroly, médico e psicólogo belga (1871 – 1932), funda uma escola para aplicação de uma pedagogia baseada na noção do “centro de interesse” (dic. Delta Larrouse:1125).

O desenvolvimento das teorias clássicas de organização influencia também a organização escolar. Os alunos são agrupados em grupos homogêneos, com capacidades e deficiências semelhantes. Especializa-se o ensino em função das distintas características dos alunos. O fim último da organização escolar é o rendimento e a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Nesse modelo de organização da educação especial, a socialização das crianças não é adequada, de vez que, elas apenas se relacionam com crianças de deficiência semelhante e, na maioria dos casos, afastadas do ambiente familiar, tudo isso tornando mais difícil a posterior integração social. São essas críticas que vão dar sustentação ao aparecimento do modelo de integração social (RUBIO, 1998:19-20).

A Educação Especial nada mais é do que um subsistema dentro de um sistema geral de ensino, provido de programas adaptados e serviços para crianças com necessidades especiais. Os programas e serviços a elas destinados concentram-se em prédios distintos das escolas regulares, chamados, por isso, de escola especial.

Logo surge a consciência da diversidade existente de necessidades especiais. Aos clássicos grupos dos deficientes auditivos, deficientes visuais e deficiência mental, vão juntar-se posteriormente, o de crianças com conduta inapropriada, dos autistas, crianças com paralisia cerebral e de crianças com problemas de aprendizagem, além de defensores de escola especial para hemofílicos e crianças superdotadas.

A era das escolas especiais, que tem início no princípio do século, encontra-se em sua plenitude em alguns países, em fase de crescimento em outros (caso da Espanha), quase sem iniciar-se em outros e em claro declive noutros (GONZALEZ, 1986:24).

As críticas às escolas especiais vão resultar em mudanças no modelo existente. Para que se possa entender os motivos da opção por um novo modelo, convém uma breve análise dos prós e dos contras da existência das escolas especiais.

Aspectos positivos defendidos:

- a) o estabelecimento pode ser construído com adequamento ao tipo de deficiência que se vai atender;
- b) o material escolar pode ser confeccionado com as adaptações necessárias;
- c) os técnicos podem ser selecionados de acordo com o perfil da especialização desejada;

- d) o contínuo exercício profissional com um só tipo de deficiência, familiariza os técnicos com as suas características, super-especializando-os;
- e) em casos de abordagem multidisciplinar, fica mais fácil para os diversos especialistas se reunirem para seminários e intercâmbio de pontos de vista, como é o caso das paralisias cerebrais que requerem assistentes sociais, médicos, etc.;
- f) as crianças podem obter progresso lentamente, sem o disabor da frustração de serem comparadas à crianças mais hábeis física e intelectualmente;
- g) uma melhor proteção contra as crianças mais vigorosas, que correm, saltam, fazem esportes,, além da probabilidade dessas crianças virem a ser motivo de zombarias;
- h) uma maior aproximação dos pais de filhos com deficiência semelhante leva-os a compreenderem-se uns aos outros.

Apesar dos aspectos positivos apontados concorrerem 'de fato para a existência das escolas especiais, os aspectos negativos, principalmente, tendo-se em conta as dificuldades da posterior integração das pessoas com deficiência, pesam mais a favor das mudanças. São os seguintes os aspectos negativos apontados:

- a) a escola especial tem um destacado efeito de formação de estigma que o aluno levará para o resto da vida;
- b) a ~~pessoa com deficiência~~ adquire um conceito errado do que é uma sociedade diversificada e competitiva, criando falsas expectativas em relação às suas possibilidades;

- c) a frustração de sentir-se diferente, que se reforça com a segregação, produz intensa instabilidade em épocas como a adolescência;
- d) o fato dos educadores terem contato apenas com as crianças atípicas, leva-os a uma perda da consciência da realidade, impossibilitando-os de modificar adequadamente as suas orientações pedagógicas;
- e) o fato dos portadores de necessidades especiais não serem em número muito expressivo, além da fragmentação das deficiências em diversos tipos, torna-se inviável uma escola de cada tipo em cada comunidade. Com efeito, só podem ser encontradas em grandes centros, o que leva invariavelmente ao internato, com a inevitável tendência de converterem-se em instituições segregadas. Crianças de pequenas comunidades acabam não se escolarizando, evidenciando-se assim, a injustiça social;
- f) as escolas especiais tendem a ter uma dinâmica especial que leva-as a desviarem-se da sua função original. Para que as escolas públicas tenham acesso a recursos econômicos, dependem da lista de alunos matriculados. Quanto mais alunos, mais verbas. Com o passar do tempo, verifica-se uma exagerada admissão de crianças com pequenos problemas, que com pouco esforço podem ser atendidas nas escolas regulares;
- g) o principal inconveniente da escola especial é a sociedade fora dos muros da escola. Com efeito, o processo de integração é um processo de duas vias – preparar a pessoa com deficiência para a vida na sociedade e, preparar a sociedade para essa convivência, eliminando-se as barreiras impeditivas da integração (GONZALEZ, 1986: 24-6).

Segundo SASSAKI (1997: 31), a década de 60 testemunhou o boom de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de reabilitação, centros de habilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais, etc.

2 – O MOVIMENTO PELA INTEGRAÇÃO

É mais ou menos a partir do final da década de 60, que o movimento pela integração social começa a procurar inserir as pessoas com deficiência, nos sistemas sociais gerais, como a educação, o trabalho, a família e o lazer” (SASSAKI, 1997:31).

Em 1963, podemos encontrar uma circular redigida pelas autoridades francesas (circular de 23 de março de 1963) que diz:

“O maior número possível de deficientes físicos de todos os tipos, devem ser admitidos nas classes regulares, salvo para os casos em que haja riscos para os mesmos, ou, graves inconvenientes para o funcionamento dos estabelecimentos.”

Embora seja um avanço, em vista de países que impedem o acesso de pessoas às classes regulares, pelo simples fato de utilizarem-se de cadeira de rodas: na verdade, o conteúdo dessa circular é bem pouco progressista, por, referir-se somente às pessoas com deficiência física e, por dar realce a questão do risco – o risco, que de acordo com os princípios da normalização, que tratamos mais diante, pressupõe a dignidade que há em se correr riscos – ao invés disso, as autoridades devem sim, adotar medidas para a eliminação dos riscos mais graves nas escolas, assim como, assegurar o seu bom funcionamento.

Começam a surgir opiniões diversas de que as pessoas com deficiência mental são também suscetíveis de integrarem-se nas escolas regulares.

Nos Estados Unidos, LLOYD DUNN (apud GONZALEZ, 1986), em trabalho intitulado “*Special Education for the middle retarded is much of it*

justifiable?" Dunn perguntava-se: "Os esforços que fazemos pelas escolas especiais se justificam?" "É a escola especial realmente efetiva ou estão se desperdiçando esforços?". De reconhecida autoridade na área da educação especial. Dunn cria nas pessoas, disposição para a reavaliação dos resultados obtidos com as escolas especiais. Consideram que os resultados obtidos são tão insignificantes que qualquer outra opção se justificava.

Em 1969, Bank-Mikkelsen (Dinamarca) e Bengt Nirj (Estocolmo), ambos citados em GONZALEZ (1986), estabelecem os princípios da normalização que passam a nortear o processo de integração social.

2.1. – NORMALIZAÇÃO

A normalização não deve ser entendida como um processo, pelo qual a pessoa com deficiência venha a se tornar normal, em decorrência da correção da deficiência. Deve ser entendida, sim, como o direito de toda a pessoa, com ou sem deficiência, independente de qualquer diferença, ter acesso ao trabalho, à educação ao convívio social, aos hábitos de saúde e higiene, conforme todas as pessoas.

Para melhor compreensão do conceito de normalização, vejamos parte do texto de BENGT NIRJ sobre o que significa a normalização:

"Normalização significa ... no dia a dia um ritmo normal; levantar-se da cama a mesma hora que as demais pessoas, ainda que seja uma pessoas com deficiência mental grave ou, com deficiência física, vestir-se como todos (não de maneira distinta), sair para trabalhar ou para a escola (não ficar em casa), fazer projetos para o dia e refletir sobre eles à noite. Almoçar no horário normal (nem mais cedo nem mais

tarde, por conveniência de qualquer instituição) e à mesa como faz todo mundo (não na cama).

Normalização significa... um ritmo semanal normal. Morar num lugar, trabalhar ou ir à escola em outro e divertir-se noutra lugar (não tudo na mesma residência). Planejar o final de semana, sabendo que deve voltar para o trabalho ou para a escola na Segunda-feira.

Normalização significa ... Ter diversas oportunidades de escolha. Escolher os amigos, forma de diversão, o trabalho, etc.

Normalização significa ... Ter direito a uma situação econômica como a maioria das pessoas, com direito a tomar decisões de como gastar, se para suas próprias necessidades ou com pequenos luxos."

Pode-se apreender do texto de Nirj que o conceito de normalização é um conceito global, um projeto de vida para se alcançar um objetivo: a plena integração de todos.

A normalização assenta-se em princípios, que seguidos, concorrem de fato para a integração social. Entre eles destacam-se:

1. Partir de uma boa base ideológica.
 - a) convencimento absoluto de que toda pessoa, independente de sua idade e grau de deficiência, é capaz de aprender e enriquecer-se durante o seu desenvolvimento, em maior ou menor grau, porém, há sempre a possibilidade de se avançar uma escala pelo menos;
 - b) Que todas as pessoas, qualquer uma, têm os mesmos direitos, a mesma dignidade, os mesmos direitos legais de qualquer cidadão e, uma responsabilidade crescente à medida que vai se desenvolvendo.

2. Integração Física.

Sabe-se que a integração física por si mesma não significa integração social, porém, a integração física é condição fundamental para que a integração social se realize.

3. Dispersão dos serviços.

Pessoas com deficiência podem precisar de serviços adicionais de que não precisam outras pessoas. A necessidade desses serviços adicionais servem de argumento para a construção de instituições, escolas especiais, entre outros. O princípio da normalização traz implícita a dispersão e descentralização dos serviços, para que sejam colocados à disposição onde encontram-se as pessoas com deficiência, e não colocá-las onde encontram-se esses serviços.

4. Não duplicação dos serviços.

A comunidade goza de uma série de serviços para resolução de suas necessidades. Muitos desses serviços podem também ser usados por pessoas com deficiência. Nesses casos não deve organizar-se para eles serviços especiais. Como exemplo, não há necessidade de se instalar laboratório de raio X em uma fábrica onde trabalham vinte pessoas com deficiência, se elas podem utilizar-se do mesmo local que os demais operários, como o consultório da empresa, ou, o hospital local em casos especiais.

5. Eleição de meios e alternativas o menos restritivas.

Uma alternativa de serviço pode ser restritiva até mesmo para pessoas “normais”; por exemplo, uma pessoa que vai operar-se de apendicite necessita de um meio restritivo como o de hospital. Quando tratamos de pessoas com deficiência, por vezes, imperiosamente, temos que nos servir de meios restritivos, porém, ao selecionar o meio devemos escolher o menos restritivo possível. Exemplo:

- a) se em alguma ocasião se fizer necessário a internação para o programa de modificação de conduta de pessoas cuja conduta inapropriada a impede de integrar-se, escolhemos então, o local menos segregado possível, assim como, o que pode cumprir a função em menor espaço de tempo.
- b) Se precisarmos colocar uma criança durante um tempo em uma sala de recursos para ensinar-lhe habilidades de que necessite (caso de ensinar Braille ou leitura labial), deve-se dar preferência a aula de recurso dentro da escola regular e, no menor espaço de tempo possível.

6. Flexibilidade administrativa.

Um meio fortemente burocratizado é um meio mais difícil para se organizar uma estratégia de normalização. O meio muito burocratizado tende a ser também mais restritivo.

Uma estratégia de normalização exige uma mobilização ideológica e prática de uma série de pessoas a usar a imaginação em ocasiões distintas. A inflexibilidade de pessoas que trabalham presas a estatutos, inviabilizam um trabalho comunitário que muitas vezes enfrentam situações novas, não previstas na legislação.

7. Adequação da maneira de referir-se à deficiência e às instituições.

Num processo de normalização, é extremamente importante mudanças na maneira de perceber-se e referir-se aos programas e às pessoas com deficiência, eliminando-se denominações genéricas e antepondo-se sempre a palavra pessoa. Diremos: "uma pessoa com síndrome de Down" ou "uma pessoa com paralisia cerebral", ao invés de: "um mongolóide", ou, "um paralítico cerebral". O mesmo deve ser observado em relação aos programas de atendimento, eliminando-se denominações tais como: "Escola para Inválidos", "Escola para Retardados", etc. O objetivo é que se evite a percepção, por parte da sociedade, da pessoa com deficiência como pessoa enferma ou inválida.

8. Reconhecimento da dignidade da pessoa com deficiência e do seu direito de correr riscos.

Todos corremos riscos, isso é inerente à vida. A tentativa de eliminar-se todos os riscos a que podem estar sujeitos as pessoas com deficiência, super-protegendo-as, é de certa forma, negar-lhes o direito à vida e à dignidade que há no correr riscos.

As instituições segregadas procuram sempre eliminar qualquer possibilidade de riscos. Um processo de normalização, implica mais vida, portanto mais risco. É natural que se elimine os riscos que de fato atentam contra a integridade da pessoa, porém, deve-se reservar-lhe o direito a certa margem de risco, para que possa sentir-se responsável e dona dos seus atos." (GONZALEZ, 1986: 29-35)

Os princípios de normalização buscando despertar na sociedade, a consciência do direito que têm as pessoas com deficiência à vida, e de serem olhadas como pessoas dignas e capazes ao convívio social, significa importante avanço na procura de caminhos que levem à integração de fato.

2.2. – INTEGRAÇÃO ESCOLAR

A integração, que tem a sua origem no conceito e princípios de normalização, é sustentado por um modelo sociológico, que, além de ver a criança com deficiência mental como pessoa com capacidade de aprendizagem, reconhece nela, também, o direito à cidadania: com direitos e deveres como qualquer pessoa.

O movimento pela integração recebe também o apoio de sucessivas declarações internacionais de direito do homem e dos deficientes; de movimentos reivindicatórios de associações de pais que defendem o direito de seus filhos estudarem em escolas regulares (movimento pelos direitos civis nos EE.UU.), e de alguns profissionais de educação especial muito críticos com relação aos centros específicos, assim como pelo avanço das Ciências Humanas, que dão importância fundamental ao papel do ambiente e têm uma concepção mais otimista da educação especial” (RUBIO, 1998: 21).

Dentre as declarações internacionais, importantes para a causa das pessoas com deficiência, pode-se citar a Declaração de Princípios da “Disabled Peoples” International (DPI), uma organização criada por pessoas com deficiência, não governamental e sem fins lucrativos. Nesse documento, a DPI define ‘equiparação de oportunidades’ como:

“o processo mediante a qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção das barreiras que impedem a plena participação das pessoas com deficiência em todas estas áreas, permitindo-lhes alcançar uma qualidade de vida igual a de outras pessoas” (DRIEDGER & ENNS, apud SASSAKI, 1997).

Uma definição semelhante consta do documento Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, adotado em 3 de dezembro de 1982 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), através da resolução 37/52 e publicado em 1983 nas seis línguas oficiais da ONU. Diz este documento:

“Equiparação de oportunidades significa o processo através do qual os sistemas gerais da sociedade – tais como o ambiente físico e cultural, a habitação e os transportes, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho, a vida social e cultural, incluindo as instalações esportivas e recreativas – são feitos acessíveis para todos” (United Nations, 1983, § 12, apud SASSAKI).

No campo da Educação especial, o movimento pela integração resulta na prática da integração escolar, que estende-se a quase todos os países desenvolvidos, com exceção da Alemanha” (RUBIO, 1998: 21).

A integração escolar requer novos modos de organização escolar, para tanto, recorrem-se à proposta de serviços escalonados e de serviços em cascata.

Embora iniciada a sua utilização com a integração escolar, a criação dos serviços escalonados datam de 1962, por REYNOLDS (apud RUBIO), que propõe a sua utilização em um artigo publicado na revista “Exceptional Child – a framework for considering some issues in special education”.

É um sistema de organização escolar diversificado e coordenado, cuja finalidade, na medida do possível, é situar os alunos com necessidades

educativas especiais na modalidade de escolarização o menos restritiva possível.

É diversificado na medida em que oferece uma grande variedade de possibilidades de escolarização, não apenas regular ou especial como anteriormente. O que se propõe é uma série de situações intermediárias, em que os alunos participam em maior ou menor escala dos tipos de ensino, porém, tendo como referência a escola regular, além do mais, o ensino se adapta às necessidades individuais dos alunos a cada momento.

É coordenado, já que todas as modalidades estão inter-relacionadas e formam parte de um mesmo sistema, sendo possível e desejável o câmbio da modalidade de escolarização, à medida que o aluno necessite.

Segundo MONEREO & FONT, apud, RUBIO, os serviços escalonados possuem a seguinte característica:

“Estão compostos por diferentes níveis e dispostos em forma de pirâmide invertida, em que na base situa-se a aula regular e no topo o ensino especializado em um centro educativo específico, hospital e residência.

As situações mais restritivas encontram-se no topo e as menos restritivas na base.

A gravidade da deficiência é que determina o local exigido para a escolarização, o profissional e os recursos, o número de alunos e a possibilidade de passar de um nível a outro.”

Apesar da integração escolar ter sido bem acolhida a princípio, não tardam a surgir críticas, de certa forma justificadas.

Novas propostas vão surgindo, tendo sempre em vista o aprimoramento da integração. As novas propostas vão dar origem ao processo de inclusão.

2.3. – INCLUSÃO

Como vimos o movimento pela integração social, buscando integrar as pessoas com deficiência, nos quadros sociais da sociedade. Ocasionalmente mudanças na organização escolar. Na maior parte dos países desenvolvidos, crianças com necessidades educacionais especiais passam a ser atendidas pelo sistema de ensino regular.

No entanto, com a adoção nessas escolas, do sistema de serviço escalonado, que hierarquiza o atendimento às crianças, somente aquelas com deficiência leve acabam sendo integradas, as demais continuam sendo atendidas em centros específicos, segregadas e estigmatizadas.

Dessa forma, a integração escolar colocada em prática após o movimento pela integração social, revela-se insuficiente para pôr fim a discriminação, assim como proporcionar às pessoas com necessidades educacionais especiais a plena participação social, com igualdade de oportunidades.

Nos Estados Unidos, em meados dos anos 80, é grande a polêmica em torno dos resultados obtidos com a integração escolar "nada satisfatórios". Ante a perspectiva de reforma do ensino inicia-se um movimento denominado movimento REI (Regular Education Initiative), que dá origem à escola inclusiva (RUBIO, 1998: 25).

O movimento acima citado, é uma iniciativa lançada em 1986, pela Divisão de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos (U.S. Department Office of Special Education and Rehabilitative Services), que incorpora idéias propostas por Stainback & Stainback (1984) para juntar a educação especial com a educação regular. O propósito da REI é desenvolver maneiras de atender alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares,

encorajando os programas de educação especial a desenvolver parceria com a educação regular (STAINBACK & STAINBACK, 1999: 40).

O que se pretende é a reforma da educação em geral, de vez que, os defensores desse movimento constataam que o fracasso de muitos estudantes com deficiência, é devido ao não reconhecimento por parte dos educadores, da sua responsabilidade pela educação desses alunos, assim como, de uma política educacional que a considera da responsabilidade de especialistas.

MANSEL (apud, RUBIO: 26), chega a defender que com a reforma da educação, não mais se faz necessário a identificação dos alunos com deficiência, o que representa um exagero, de vez que, o atendimento a esses alunos, ainda que em classes regulares, depende do reconhecimento do tipo de deficiência para a devida assistência educacional. Defende, também, não ser necessário proporcionar serviços externos às aulas regulares, entretanto, a prática atual da inclusão tem demonstrado que, em alguns casos, esse serviço externo se faz necessário. MANSEL (apud, RUBIO) segue defendendo que a reforma do ensino deve corresponder a um imperativo ético e moral de eliminar a segregação dos alunos com deficiência e que, a inclusão, é uma forma de vida oposta a segregação, não uma questão de ciência e de investigação, o que traz também um certo exagero, pois delas não podemos prescindir para aumentar a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Para REYNOLDS (apud, RUBIO: 26) a proposta é modificar a forma de trabalho dos professores e buscar novos programas educativos, potencializando-se os sistemas consultivos e de ensino cooperativo, isto é, professores da escola regular apoiados por especialistas, ou, a atuação conjunta desses professores com os da escola especial.

Acabar com as escolas especiais é pensamento dominante em muitos autores, defensores do movimento REI. PEARPOINT & FORESTER (apud, RUBIO: 28), propõem a eliminação da educação especial, porém não

dos apoios e serviços necessários em sala de aula integrada. STAINBACK & STAINBACK (apud, RUBIO) também propõem a eliminação da escola especial, por considerarem que a sua existência é a causa de muitas escolas regulares não saberem adaptar os seus currículos e os seus programas educativos às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A idéia da educação inclusiva é bem aceita e internacionalmente defendida em sucessivas ações de organismos internacionais como a UNESCO, a saber:

- Convenção das Nações Unidas sobre o direito das Crianças (1989);
- Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jontien, Tailândia, 1990);
- Normas Uniformes para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (UNESCO, 1993);
- Conferência Mundial sobre Necessidades educativas Especiais, organizada pela UNESCO e pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), da Espanha (Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994).

A realização da conferência de Salamanca, com a presença de representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, constituiu-se em importante passo para a divulgação e implementação do ensino inclusivo, tanto nos países desenvolvidos, onde a inclusão encontra-se em fase mais adiantada, quanto nos países em

desenvolvimento, como o Brasil, que dá os seus primeiros passos rumo a essa meta de ensino.

Os participantes da Conferência, aprovam por aclamação no dia 10 de junho de 1994, a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO, sobre os seguintes aspectos:

- I. Novas idéias sobre as necessidades educativas especiais
- II. Diretrizes de ação no plano nacional
 - A. Política e organização
 - B. Fatores escolares
 - C. Contratação e formação do pessoal docente
 - D. Serviços externos de apoio
 - E. Áreas prioritárias
 - F. Participação da comunidade
 - G. Recursos necessários
- III. Diretrizes de ação nos planos regional e internacional

Face à importância para a questão da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais, nas escolas regulares, cabe o destaque e a transcrição de parte da Declaração.

Para fins de comentários, destaca-se:

“Cremos e proclamamos que:

- *Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à Educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;*
- *Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhe são próprias;*
- *Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;*
- *As pessoas com necessidades educativas especiais devem Ter acesso às escolas regulares que devem integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades;*
- *As escolas regulares, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente a relação custo-benefício de todo sistema educativo."*

Os itens proclamados acima constam dos objetivos gerais da Educação Nacional, Lei 4.024/61, cujo artigo 1º ainda encontra-se em vigor; também dos objetivos gerais do Ensino de 1º e 2º graus, artigo 1º da Lei nº 5.692/71, modificado pela Lei nº 7.044/82; e ainda dos objetivos de ensino de 1º grau, artigo 17º da Lei nº 5.692/71.

Aqui, para fins de comentário, destacam-se:

**Apelamos a todos os governos e os instamos a:*

- *Dar a mais alta prioridade pública e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;*
- *Adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, a menos que haja razões convincentes para o contrário;*
- *Desenvolver projetos demonstrativos e incentivar intercâmbios com países com experiência em escolas integradoras;*
- *Criar mecanismos descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;*
- *Promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais;*
- *Despender maiores esforços na pronta identificação e nas estratégias de intervenção, assim como nos aspectos profissionais;*
- *Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínuo, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.*

A LDBEN nº 9.394/96 estabelece o direito legal de matrícula aos alunos com necessidades educacionais especiais em caráter preferencial, o que não garante de fato, a matrícula para todos. Por outro lado, continuam milhares de crianças fora da escola, por falta de vagas.

Outro apelo da Declaração que merece ser mencionado e comentado, é quando dirige-se aos organismos internacionais:

**Apelamos, além disso, para a comunidade internacional; instamos particularmente:*

- *Os governos com programas de cooperação internacional e as organizações internacionais de financiamento, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial sobre Educação para todos, a UNESCO, o UNICEF, PNUD e Banco Mundial:*
 - *Defender o enfoque da escolarização inclusiva e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais;*
- *As Nações Unidas e seus organismos especializados, particularmente a OIT, a OMS, a UNESCO e o UNICEF:*
 - *A aumentar sua contribuição para a cooperação técnica e reforçar sua cooperação e sistemas de intercâmbio, de modo a apoiar, de forma mais eficaz, atendimento mais amplo e inclusivo de pessoas com necessidades educacionais especiais;*
- *As organizações não-governamentais que participam da programação nacional e da prestação de serviços:*
 - *A fortalecer sua colaboração com os organismos oficiais nacionais e a intensificar na participação no planejamento, na aplicação e avaliação de uma educação inclusiva para alunos com necessidades especiais;*
- *A UNESCO, como organização das Nações Unidas para a educação a:*
 - *Cuidar para que as necessidades educativas especiais façam parte de todo o debate sobre a educação para todos nos distintos foros;*
 - *Obter o apoio de organizações de docentes aos temas relacionados com a melhoria do professorado com relação às necessidades educacionais especiais;*
 - *Estimular a comunidade acadêmica a intensificar a pesquisa, os sistemas de intercâmbio e a criação de centros regionais de informações e documentação e atuar também na difusão dessas*

atividades e dos resultados e dos objetivos alcançados, no plano nacional, na aplicação da presente Declaração;

- *Arrecadar fundos com a criação em seu próximo Plano Médio Prazo (1996-2002), de um programa mais amplo para escolas inclusivas e de programas de apoio da comunidade que possibilitem o desenvolvimento de projetos-piloto que ofereçam novos meios de difusão e criem indicadores referentes às necessidades educacionais especiais e ao seu atendimento."*

Este apelo, aos organismos internacionais de financiamento, ainda não se faz sentir, de vez que, ocorrem cortes freqüentes nos gastos para a educação, principalmente no que se refere à pesquisa. Também com relação ao apoio na preparação do corpo docente para as necessidades educacionais especiais, continua a quase totalidade dos professores, sem a devida qualificação. Quanto a debates que tenham por tema a educação especial, são quase inexistentes.

3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – SÉCULO XIX

O atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, tem início na Segunda metade do século XIX, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por D. Pedro II, na Cidade do Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854.

Em 17 de maio de 1890, já no governo republicano, tem seu nome mudado para Instituto Nacional dos Cegos. Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, passa a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao seu ilustre e atuante ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

É ainda D. Pedro II, que em 1857, funda, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente INES, que caracteriza-se desde o seu início como um estabelecimento educacional voltado para a “educação e o ensino profissionalizante” de “meninos surdos-mudos, com idade entre 7 e 14 anos.

Em ambos os institutos, algum tempo depois da inauguração, são instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

A instalação do IBC e do INES, abre possibilidade de discussão da educação das pessoas com deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre os temas, figura a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos.

Ainda no Segundo Império, há registros de outras iniciativas voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico às pessoas com deficiência. Segundo MAZZOTA (1996:30), em 1874 o Hospital Estadual

de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, inicia a assistência a pessoas com deficiência mental; não há, no entanto, informações suficientes que possam caracterizar o atendimento como sendo educacional, em virtude dos deficientes mentais serem atendidos como doentes mentais.

3.1. – SÉCULO XX

O interesse da sociedade pela educação das pessoas com deficiência é constatada pelos trabalhos científicos e técnicos, publicados no início do século. Em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresenta a Monografia intitulada "Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas". Por volta de 1915, são publicados três importantes trabalhos: A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil, de autoria do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo, Tratamento e Educação das Crianças Anormais e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de vinte, é publicado importante livro do Professor Norberto Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado Infância Retardatária.

Na primeira metade do século XX, isto é, até 1950, existem cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público, quatro particulares. Dentre eles, quarenta prestavam algum tipo de atendimento escolar especial à pessoas com deficiência mental, e, catorze à educação de pessoas com outros tipos de deficiência, em classes especiais, com atendimento seguindo o modelo médico.

Existem, também, no mesmo período, onze instituições especializadas, sendo quatro estaduais e sete particulares. Três atendiam pessoas com deficiência mental, e oito à pessoas com outro tipo de deficiência.

3.1.1 – INSTITUIÇÕES E ESTABELECIMENTOS

A primeira metade do século XX é marcada pelo surgimento de diversas instituições e estabelecimentos. Pela importância que têm, quer no momento da sua criação, quer pela força que adquirem ao longo de seu funcionamento, ou ainda, pelo papel que desempenham na evolução da Educação Especial, destacam-se alguns desses estabelecimentos e instituições, tais como:

- O Instituto Benjamin Constant, já mencionado anteriormente, edita em braile, em 1942, a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero no Brasil. Instala uma imprensa braile para servir principalmente aos alunos do Instituto e, posteriormente, passa a distribuir gratuitamente, livros em braile às pessoas que o solicitassem.

Em 1946, Portaria Ministerial equipara o curso ginásial mantido pelo IBC, ao ginásio regular. Em 1949, três alunos concluem o ginásio e, já em 1950, estes alunos matriculam-se em colégio regular, dando início ao ensino integrado para pessoas com deficiência visual. Em 1947, o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realiza o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passa a realizar tal curso, com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Em 1991, em convênio com a

Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO –, realiza Curso de Pós-Graduação e Especialização em Alfabetização de Deficientes Visuais.

- O Instituto de Cegos Padre Chico é uma Escola Residencial que atende crianças com deficiência visual em idade escolar. Fundado em 1928, na cidade de São Paulo, recebe o nome em homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues. Desde 1930, conta com a participação do Governo do Estado de São Paulo, que mantém todo o seu corpo docente.

Funcionando em regime de internato, semi-internato e externato, o Instituto mantém uma escola de 1º Grau, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Datilografia, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e hospitalar.

- O Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, em Campinas (SP), por iniciativa do Bispo Dom Francisco de Campos Barreto, em 1933 é transferido para a cidade de São Paulo. Até 1970, funciona em regime de internato para meninas com deficiência auditiva. Em 1970, deixa de ser internato e passa a funcionar em regime de externato para meninos e meninas. Na mesma ocasião, inicia o trabalho de integração de alunos com deficiência auditiva no ensino regular.

Considerado na área de Educação Especial como Instituição especializada de alta conceituação, o Instituto oferece aos alunos com deficiência auditiva, além do ensino de 1º grau, atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico e social.

- A Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para deficientes Auditivos Helen Keller é instituída, em 1951, pelo Prefeito Dr. Armando de Arruda Pereira. A Escola Municipal Helen Keller é instalada, em

1952, no bairro de Santana, como 1º Núcleo Educacional para Crianças Surdas. Recebe ao longo de sua existência, diversas denominações, entre elas: Escola Municipal de Crianças Surdas (1958), Instituto Municipal de Educação de Surdos (1960), Instituto de Educação de Crianças Excepcionais (1969), Escola Municipal de Educação de Deficientes Auditivos Helen Keller – EMEDA Helen Keller (1976) e, finalmente, Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller.

As atividades desenvolvidas por esta escola especial levam à criação, em 1988, de mais quatro escolas municipais de educação infantil e de 1º Grau para pessoas com deficiência auditiva na rede municipal de São Paulo.

- A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo é a primeira no atendimento à deficiência física (não sensorial), iniciada em São Paulo, em 1931.

Em 1932, é criada outra Classe Especial Estadual, com Escola Mista do Pavilhão Fernandinho. Uma terceira Classe é instalada em 1948.

Em 1950 e 1969, respectivamente, são criadas mais duas Classes Especiais para pessoas com deficiência física, junto ao Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Tecnicamente, tais Classes funcionam todas como classes hospitalares ou, ainda, configurando a modalidade “ensino hospitalar”, isto é, mesmo não compondo grupo classe, cada professora tem uma programação de atendimento individualizado aos alunos que estão como pacientes do hospital. Em 1982, funcionam no Hospital Central da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, dez Classes Especiais Estaduais, administrativamente classificadas como Escolas Isoladas, sob jurisdição da 13ª Delegacia de Ensino da Capital. Segue as características das Escolas (Classes) Hospitalares.

- O Lar-Escola São Francisco é fundado em 1943, em São Paulo, e reconhecido como de utilidade pública em 1956.

Em 1950, o Lar-Escola São Francisco torna-se membro da *International Society for Rehabilitation of Cripples*, atualmente *International Society for Rehabilitation of Disabled*.

Desde o início de seu funcionamento, o Lar-Escola São Francisco mantém convênio com a Secretaria da Educação do Estado, pelo qual tem assegurada sua equipe de professores.

- O Instituto Pestalozzi de Canoas, criado em 1926, em Porto Alegre (RS), é transferido, em 1927, para Canoas como internato especializado no atendimento à pessoas com deficiência mental. Inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi, o Instituto é precursor de um movimento que se expande pelo Brasil e pela América Latina.

- O Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, criado em 1935 pelo Secretário da Educação Dr. Noraldino de Lima, torna-se uma realidade graças ao trabalho incessante e relevante da Professora Helena Antipoff, que fundara em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. O Instituto conta com professores pagos pelo Governo Estadual para atender crianças com retardo mental e com problemas de conduta.

- A Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (SPERJ), é fundada em 1948, também por iniciativa da Professora Helena Antipoff, com a denominação de Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB). Pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens com deficiência mental, é também

responsável pela instalação das primeiras oficinas pedagógicas para deficientes mentais no Brasil.

- A Sociedade Pestalozzi de São Paulo, fundada em 1952, segue os moldes de suas congêneres do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Por não haver qualquer curso de formação de professores especializados no ensino de pessoas com deficiência mental, organiza seu primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores, realizado anualmente até 1959.

Ao lado de duas classes especiais criadas, foi iniciada a oficina pedagógica com áreas de marcenaria, cerâmica e “trabalhos manuais vários e simples”.

- A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro –, é fundada em 1954. Juntamente com outros pais interessados, a Associação tem apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children* – NARC – organização fundada em 1950, nos Estados Unidos.

O trabalho desenvolvido pela APAE, leva autoridades do Executivo e do Legislativo a tratarem do problema do excepcional. São votadas leis, e, alguns governos passam a conceder ajuda às novas APAEs que vão surgindo.

São criadas as APAEs de: Volta Redonda (1956), São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa e Caxias do Sul (1957), Natal (1959), Muriaé (1960, São Paulo (1961). A Federação Nacional das APAEs conta atualmente com mais de mil entidades associadas (MAZZOTA, 1996: 27-49).

Embora o movimento pela integração tenha surgido em fins da década de 60, com base nos princípios da normalização, no Brasil, pode-se

observar casos isolados de integração, em décadas anteriores, como é o caso da portaria ministerial de 1946, que equipara o curso ginásial mantido pelo IBC, ao ginásio regular, permitindo assim, que os alunos do Instituto possam se matricular na rede regular de ensino.

3.2 – POLÍTICAS PÚBLICAS

Com a criação de Campanhas voltadas para o atendimento às pessoas excepcionais, o governo federal dá início às políticas públicas a nível nacional.

A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. – pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Instalada no Instituto Nacional de Surdos – INES –, no Rio de Janeiro, tem por finalidade “promover a educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo Território Nacional” (MAZZOTA, 1996: 49).

Em 1958, pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro.

Com o Decreto nº 48.252, a Campanha acima sofre mudanças estruturais e deixa de ser vinculada ao Instituto Benjamin Constant, passando a subordinar-se ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura.

Em 22 de setembro de 1960, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro, é instituída pelo Decreto nº 48.961, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME –, que tem por finalidade promover em todo o Território Nacional, a

educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

O Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, cria o CENESP, com a finalidade de promover, em todo o Território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Com a sua criação, ficam extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Em 29 de outubro de 1986, o Decreto nº 93.481, institui, no Gabinete Civil da Presidência da República, a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – que concretiza a principal proposta apresentada por um comitê nacional instituído por Decreto Presidencial em 1985, "para traçar uma política de ação conjunta destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas. (MAZZOTTA, 1996: 105).

Pelo Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, o CENESP é transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE – com a criação do SESPE, a coordenação geral da educação especial, a nível nacional, é transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

Com a reestruturação do Ministério da Educação, em 15 de março de 1990, fica extinta a SESPE e, as atribuições relativas à educação especial passa à Secretaria de Educação Básica – SENEb.

Aprovando a estrutura regimental do Ministério da Educação, o Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990, inclui como órgão da SENEb, o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE – com competências específicas com relação à educação especial. O Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos ficam vinculados à SENEb, para fins de supervisão ministerial, mantendo-se como órgãos autônomos.

Em 1990, a Coordenação de Educação Especial, do Departamento de Educação Supletiva e Especial da SENEb/MEC, elabora um documento intitulado Proposta do Grupo de Trabalho Instituído pelo Portaria nº 06, de 22/08/90 da SENEb. Na "Introdução" desse documento, está o reconhecimento de que "O MEC começa a encarar, pela primeira vez, a educação especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos, de maneira que os problemas a ela relacionados sejam alvo da atuação articulada de todas as suas secretarias afins" (MAZZOTTA, 1986: 108)

Em 1992, a CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, norteando-se, também, pelos princípios de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização.

Tanto o documento elaborado pela SENEb/MEC, em 1990, quanto o da CORDE de 1992, completam a mudança de orientação do Modelo Médico, para o Modelo Educacional Social, em que se baseiam o processo de integração e o de inclusão.

Também é interessante registrar algumas das leis, que se referem à educação e à assistência das pessoas com necessidades especiais, no transcurso de tempo que vai de 1961 a 2001, para observar-se as mudanças.

A Lei nº4.024/61, reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. No artigo 89, dessa mesma Lei, há o compromisso dos poderes públicos de dispensar tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções a toda iniciativa privada, relativa à educação especial, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação.

A Lei nº 5.692/71, com a redação alterada pela Lei nº 7.044/82, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus de ensino (comum e especial). No Artigo 9, a Lei 5.692/71, assegura tratamento especial aos

alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontre em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definirem.

Pela Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977, os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social estabelecem diretrizes básicas para a ação integrada dos órgãos a eles subordinados, no atendimento a excepcionais. Dentre os objetivos gerais destacam-se:

1. Ampliação das oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social e propiciar atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação...
2. O atendimento educacional, como competência do MEC, através do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – em ação integrada com outros órgãos do setor de educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva. Para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional, é estabelecida a exigência de diagnóstico da excepcionalidade a ser feito sempre que possível, em órgãos especializados da LBA/MPAS.

O Modelo Médico da Deficiência fica claramente demonstrado nessas diretrizes da Portaria, quando atribui um caráter clínico e/ou terapêutico à educação especial, isto faz com que, apesar da legislação, na educação continue se priorizando este modelo.

A Constituição Federal de 1988, já citada anteriormente, no tratamento que dá à educação especial, representa um avanço, em termo de

legislação a tratar do assunto, de vez que, antecipa-se a várias propostas posteriores da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990 (da qual o Brasil é signatário), assim como de propostas da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (Espanha), em 1994.

A atual LDBEN nº 9.394/96, também já citada, inova em relação às Leis anteriores (4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82), ao dedicar todo um Capítulo (Cap. V, do Artigo 58 ao Artigo 60) à Educação Especial.

A Portaria do MEC nº 1.678/99, recomenda às instituições de ensino superior, reformar sua estrutura física e didático pedagógica para proporcionar o ingresso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, até ao término de sua formação.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, dedica uma parte à educação especial, do diagnóstico e diretrizes, aos objetivos e metas, a cumprir-se no prazo máximo de 10 anos. No que se refere ao ensino superior, no item 20, determina: "incluir ou ampliar, especialmente nas Universidades Públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo em 5 anos, pelo menos, um curso desse tipo em cada Unidade da Federação.

O transcrito acima, possibilita a formação completa do professor e demais profissionais, dentro de uma perspectiva da educação inclusiva.

Para concluir, a Resolução de nº 24 de 20 de junho de 2001, publicada no Diário Oficial de 04 de julho de 2001 estabelece as orientações

e diretrizes para assistência financeira suplementar, à projetos educacionais, no âmbito da educação especial, para o ano de 2001.

4 – METODOLOGIA

Objetivando identificar, se a inclusão das pessoas com deficiência, nas escolas regulares está se dando com ações concretas, ou, se apenas nos discursos, dada a precariedade de tempo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, para maior fundamentação teórica, e, pela pesquisa exploratória com análise qualitativa.

Segundo SELTIZ (1974), a pesquisa exploratória estimula a compreensão, aumenta o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno, estabelecendo prioridades para futuras pesquisas, por tratar-se de busca e não verificação de hipóteses. "Os estudos exploratórios conduzem a instituições de hipóteses, não verificam nem demonstram."

A fase exploratória é necessária para obtenção de experiências, as quais proporcionam conhecimento mais amplo da área de estudo, dando significação e dimensionando adequadamente o problema que se tenta estudar. É fonte produtiva de idéias sobre processos e pode auxiliar a revelar métodos pelos quais podem ser criadas mudanças sociais (SELTIZ, 1974).

Quanto à abordagem qualitativa GOODE & HATT (1972), consideram que a maior parte dos dados em atividades humanas representam tipos de qualidade e informações múltiplas, que se constituem em fontes de dados importantes para determinados problemas.

A técnica utilizada para a coleta dos dados, foi a de questionário aberto, pré-testado, aplicado à oito professoras de quatro escolas municipais, localizadas em quatro regiões diferentes do estado do Rio de Janeiro (duas professoras de cada escola), assim como, à quatro pessoas com deficiência – duas com paralisia dos membros inferiores (Paraplégicas), uma com paralisia cerebral, e uma com deficiência visual.

As informações fornecidas por esses professores, assim como, das pessoas com deficiência (os informantes), revelou-se opção acertada para a pesquisa em questão. A este respeito, assim se coloca SELTIZ (1974: 71) "estudos de poucos casos podem provocar um grande número de instituições, enquanto que grande número de outros casos apresentará poucas idéias novas."

A escolha dos locais de exploração e dos informantes teve presente "que os indivíduos podem ser tratados como informantes, a respeito do objeto de estudo e não objetos de análise intensiva." (SELTIZ: 70)

5 – A INCLUSÃO E A ESCOLA – Análise dos Dados

Na análise dos dados coletados, é oportuno levar-se em conta a definição de Integração e de Inclusão, que, segundo WERNECK (1997: 53), no âmbito do ensino encerram a mesma idéia, ou seja, a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola. Entretanto, quando emprega-se a palavra inclusão, refere-se a uma inserção total e incondicional do educando, no entanto, ao usar-se a palavra integração, dá-se idéia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa.

Para maior fundamentação teórica, autores tais como: GONZALEZ, RUBIO, STAINBACK & STAINBACK, servem de referência ao comentar-se as categorias a seguir.

5.1 – COMO OS PROFESSORES VÊEM A INCLUSÃO

Em sua maioria os professores demonstram contrariedade com o modo pelo qual está se dando a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas e, em suas salas, o que motivou respostas tais como:

Diz uma delas

"Um absurdo, uma imposição, uma incoerência, os professores não estão capacitados e há excesso de alunos em sala de aula."

Outra professora diz

"Acho uma covardia o que está sendo feito com as crianças e com os professores. Deve haver sim, mas quando os professores estiverem preparados."

E outra

"Inadmissível, os professores não estão capacitados, há excesso de alunos em sala de aula ."

Em contrapartida, também encontramos aquelas que se manifestam de forma diferente. Uma delas crê na possibilidade e na necessidade da inclusão, e outra, apenas em alguns casos.

Diz uma delas

"Vejo de forma positiva. Os alunos não se sentem excluídos e têm condições de crescimento no processo ensino-aprendizagem."

E a outra professora

"Considero necessário em alguns casos."

A preocupação demonstrada com a falta de preparo das professoras, remete-nos a GONZALEZ (1986), quando diz que com a criação das escolas especiais e, com o surgimento da figura do professor de

educação especial, houve um certo alívio por parte do professorado, que não se sentia capacitado para atender alunos com necessidades especiais.

Remete-nos, também, a STAINBACK & STAINBACK (apud, RUBIO, 1998), que propõem a eliminação da escola especial, por considerar que a sua existência é a causa das escolas não saberem adaptar os seus currículos e programas às necessidades dos alunos.

Remete-nos ainda a JOHN & CONNIE (apud, STAINBACK & STAINBACK, 1999:48) quando dizem que os sentimentos dos professores de educação regular poderiam ser resumidos da seguinte maneira:

"Estes alunos sempre foram educados junto com outros semelhantes a eles. Tanto eles quanto seus professores trabalham de maneiras fundamentalmente diferentes daquelas que trabalhamos e, o que é muito importante, seus professores têm afiliações diferentes, fontes de recursos diferentes e responsabilidades diferentes das nossas. Ter esses alunos aqui conosco vai nos desviar do nosso propósito real e destruir nossa rotina. Além disso, não sabemos como ensinar tais alunos. Os dois grupos serão prejudicados; os pais desses alunos jamais irão permitir que isso aconteça, nem os pais dos nossos alunos."

Quando perguntadas se as escolas estão preparadas ou tomando providências para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, foram unânimes em afirmar que não. Assim se manifestaram:

Diz uma delas

"Não, nem as escolas, nem os professores, que apesar disso, não têm a quem pedir apoio."

Outra professora diz

"As escolas não estão preparadas, as dependências não são apropriadas e os professores não estão capacitados."

E outra

"Há falta de estrutura nas escolas e não há qualquer iniciativa para capacitar os professores."

Até mesmo a professora que vê a inclusão de forma positiva, tem um ponto de vista idêntico.

Diz ela

"Não, as escolas não estão preparadas, falta pessoal de apoio, e falta de material didático específico."

A discordância demonstrada pelas professoras pela forma como vêem o processo de inclusão em curso, vai de encontro ao que diz SASSAKI (1997: 122-3), citando como fonte, Project Prompt, 1994. Diz ele:

"Fazer inclusão não é 'descarregar'- sem preparação ou suportes – estudantes com deficiências em salas de aula comuns e ambientes comunitários; tampouco colocar demandas desmedidas sobre professores e diretores violando a idéia da proporção natural (10% do corpo discente têm planos individualizados de educação dos quais 1% possui deficiência severa) e sobrecarregando escolas com mais estudantes do que elas podem normalmente suportar."

Referindo-se à inclusão, os informantes com deficiência, ex-alunos da escola especial e de escola regular, assim se pronunciaram:

Diz o que tem deficiência visual

"A favor, embora muitos que estudam nas escolas especiais, por não conhecerem a realidade externa, são contra."

Isto lembra os aspectos negativos apontados pelos detratores da escola especial, quando afirmam: "a pessoa com deficiência adquire um conceito errado do que é uma sociedade diversificada e competitiva, criando falsas expectativas em relação as suas possibilidades."

A informante paraplégica diz

"A favor, pois temos que conviver com todos."

E a que tem paralisia cerebral

"A favor que se realize na escola regular, porém com mudança de atitude do professor e da turma."

5.2 – RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

A principal preocupação no movimento pela integração e, também no movimento pela inclusão, é a questão do afastamento das pessoas com deficiência, do convívio social, o que dificulta a sua posterior integração com o

restante da sociedade. Os resultados positivos da aproximação destes alunos, assim como com todos que participam das atividades escolares podem ser sentidos pelas respostas dadas pelas professoras.

Nesta categoria de análise das relações sociais nas escolas, focaliza-se os seguintes aspectos.

5.2.1 – COMPORTAMENTO DOS ALUNOS “NORMAIS”

Na sua maioria, as professoras afirmam existir um bom relacionamento entre os alunos, apenas uma afirma o contrário.

Diz uma delas

“Existem duas turmas especiais bem relacionadas com o restante da escola, não são excluídos.”

Com relação a esta resposta, a existência de turmas especiais, dentro das escolas regulares, é característica da escola integradora. Idênticas informações foram fornecidas por funcionários da rede regular, em conversa informal. Dizem esses funcionários, eventuais informantes, que há escolas da rede regular, com turmas especiais; há também escolas em que professoras especializadas atendem os alunos com necessidades educacionais especiais por duas horas, em seguida elas são integradas às turmas regulares; há ainda a situação em que os alunos são atendidos nas turmas de aceleração. Mantidos estes procedimentos, pode-se inferir estarmos vivendo agora, a fase da integração.

Ainda com relação ao comportamento dos alunos "normais" em relação aos alunos com deficiência.

Outra diz

"Os alunos se comportam normalmente, não há exclusão."

E outra

"Os alunos não demonstram comportamento de exclusão."

A professora que observou comportamento inadequado em relação ao aluno com deficiência, diz

"O aluno é objeto de burla, as crianças zombam dos seus defeitos."

Embora inaceitável, é compreensível que casos dessa natureza ocorram. Caberá então a mediação do professor, ou, se necessário, um professor de apoio, para encontrar caminhos que permitam o convívio amistoso, pautado no respeito mútuo.

5.2.2 – COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES E DA DIREÇÃO

Embora os professores tenham demonstrado discordância pela forma como a inclusão está se dando, demonstra, também, que há interesse no seu sucesso. Perguntadas sobre o comportamento da direção e dos

demais professores, em relação aos alunos com necessidades especiais, disseram o seguinte:

Uma delas diz

"O melhor possível, o planejamento para artes, teatro e outras atividades é feito em conjunto."

Outra professora diz

"A equipe pedagógica pede apoio, porém não há suficientes profissionais."

E outra

"O primeiro ímpeto da direção é livrar-se dos alunos. Há uma certa angústia por parte dos professores pela incapacidade para lidar com o problema."

E outra ainda

"Com dificuldade tentam ajudar."

Percebe-se pelas respostas que há uma predisposição em colaborar para o processo de inclusão, em contrapartida, não parece ter havido, por parte do poder público, medidas efetivas que possam garantir o pleno sucesso da inclusão; isto se pode deduzir, em face da angústia demonstrada

pelas professoras, passados quase cinco anos da promulgação da Lei nº 9.394/96.

5.2.3 – COMPORTAMENTO DOS FUNCIONÁRIOS

Em relação a este item, as professoras dizem não ter observado qualquer atitude de discriminação por parte dos funcionários, e sim demonstrações de carinho e prontidão para colaborar. Respondem da seguinte forma:

Uma delas diz

"O melhor possível."

Outra professora diz

"Não há discriminação, apenas tentativa de apoio."

5.2.4 – COMPORTAMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Com relação ao comportamento desses alunos, as professoras descrevem situações semelhantes, de apatia, isolamento e agressividade.

Diz uma delas

"Na maioria dos casos de distanciamento e isolamento, a princípio não aceitam ajuda."

Outra professora diz

"Comportamento melancólico e apático, usa o defeito como defesa; é violento quando lhe tiram algo."

E outra

"São carentes com comportamento agressivo."

Para que as professoras possam compreender e atuar, adequadamente, em situações dessa natureza, é necessário que se pense na questão da sua capacitação, para poder lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Devidamente preparadas, têm condições de observar os diferentes contextos que influenciam os comportamentos, que são provocados até mesmo por eventos no ambiente. Quando identificados, pode-se formular hipóteses sobre a sua ocorrência. Por isso, em vez de atribuir o comportamento ao retardo mental, ao grupo diagnóstico ou a sua vida doméstica, define-se o comportamento como uma resposta a acontecimentos específicos no ambiente da criança, ou seja, o comportamento serve a um propósito ou tem uma função para a criança.

CARR & DURANT (1985) propõem que os efeitos do comportamento podem ser caracterizados em três funções:

1. Conseguir os eventos desejados, tais como atenção ou itens tangíveis;
2. Fugir ou evitar acontecimentos indesejáveis e,
3. Conseguir efeitos internos ou automáticos, como auto-estimulação, que não se podem observar diretamente.

É necessário identificar por que o comportamento ocorre dentro de determinado contexto, para que uma intervenção adequada seja desenvolvida, tais como: mudança de estratégia por parte do professor, acompanhamento de especialista e atuar eficazmente no momento oportuno (DAVID P. WAKER, apud, STAINBACK & STAINBACK: 369-71).

5.3 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Conforme destacado em itens anteriores, a principal queixa das professoras, é a falta de preparo para lidar com o processo de inclusão, o que justifica respostas, como:

"Uma covardia o que fazem com os alunos e com os professores"

Ou

"Um absurdo, uma incoerência, uma imposição.

Ou ainda

"Inadmissível."

Perguntadas se sentem-se preparadas para atender às crianças com necessidades especiais, respondem que não. Uma, no entanto, por ser responsável de uma turma de reorientação (crianças com problemas de aprendizagem e socialização, com problemas da fala e retardo mental), embora não estando preparada, fala da sua experiência desta forma:

"Sinto estar crescendo profissionalmente, cada turma é um desafio, cada aluno é uma surpresa."

Em conversa com a professora de uma Escola de Formação de Professores, destaca não haver disciplina sobre a educação especial, o que demonstra não estar havendo ações no sentido da capacitação das futuras educadoras.

5.4 – PARA SE ATINGIR A INCLUSÃO

As duas últimas questões dirigidas às professoras informantes, referem-se com ações a serem desenvolvidas para se atingir a inclusão. Saliendam-se as sugestões das professoras para o sucesso da inclusão e sobre a possibilidade da sua concretização no Brasil. Dentre as sugestões apresentadas, destacam-se:

1. Cursos para capacitação do professor;
2. Estágios supervisionados para capacitar e orientar os professores;
3. Identificação das dificuldades dos alunos, por especialistas;
4. Acompanhamento especializado, paralelo à vida escolar;
5. Equipe de apoio;
6. Menor número de alunos em sala de aula;
7. Material didático específico;
8. Reestruturação física das escolas e,
9. Devida remuneração do professorado.

As sugestões apresentadas pelas professoras, estão de acordo com as ações necessárias para que se desenvolva uma escola inclusiva.

Perguntadas se é possível a inclusão no Brasil, demonstram forte descrença no poder público, para que ela se efetive. Assinalam as professoras:

Uma delas diz

"Completamente inviável, falta interesse das autoridades."

Diz outra professora

"Depende de engajamento político, há muito desvio de recursos."

E outra

"Somente se o poder público oferecer condições adequadas."

Pode-se inferir, das sugestões fornecidas pelas professoras, assim como pelas respostas dadas sobre a possibilidade da concretização da Escola Inclusiva, no Brasil, que ações nesse sentido não estão sendo tomadas, ou, se em andamento, seus resultados ainda não se fizeram sentir no meio docente.

6 – CONCLUSÃO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, discursos teóricos têm relacionado a atual fase da educação escolar, com a fase da inclusão que ocorre em grande parte dos países desenvolvidos. Embora existam condições para que ela se concretize, é necessário que haja interesse por parte do poder público.

Segundo autores, a educação inclusiva requer reestruturação física das escolas, para maior autonomia das pessoas com deficiência; materiais didáticos específicos, que atendam às peculiaridades dos alunos; maior capacitação dos professores, para que possam atuar com os vários tipos de deficiência e com as diferenças; a constituição de uma rede de apoio, disponível para dar suporte aos professores e/ou alunos que dela necessitem.

A análise crítica dos resultados, permite declarar, com base nos dados fornecidos pelas professoras informantes, que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não significa que a educação escolar, no Estado do Rio de Janeiro, local da pesquisa, esteja vivendo a fase da inclusão.

De acordo com essas informações, ações concretas nesse sentido não estão sendo tomadas. Relatam que as escolas não estão preparadas, ou sequer se preparando para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A estrutura física das escolas continua a mesma; as professoras não estão sendo qualificadas, ou, re-qualificadas para desempenharem as novas funções; não dispõem de equipe de apoio suficiente e disponível e falta material didático específico.

Pode-se inferir, dos dados coletados, que a educação escolar, vive agora, a fase da integração vivida em grande parte dos países desenvolvidos, dos fins da década de 60, aos fins da década de 80; se bem que, no Brasil,

observam-se vários casos de tentativas isoladas de integração, em fases anteriores. Segundo RUBIO (1998: 34), as modalidades de atendimento verificadas nessa fase, são as seguintes:

“Aula regular sem nenhum tipo de serviço especializado.”

“Aula regular com serviços especializados de intervenção indireta, de aconselhamento, assessoramento e orientação, que apoiam o professor na aula regular.”

“Aula regular com serviços de apoio ao professor e ao aluno.”

“Aula regular e aula especial combinadas, com parte do tempo em turma regular, e parte do tempo em turma especial.”

“Aula em turma especial, separada da turma regular.”

“Aula em escola especial.”

“Atendimento domiciliar e em instituições.”

Estas formas de atendimento estão de acordo com o estabelecido na LDBEN nº 9.394/96, no Capítulo V – Da Educação Especial, Artigo 58, § 2º.

No panorama apresentado, na pesquisa de campo, pelas professoras e, por outros funcionários da área da educação, em conversas informais, vários aspectos da fase de integração podem ser observados, quais sejam: atendimento parcial em turma especial e em turma regular; atendimento apenas em turmas especiais; atendimento em escolas especiais e em instituições.

Pode-se concluir que existem condições favoráveis para concretização de uma escola inclusiva:

1. Por parte das pessoas com deficiência, o desejo de estudarem junto com os alunos "normais, na rede regular de ensino.
2. Por parte das professoras, o desejo de serem capacitadas para atender adequadamente aos alunos com necessidades educacionais especiais.
3. Por parte dos alunos "normais", a observação feita pelas professoras, que não houve por parte deles, na quase totalidade, atitudes discriminatórias.

Os efeitos positivos da aproximação dos alunos "normais" e os alunos com deficiência, são citados, assim, em STAINBACK & STAINBACK (1999: 22).

"A interação e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças entre seus pares."

Para casos como o observado por uma das professoras, em que o aluno foi alvo de atitude discriminatória, FOREST (apud, STAINBACK & STAINBACK, 1999: 23), assim se refere:

"As atitudes positivas com relação aos alunos com deficiência desenvolvem-se quando são proporcionadas orientações e direção por parte dos adultos em ambientes integrados."

Embora este trabalho tenha focado, prioritariamente, a questão do atendimento educacional às pessoas com deficiência, sabe-se que o Brasil é, reconhecidamente, um país multi-étnico e multi-cultural, assim sendo, uma escola voltada para o atendimento das diferenças, resultará em benefício para todos, indistintamente.

Pelo caráter exploratório de pesquisa, que traz novos questionamentos, assim como, pela precariedade de tempo, o trabalho merece aprofundamento posterior, para que outros aspectos, não contemplados nesta pesquisa, possam contribuir a melhor caracterização do momento educacional que vivemos. Apesar disso, espera-se que o presente trabalho tenha contribuído, de alguma forma, para a reflexão sobre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, dentro de uma perspectiva inclusiva.

7 – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

1. BEJAMIN, Walter. *Fisiognomia da Metrópole Moderna*. s.l., s.d.
2. BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
3. BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil –promulgada em 5 de outubro de 1988: até a Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/1998*. SP: Saraiva, 1999.
4. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
5. BRASIL. Resolução nº 24, de 20 de junho de 2001. Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar à projetos educacionais, no âmbito da educação especial, para o ano de 2001. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, de 04 de julho de 2001.
6. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES ESPECIAIS: Acesso e qualidade. Brasília, CORDE, 1994.
7. GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. RJ: Guanabara – Koogan, 1988, 4ª ed.
8. GOODE & HATT. *Métodos em Pesquisa Social*. SP: Nacional, 1972, 4ª ed.
9. GRAU RUBIO, Claudia. *Educación Especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro, 1998.
10. LUDKE, Menga. A pesquisa na Formação do Professor. In: FAZENDA, Irani (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. SP: Papirus, 1997, 2ª ed.

11. MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. SP: Cortez, 1996.
12. PILETTI, Nelson. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. SP: Ática, 1994.
13. SELTIZ. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. SP: E.P.V., 1974.
14. STAINBACK, Susan & Willian. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
15. WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho: na sociedade inclusiva*. RJ: WVA, 1997.
16. TOLEDO GONZALEZ, Miguel. *La Escuela Ordinaria ante el Niño com Necesidades Especiales*. RJ: Santillana, 1986.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO 1

Para professoras da rede municipal regular de ensino

Prezados(as) colegas.

A fim de obter informações que contribuam para o meu trabalho de monografia, para fins de graduação no curso de pedagogia da UNIRIO, peço-lhes o obséquio de responder ao questionário abaixo, que trata da questão da inclusão.

Esclareço não ser necessário qualquer tipo de identificação, assim com asseguro completo sigilo sobre qualquer das respostas dadas.

Contando com a sua colaboração, antecipadamente agradeço.

Samuel Aubrey Lewis – 8º período – UNIRIO

1. Como você vê o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares?

R:

2. Você diria que as escolas estão preparadas ou estão tomando providências para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais?
_____ De que forma?

R:

3. Na sua escola existem alunos com necessidades educacionais especiais?
_____ Qual tem sido o comportamento dos demais alunos em relação a eles?

R:

4. Qual tem sido o comportamento da direção e dos demais professores em relação a eles?

R:

5. Qual tem sido o comportamento dos funcionários (secretária, merendeiras, serventes, etc.) em relação a eles?

R:

6. Qual tem sido o comportamento dos alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos demais alunos?

R:

7. Você já teve ou tem um aluno com necessidades educacionais especiais em sua turma? Qual deficiência?

R:

8. Você se sente preparado para atendê-los?

R:

9. As professoras dispõem de pessoal de apoio (professor itinerante, etc.), para casos que apresentem maior dificuldade?

R:

10. Que sugestão você daria para que o processo de inclusão se realize com sucesso?

R:

11. É possível a inclusão no Brasil?

R:

QUESTIONÁRIO 2

Para pessoas com deficiência

Prezado(a) amigo(a).

Estou realizando uma pesquisa para o meu trabalho de monografia para fins de graduação no curso de pedagogia da UNIRIO. Assim sendo, sentir-me-ia deveras agradecido com a sua gentileza ao responder as questões abaixo:

Profissão:

Escolaridade:

Idade:

1. Em que tipo de escola você realizou os seus estudos, escola regular, escola especial ou em ambos?

R:

2. Caso você tenha estudado em escola regular, você sentiu qualquer tipo de discriminação por parte dos professores ou dos colegas? Poderia relatar? (se necessário utilize o verso da folha).

R:

3. Caso você tenha estudado em escola especial, você gostava ou tinha vontade de estar estudando numa escola regular?

R:

4. Você considera que estudando numa escola especial, posteriormente, se tem maior ou menor dificuldade de se conviver em sociedade?

R:

5. Você é contra ou a favor que toda educação se realize na escola regular?

R:

6. De que forma você gostaria que as pessoas o tratassem na rua ou no contato cotidiano?

R:

7. Que sugestão você daria para melhorar o processo de inclusão?

R:
