



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

INCLUSÃO ESCOLAR:

A inserção de alunos com deficiência mental em classes comuns.

Suzana Gonçalves dos Santos

Rio de janeiro
2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

INCLUSÃO ESCOLAR:

A inserção de alunos com deficiência mental em classes comuns.

Suzana Gonçalves dos Santos

Orientadora:

Maria Aparecida Soares Leite

Monografia apresentada à escola de educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como parte do requisito para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Rio de Janeiro
2004



UNI-RIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Termo de aprovação

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

ALUNA: Suzana Gonçalves dos Santos

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: INCLUSÃO ESCOLAR: A inserção de alunos com deficiência mental em classes comuns.

ORIENTADORA: Maria Aparecida Soares Leite

Ficha de avaliação final

- Primeiro Avaliador: Professor convidado

Professor(a): Dayse Martins HoraNota: 8,5

Considerações finais:

É um trabalho de grande esforço no levantamento da literatura para a teoria.
Estabelece boa relação entre a literatura investigada, a legislação e a realidade da prática escolar com a educação especial.

- Terceiro avaliador: Professor da disciplina Monografia II

Professora: Lígia Marta C. da Costa Coelho

Nota: 8,5 (oito e meio)

Considerações finais:

Trabalho bom em termos formais. As citações não foram feitas de acordo com as normas da ABNT, e a introdução faltam elementos naturais (problema, questões)

Resultado final

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
8,5	8,5	8,5	25,5	8,5

Rio de Janeiro, 28/04/2004

Lígia Coelho

Dedicatória

À minha mãe, que não teve a mesma oportunidade por mim conquistada, de cursar o ensino superior em uma Universidade pública, e sempre dispensou todo orgulho e dedicação durante toda a minha jornada acadêmica, me ajudando sempre no que era preciso, seja financeiramente ou emocionalmente.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pois em todos os momentos desta minha jornada acadêmica esteve comigo, permitindo que eu pudesse chegar até o fim com a conclusão da minha graduação e esta presente monografia.

As contribuições foram muitas vindas de amigos, familiares, mas principalmente a do meu noivo, Alex, que me escutou nos momentos de maiores angústias e dificuldades, sempre me dando força para continuar este trabalho.

À professora Maria Aparecida Soares Leite (Cidinha), pelo grande apoio o qual me prestou, e sua imensa paciência e colaboração, pois sem tal préstimo não seria possível a conclusão da presente monografia.

“Ai de nós educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis (...) Sonho possível é porque há na verdade sonhos impossíveis, e o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos de um critério histórico social e não individual (...) Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar. Ai daqueles e daquelas, que em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelam a um passado de exploração e rotina”.
(Paulo Freire, 1982 p.101).

Sumário

Apresentação-----	X
Introdução-----	1
1.0 – O que é deficiência mental-----	6
1.1 – O conceito-----	6
1.2 – A avaliação diagnóstica e a estimulação precoce-----	11
2.0 – Escola inclusiva-----	14
2.1 – A escola democrática-----	14
2.2 – Integração x inclusão-----	17
2.3 – As leis que regem a inclusão-----	22
2.4 – O fracasso escolar-----	28
2.5 – A organização da escola inclusiva-----	31
Considerações finais-----	37

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida durante o final do ano de 2003 e início de 2004, no Curso de Licenciatura em Pedagogia/UNIRIO. Buscou discutir a questão da inclusão de alunos com deficiência mental em classes comuns do ensino fundamental. Neste estudo foram abordados aspectos referentes ao conceito de deficiência mental, à exclusão social e educacional, à inclusão escolar e à legislação que ampara a inclusão.

INTRODUÇÃO

Durante todo o curso de Pedagogia tive a oportunidade de estar em contato com temas referentes à Educação Especial, mas o que mais chamou a minha atenção, foi a forma como tem sido oferecida a educação na perspectiva da inclusão para os alunos com deficiência mental. Ao tomar a decisão de redigir a minha monografia com base nos estudos sobre a inclusão deste alunado, não levei em consideração nenhum caso específico, de natureza profissional ou emocional, mas o que me motivou a realizar esta pesquisa foi o desafio existente neste trabalho.

Considerando que a responsabilidade pela educação dos alunos com deficiência mental é de todos os educadores, pois mesmo não sendo especialistas recebem orientação de especialistas para trabalhar com a educação inclusiva e são estes que estão na sala de aula em constante contato com os alunos com deficiência mental. Assim, procurei reunir neste trabalho informações que possibilitem o esclarecimento das principais ações voltadas para o atendimento educacional destes alunos, através de um estudo bibliográfico, para que seja possível atribuir minhas considerações neste ramo da educação.

Este trabalho se insere nos estudos sobre a inclusão da pessoa com deficiência mental em classes regulares de ensino, abordando a concepção do que é deficiência mental, e os problemas relativos à escolarização de crianças com deficiência mental.

A escolha das referências bibliográficas sobre a inclusão de pessoas com deficiência mental em classes regulares foi o ponto de partida para este trabalho. Entre todas as obras analisadas algumas merecem destaque, pois contribuíram muito para a realização deste trabalho, como SASSAKI (1997), que evidenciou que estamos vivendo uma fase de transição entre a integração e a inclusão, os dois termos são falados e

escritos com diversos sentidos: algumas pessoas estão usando um e outro como sinônimo, outras utilizam os termos indistintamente; já outras utilizam a palavra integração correspondendo ao conceito de inclusão, o que pode causar algumas dúvidas quando consultamos autores que abordam este tema, devido à utilização desses termos.

A obra de MANTOAN (1997) também contribuiu muito para este estudo, quando ela aborda a necessidade de mudança na perspectiva educacional, para que haja a inclusão, mostrando que é necessário apoiar não somente o aluno que tem dificuldades na escola, mas também toda a comunidade escolar: professor, alunos, pessoal administrativo e inclusive é necessário mudanças na sociedade, para alcançarmos sucesso no processo inclusivo em geral.

Todas as pessoas devem ser respeitadas, não importa o sexo, a idade, as origens étnicas, ou as deficiências ¹. De acordo com GODOY (2000), vivemos numa sociedade, onde as pessoas que não se enquadram nos padrões sociais são consideradas diferentes. É o que acontece com as mulheres, negros, sem-terra e tantos outros excluídos. Embora não tenham conseguido plenamente sua inclusão na sociedade, muito já avançaram. Como esses, há um outro grupo de excluídos – as pessoas com deficiência, que na maioria das vezes, não têm acesso aos direitos que devem pertencer a todos: educação, saúde, trabalho, locomoção, transporte, esporte, cultura e lazer. Precisamos, então, conhecer e reconhecer essas pessoas que vivem a nossa volta, excluídas por nossa própria ação. Se desejarmos realmente uma sociedade democrática, devemos criar uma nova ordem social, pela quais todos sejam incluídos no universo dos direitos e deveres.

¹ Cartilha da inclusão – reproduzida com adaptações e atualizações, editada pela PUC-MG, elaborada por Andréa Godoy et alli, novembro de 2000.

Prosseguindo, GODOY (2000) aborda que diante de tantas mudanças que hoje vimos eclodir na evolução da sociedade, surge um novo movimento, o da inclusão, que é consequência de uma visão social, de um mundo democrático, onde pretendemos respeitar direitos e deveres. A limitação da pessoa não diminui seus direitos: são cidadãos e fazem parte da sociedade como qualquer outro. É o momento de a sociedade se preparar para lidar com a diversidade humana. Uma sociedade aberta a todos, que estimula a participação de cada um e aprecia as diferentes experiências humanas, e reconhece o potencial de todo cidadão, é denominada sociedade inclusiva, que tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e auto-determinada. Dessa forma, a sociedade inclusiva é democrática, reconhece todos os seres humanos como livres e iguais e com direito a exercer sua cidadania.

Concordando com tal significado, também entendo que inclusão é um processo essencial à vida humana ou à vida em sociedade. Com este pressuposto é que farei algumas considerações sobre um dos segmentos da população que, reiteradamente, tem sido alvo de mecanismos e procedimentos de segregação e até mesma exclusão do sistema escolar. Tal segmento é composto pelos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Dentre o variado e extenso grupo de alunos que assim tem sido classificados, focalizarei aqueles com deficiência mental e no processo de ensino-aprendizagem apresentam necessidades educacionais muito diferentes das dos demais alunos da escola comum ou regular.

Segundo MAZZOTTA (1987), a deficiência mental constitui uma condição que afeta 2 ou 3% da população total, apresentando intensidades variadas, desde os mais comprometidos que necessitam de assistência total, até aqueles que apresentam condições mínimas para a aprendizagem. Desta forma, este estudo tem como objetivo

principal investigar a forma como é tratada a educação da pessoa com deficiência mental no Brasil, tratando principalmente da inclusão destes em classes regulares de ensino.

O presente trabalho foi dividido em dois capítulos mais as considerações finais, com o objetivo de facilitar a leitura, pois no primeiro capítulo encontram-se as definições psicológicas e médicas referentes à deficiência mental e no segundo capítulo estão divididos os parâmetros de ordem social.

A intenção do primeiro capítulo é trabalhar o conceito de deficiência mental, utilizando o conceito internacional de deficiência mental proposto pela Associação Americana de Deficiência Mental – AAMD em 1992, abordando os prejuízos causados pela utilização dos testes de inteligência, que visavam apenas atribuir ao aluno um coeficiente de inteligência, mas não ajudavam em nada no processo de escolarização do aluno com deficiência mental. Neste capítulo eu trato ainda da necessidade que há de fazer o diagnóstico da criança com deficiência mental na mais tenra idade, para que haja a devida estimulação precoce.

O segundo capítulo inicia abordando a necessidade de uma escola democrática, que ofereça oportunidades iguais para todos, este primeiro item traz dados sobre a evasão escolar no Brasil. Prosseguindo, eu mostro a diferença entre o termo integração e inclusão, o que é muito importante para o leitor compreender o restante deste trabalho monográfico, e de suma importância, as leis que regem a inclusão no Brasil. O fracasso escolar também tem o seu espaço neste capítulo, onde são consideradas as formas de atribuir este fracasso ao aluno, principalmente se ele apresenta alguma deficiência e como estes alunos são estigmatizados. Por fim eu apresento uma sugestão organizacional de uma escola inclusiva, apresentada por um documento do BRASIL/MEC 1995.

Nas considerações finais eu exponho idéias relativas a inclusão, a importância deste trabalho para uma vida em sociedade, mas uma sociedade aberta a todos, independente de limitações e diferenças, e desafio todos os educadores a ousar, para mudar a forma de se pensar em educação.

1.0 - O QUE É DEFICIÊNCIA MENTAL

1.1- O CONCEITO

Deficiência é todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos na sua locomoção, na coordenação de movimento, na fala, na compreensão de informações, na orientação espacial ou na percepção e contato com as outras pessoas.

A deficiência gera dificuldades ou impossibilidade de execução de atividades comuns às outras pessoas, e, inclusive, resulta na dificuldade da manutenção de emprego.

Princípio de (causa de emprego)

A definição de deficiência mental atualmente adotada foi proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental – AAMD em 1992, sendo aceita internacionalmente e preconizada nos textos e documentos oficiais do Brasil. Desta forma, fica proposto que:

A Deficiência Mental classifica – se por registrar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com as limitações associadas a duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e na comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar, lazer e trabalho.

Neste âmbito, observa-se uma substancial limitação da capacidade de aprendizagem e habilidades relativas à vida diária do indivíduo com ~~de~~ deficiência mental.

Segundo INHELDER, os portadores de Deficiência Mental são capazes de raciocinar e pensar logicamente, embora cheguem a isso mais tarde que os demais e

só consigam atuar com lógica, quando os objetos são percebidos, manipulados e representados. Estas crianças passam pelos estágios de desenvolvimento num ritmo mais lento, do que as crianças normais e depois de um período de flutuações. Há como uma lentidão progressiva na evolução intelectual que caminha para um estágio de estagnação (enquanto nos normais esta evolução prossegue para alcançar patamares cada vez mais evoluídos de pensamento), caracterizado por uma imobilidade e instabilidade crescente do pensamento. Esta lentidão e a instabilidade estariam ligadas às causas físicas, mentais, sociais e afetivas que compõem um desenvolvimento peculiar e limitado. (1963 apud SABDA 1993 p 12).

Ao definir a debilidade mental, INHELDER (1963) assinala a existência de um componente que chamou de viscosidade genética. Ao passar pelos mesmos estágios que a criança normal, em sua evolução intelectual, ocorre que, enquanto neste há aceleração progressiva do desenvolvimento, causada por uma mobilidade crescente do pensamento operatório, na criança com deficiência mental se observa uma estagnação durável ou uma certa lentidão gradual.

O portador de deficiência mental, assim, caracteriza-se por um déficit de inteligência conceitual, prática e social, definidos como: Inteligência conceitual, que refere-se às capacidades intelectuais fundamentais do indivíduo, envolvendo suas dimensões abstratas; inteligência prática, que refere-se à habilidade de se manter e de se sustentar com independência nas atividades diárias. Incluindo capacidades como sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho e lazer, autonomia; inteligência social, que se refere à habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas e ao comportamento adequado em situações sociais. (SUBSÍDIOS PARA

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL,
BRASIL/MEC, 1995).

Segundo SABDA (1993), a psicologia progrediu muito em relação à deficiência mental, sendo o principal progresso a substituição de rótulos quantitativos como: idiota, imbecil, débil, hoje conhecidos respectivamente por deficiência mental de grau profundo, severo, moderado e leve, ou ainda quantitativos: QI 0-20(profundo); QI 20-35 (severo); QI 35-50 (moderado) e QI 50-70\75 (leve), o qual servia para rotular logo de início o aluno, pois estes testes eram aplicados a fim de classificar o aluno que teria a chance de se escolarizar, excluindo assim o restante, principalmente os que eram considerados com deficiência mental profunda, severa e moderada do processo de aprendizagem.

Os testes de inteligência eram aplicados num determinado momento da vida da criança, sem levar em consideração como ela estava se sentindo naquela situação de testagem. Os testes não consideravam a história de vida da criança, seus interesses e relações. Se o conteúdo dos testes estiver distante da realidade cultural da criança ela não terá sucesso durante a sua realização por desconhecer parte ou todo o conteúdo em questão. Ao mesmo tempo, em nome da "neutralidade científica", estes testes eram aplicados sem que houvesse a possibilidade de diálogo entre o examinador e a criança, o que não lhe permitia abordar em caso de dúvida. (LEON, 1997).

O autor afirma que os testes eram estabelecidos através de uma testagem de amostra, com perguntas estabelecidas segundo o critério do avaliador e não considerando a realidade da criança. Assim. Se a sua composição não fizesse parte da realidade do avaliado, certamente este apresentaria um resultado não muito favorável. As conseqüências também são bastante sérias, pois o resultado destes testes poderia acarretar num rótulo para a criança, a partir do qual a criança iria construir uma auto-

imagem com baixo nível de expectativa. Também a escola e a família poderiam passar a ter uma baixa expectativa em relação à criança e, em consequência, pouco investimento seria feito, prejudicando ainda mais a sua auto-imagem e a apropriação de conhecimentos, pelos limites que eram colocados.

LEONTIEV (1959) faz uma importante observação:

Os testes não descobrem nunca a natureza do atraso, nem permite interpretá-lo em absoluto. Apenas dão uma ilusão de uma aplicação da causa do atraso. Portanto não podem proporcionar uma base para decidir que métodos devem ser usados com as diferentes crianças para superar suas deficiências intelectuais. Inversamente, a pretensão de que os testes estudam fatores permanentes e, portanto permitem prognósticos válidos significa que os métodos de testes difundem a idéia da inevitabilidade do atraso intelectual e impedem, assim o desenvolvimento de métodos pedagógicos diferenciados e com base científica para crianças atrasadas... Particularmente grave é o fato de que o futuro de uma criança se decide por vezes baseando-se em determinado coeficiente de inteligência. (apud SABDA 1993 p 15).

Atualmente, adota-se um novo paradigma para a compreensão e o atendimento dos alunos com de deficiência mental e uma definição mais funcional, que contempla a interação entre pessoas diversas, incluindo formas e a intensidade de apoio necessária para a melhoria da capacidade funcional dessas crianças.

Este paradigma atual que é proposto no Brasil, pelo MEC, Secretaria de Educação Especial, pressupõe alguns referenciais na identificação da deficiência mental:

O conceito de comportamento adaptativo usado em uma definição anterior proposta pela AAMD (1983) pressupõe a presente concepção de habilidades adaptativas em dez áreas específicas, abrangendo principalmente a condição pessoal e as relações do portador de deficiência mental: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e na comunidade; independência; saúde; segurança; desempenho escolar; trabalho e lazer.

A identificação e o diagnóstico do portador de deficiência mental são baseados em quatro dimensões: a função intelectual e as habilidades adaptativas², a função psicológico-emocional, as funções física e etiológica e o contexto ambiental. Considerando os seguintes fatores: a própria existência da deficiência; a intensidade da manifestação física, psicológica, emocional e da condição da saúde da pessoa que apresenta o retardo; a capacidade funcional da pessoa para a vida cotidiana no lar, na escola, no trabalho e na comunidade; o contexto ambiental em que opera e as formas, quantidade e duração do apoio indicado, de modo a facilitar-lhe a independência, a produtividade e a interdependência, além de sua integração comunitária.

Assim o déficit intelectual é considerado indispensável para a definição da deficiência mental, mas não é um fator suficiente e exclusivo para a identificação de uma criança como portadora de deficiência mental.

O que se observa é que há diferentes níveis de comprometimento do Sistema Nervoso Central (SNC), aqueles que possuem um dano biológico que afeta muito o SNC, têm maior possibilidade de apresentar deficiências múltiplas, mas são a minoria, em média 15% da população deficiente. Estes apresentam grande dependência social, mas após muito trabalho conseguem cuidar de si mesmos (alimentação, vestuário e toalete), entretanto necessitam de assistência a vida inteira. São mais fáceis de serem identificados, devido ao grande retardo que apresentam, especialmente quando associado a outras deficiências.

De um outro lado temos aquelas crianças que o desvio fundamental se localiza no aspecto intelectual, estes cujo comprometimento do SNC é significativamente menor, são na maioria identificados ao ingressarem na escola, devido ao

² A habilidade adaptativa é a eficiência ou capacidade do indivíduo adaptar-se às normas e aos padrões de independência e responsabilidades esperadas para sua idade, de acordo com seu grupo cultural e social. (MEC 1995).

desenvolvimento lento abordado anteriormente na teoria de Inhelder. Estes alunos representam a grande massa dos deficientes mentais e são os mais difíceis de serem diagnosticados, pois podem ser confundidos com alunos que por algum motivo apresentam um quadro de fracasso escolar. A identificação destas crianças é feita através de procedimentos aceitos de subnormalidade intelectual e adaptação social.(SABDA, 1993).

1.2 – A avaliação diagnóstica e a estimulação precoce

A avaliação diagnóstica precisa de deficiência mental, de acordo com KRYNSKI (1983), deve ser feita na mais tenra idade, nas etapas críticas do seu desenvolvimento psicomotor, isto é nos três primeiros anos de vida, a fim de promover o atendimento necessário de estimulação precoce, que ^{se} ~~via~~ prevenir seqüelas ou um atraso ainda maior.

Nas primeiras etapas de desenvolvimento da criança é difícil separar as suas funções intelectuais e afetivas das motoras. Sendo assim, é comum avaliar a inteligência da criança em detrimento do seu desenvolvimento sensório-motor. Portanto, somente podemos ter a certeza de que quanto mais uma criança se afasta da média, menor será a probabilidade ^{de que} ~~ela tem de~~ ser normal, sendo este um dos pontos fundamentais para o diagnóstico precoce.

Nesta faixa etária de zero a três anos, o aluno com diagnóstico de deficiência mental, ou de “alto risco” ³ de comprometimento nesta área deve ser encaminhado a serviços de estimulação precoce, que é atendimento prestado a partir do nascimento, à

³ Bebês de alto risco são crianças que, por causas pré-natais, perinatais e pós-natais, de origem biológica, orgânica ou ambiental, podem ter afetado, no curso do seu desenvolvimento, seus mecanismos sensoriais, motores, cognitivos e de habilidades adaptativas. (OLIVEIRA apud KRYNSKI, 1983)

criança que apresenta problemas evolutivos decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais. Ela se utiliza ^{de} técnicas de intervenção aplicadas por equipes multidisciplinares com participação efetiva da família, e tem por objetivo desenvolver integralmente a criança. É organizado em creches, em escolas especiais, em centros de educação especial e outras instituições. Na estimulação precoce são utilizados todos os recursos disponíveis do educador e outros profissionais, para estimular todas as condutas desejadas e inibir a inadequadas. (OLIVEIRA apud KRYNSKI, 1983).

A realização deste programa depende da colaboração de vários especialistas em ação integrada nos programas a serem desenvolvidos, devendo ser composta por educadores, psicólogos, assistentes sociais e médicos.

Segundo o autor, o aspecto educacional deste programa acompanha o nível de evolução da criança, utilizando estratégias para atingir objetivos esperados oferecendo situações onde haja principalmente equilíbrio emocional que levem a criança à tentativa de novas descobertas desenvolvendo a área cognitiva e, conseqüentemente, melhorando a comunicação, a motricidade, os sentidos e a socialização, lembrando que a criança com deficiência mental, na educação infantil é antes de tudo uma criança, e precisa de tempo para brincar e conviver com a sociedade. A partir do momento que este tempo lhe é tomado, ela pode apresentar comportamentos que podemos encarar como uma alteração, mas é apenas uma resposta a um estímulo.

Ao definirmos um aluno mais ou menos capaz do que o outro, nós educadores estamos impondo limites para o progresso daqueles que possuem algum déficit intelectual, impossibilitando-os e ainda promovendo a sua exclusão do sistema, não só escolar, mas também de uma sociedade que prioriza os trabalhos intelectuais, as diversas habilidades, competências e tem aversão ao diferente.

Quando falamos em classes especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem, estamos reafirmando a negação imposta pela nossa sociedade, ou seja, estabelecendo uma separação daqueles diferentes, para que eles sejam mais uma vez negados. (LEON, 1997).

2.0 – A ESCOLA INCLUSIVA

2.1– A escola democrática

A escola é vista como uma instituição única, que tem como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, que são reduzidos a produtos, resultados e conclusões. A ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem e o processo ensino–aprendizagem, na maioria das vezes, ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das dificuldades de cada indivíduo e das deficiências dos alunos. (DAYRELL 1996 p. 139).

A educação popular por muito tempo foi assunto para discussão, desde o tempo da República, a partir de então e até hoje, diagnósticos, discussões e propostas têm estado presente no discurso político em torno deste tema sobre educação no Brasil. Assim expressões como: “igualdade de oportunidades para todos” e “educação como direito de todos” tornaram–se, no Brasil, lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino. (SOARES 2000 p. 8).

A democratização do ensino, segundo SOARES (2000), tomou uma direção *quantitativa*, em defesa da ampliação de ofertas educacionais, proporcionando o aumento do número de escolas para as classes populares, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar e ora se voltam para a melhoria *qualitativa* do ensino, que prevê reformas educacionais, reformulações da organização escolar, a introdução de novas metodologias de ensino e o aperfeiçoamento dos professores.

Apesar de muita luta o povo ainda não é vencedor, pois não há escola para todos, e a escola que existe, segundo a autora, é antes *contra* o povo que *para* o povo,

pois as altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem permanecer. De acordo com as estatísticas, de cada 1000 crianças que iniciam a 1ª série, menos da metade chega a 2ª série, menos de um terço consegue atingir a 4ª série, e menos de um quinto conclui o 1º grau. A repetência (não aprendizagem) e a evasão (abandono da escola) explicam o progressivo afunilamento, que constrói a chamada "pirâmide educacional brasileira", esses alunos fariam parte dos excluídos na escola, referidos por FERRARO (1999).

O lado oposto da moeda seria os excluídos da escola. Categoria que abarca todos os estudantes que acusam forte defasagem nos estudos em relação ao padrão esperado, isto é apresentam dois ou mais anos de atraso nos estudos em relação à idade, geralmente em consequência de sucessivas reprovações.(FERRARO, 1999 p.37).

O autor aponta que conforme o censo de 1980, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estava naquele ano, matriculada no ensino de 1º grau (mesmo sendo garantido pela Constituição, para esta faixa de idade); ou seja, mais de 30% dos brasileiros entre 7 a 14 anos estavam fora da escola. Analisando os dados por Estado, encontram-se percentagens inferiores a 50% em alguns Estados, e muito pouco superiores a 50% em vários Estados. Assim sendo, em muitos Estados brasileiros, cerca da metade da população de 7 a 14 anos está fora da escola.

Prosseguido o autor revela que o censo de 1991 trouxe novas revelações, haviam sido reduzidas algumas taxas inerentes à faixa etária acima descrita, mas mesmo as taxas de não freqüência terem sido baixadas os níveis de exclusão permanecem relativamente elevados.

No século XIX (1800), uma nova perspectiva educacional para o deficiente foi marcada com a experiência realizada pelo médico francês Itard, encarregado pela

academia de Paris de observar uma criança que havia sido encontrada perdida num bosque, apresentando hábitos de animal selvagem e características de subnormalidade. Nesta experiência, que teve por base o pensamento de Locke, foi constatado que apesar de não ter alcançado uma recuperação total da criança, Itard conseguiu grandes resultados, ficando demonstrado que as pessoas deficientes eram capazes de aprender. Então, com Itard, tem-se pela primeira vez um trabalho de intervenção dentro de uma perspectiva educacional. Portanto, Itard, e mais tarde Seguin, seu discípulo, desenvolveram meios educacionais de atendimento a esta clientela, nascendo a pedagogia para os portadores de deficiência, e logo em seguida foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação especial. Seguiram-se a esses profissionais, outros médicos, Guggenbühl, Montessori e Descoudres, que também trabalharam com a educação de pessoas com deficiência mental. (FONSECA, 1991).

Segundo FONSECA, no Brasil, a "educação especial" só passou a constar na política educacional nos anos 50-60 do século XX, embora algumas experiências educacionais inspiradas nos modelos europeus e norte-americanos tenham iniciado no século XIX. Durante muito tempo, predominou o modelo médico na educação de pessoas com deficiência mental, e ainda hoje, percebermos fortes indícios desse modelo, muito arraigado em nossa sociedade. O enfoque médico sobre a deficiência centrava-se na questão básica de descobrir um meio de eliminar a deficiência ou de ajudar a criança a se adaptar ao seu mundo. Com o surgimento de novas pesquisas e novas concepções acerca do assunto, passou-se a falar em um modelo ecológico, que enfatiza as relações com o ambiente.

Pesquisas demonstram que muitas crianças sem lesão neurológica comportaram-se como deficientes mentais na escola, não conseguindo acompanhar as

exigências escolares em ritmo acelerado. Esse caso, MANTOAN denomina de "déficit circunstancial, em que intervêm os determinantes sociais" (1997 p. 17).

2.2– integração x inclusão

Eles representam 10% da população brasileira, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), são chamados de especiais, têm direitos e deveres garantidos pela Constituição, mas na prática são discriminados, tratados com indiferença e condenados a viver longe do mundo real. São os portadores de deficiências físicas, mentais, auditivas, visuais e autistas, cuja exclusão começa na infância justamente pela instituição que em tese deve, junto com a família, preparar as pessoas para a vida em comunidade: a escola. (RODRIGUES 2002).

A idéia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas às pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.⁴

O processo de integração também pode ser definido como aquele que tem por objetivo incorporar física e socialmente as pessoas portadoras de deficiência, a fim de usufruírem os bens socialmente produzidos, habilitando-as, oferecendo-lhe os instrumentos contemporâneos para o exercício da cidadania (FREIRE, 1997 apud MACHADO, 1988, p. 13).

⁴ Educação & cidadania - Reportagem da revista Isto é, Junho de 2002, por Greice Rodrigues.

Uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão expostas à discriminação é que os diferentes são frequentemente declarados doentes. Este modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual somos considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum 'inválido' ("sem valor", em latim). (STIL, 1990 apud SASSAKI, 1997, p. 28).

Enfim, a integração significa a inserção da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais preparada para conviver na sociedade, onde esta deve se adaptar ao meio. Neste sentido, MANTOAN (1998, p. 5) vem afirmar que a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata⁵, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno - ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar - a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas - Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

Tradicionalmente, a deficiência tem sido visto como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura. Portanto, segundo este modelo, "a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc... a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações" (SASSAKI, 1997, p. 29).

Para esse mesmo autor, o modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas

⁵ O sentido de cascata para Mantoan (1998 a, p. 99) se traduz por uma estrutura que "... deve favorecer o 'ambiente o menos restritivo possível', dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no 'sistema', da classe regular ao ensino especial [e vice versa]", só que o contrário dificilmente acontece.

estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e / ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Continuando, o autor afirma que:

A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Neste tipo de inserção a escola oculta o seu fracasso, isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio à sua competência.

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesta conferência, as nações unidas garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. Foi a partir desta conferência que o movimento da educação inclusiva começou a tomar força.

Em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Nesta conferência reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com objetivo de: promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais. (SALAMANCA 1994, p.5).

De acordo com SASSAKI (1997, p. 41) a inclusão social pode ser conceituada 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, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em

parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Segundo SASSAKI (1997, p. 47) o pano de fundo do processo de inclusão é o Modelo Social da Deficiência. Este Modelo nos remete a entender a questão da deficiência por outra ótica. Ele chama nossa atenção para o fato de que “Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros [e não o contrário]” (grifo meu).

O referido autor ainda informa que os países desenvolvidos, como os Estados Unidos, o Canadá, assim como a Espanha e a Itália foram os pioneiros na implantação de classes inclusivas e de escolas inclusivas, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual.

Com algumas exceções, boa parte da literatura pertinente às práticas inclusivistas na educação começa a surgir na década de 90, basicamente relatando experiências que vêm ocorrendo a partir do final dos anos 80 aos dias de hoje.

De acordo com MANTOAN (1997 p. 145):

A noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Mas, ainda é preciso esclarecer que no final do século passado, vivemos a fase de transição entre a integração e a inclusão. Portanto, como nos coloca SASSAKI

(1997, p. 43) é inevitável que os dois termos sejam falados e escritos com diversos sentidos por diferentes pessoas. Desta maneira, segundo o autor, algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos a integração significando inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando 'modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania'.

Prosseguindo o autor demonstra que outras pessoas utilizam os termos integração e integração total ou plena da seguinte forma: o primeiro termo integração com sentido de inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e o segundo termo, integração total, correspondendo ao moderno conceito de inclusão sem, no entanto, usarem a palavra 'inclusão'. Este é o caso da maioria dos trabalhos acadêmicos, científicos ou técnicos publicados até aproximadamente 1994, ano em que saiu o primeiro documento internacional que aborda extensamente o conceito de inclusão, a Declaração de Salamanca.

Ainda de acordo com SASSAKI, há outras pessoas que utilizam apenas a palavras integração, tanto num sentido como noutra (de integração e de inclusão), nunca usando os termos "inclusão" e "integração total (ou plena)".

Prosseguindo o autor, há também quem utilize indistintamente os termos integração, integração total (ou plena) e inclusão, ou seja, como se fossem sinônimos, todos significando uma única coisa, inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade.

Portanto, segundo MANTOAN (1998), a inclusão é a inserção da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e social, tendo estes que se adequem às necessidades daquele. Incluir significa tornar o meio "o

mais favorável possível", e não "o menos restritivo possível", como se pregava com a integração. No processo de integração, as pessoas é que deveriam se adaptar ao meio. A inclusão nos mostra que há necessidade de que a sociedade se prepare para lidar com todas as pessoas, com suas diferenças e semelhanças. E assim é com a escola: ela deve estar preparada para todos os alunos, sejam eles pessoas com ou sem deficiências.

2.3– As leis que regem a inclusão

Durante muito tempo, a escola especial foi considerada a única opção educacional para os portadores de necessidades educacionais especiais, no caso a deficiência mental, por não se acreditar na possibilidade destes partilharem com os demais alunos o mesmo processo educacional. (SALAMANCA, 1994).

Atualmente, a tendência em política social é promover a convivência entre indivíduos diferentes, como propõe a Declaração de Salamanca, aprovada em Junho de 1994 na Espanha, cujo objetivo principal é promover eficazmente uma educação para todos, deixando por conta da escola a tarefa de possibilitar o acesso dos portadores de necessidades educacionais especiais às classes comuns de ensino, pois é o seu papel acolher qualquer tipo de criança, seja com deficiência ou não, e quando portador da deficiência mental não só as consideradas mais leves, mas também aquelas mais comprometidas e ainda com o dever de escolarizar com êxito.

De acordo com este documento, todos os alunos têm o mesmo direito de acesso ao conhecimento e a escola especial ou a turma especial dentro da escola comum só devem ser aceitas em casos que não há possibilidade alguma de inclusão, mas isso não quer dizer excluir totalmente os alunos com deficiências graves ou múltiplas, pois

estes devem obter o máximo possível de independência nas tarefas mais simples do seu dia-a-dia, como se vestir, fazer a sua própria higiene, alimentar-se, e a sua educação deverá ser voltada para este sentido.

De acordo com MANTOAN (1997), as pessoas com deficiência mental eram consideradas incapazes de aprender conteúdos acadêmicos ensinados nas escolas. Por essa razão, a sua educação era voltada para as aprendizagens da vida diária. Como decorrência dessa segregação, muitos se tornaram sub-realizados na escola ou então foram classificados como incompetentes curriculares antes mesmo de terem acesso a esses currículos.

Segundo a autora, a convicção atual de que as pessoas com deficiência mental apresentam diferentes condições de aprendizagem e de que outros fatores, além do intelectual estão presentes e interferem no seu rendimento escolar têm contribuído para que o sistema educacional compreenda melhor a diversidade de possibilidades dos alunos e procure oferecer um ambiente mais favorável à sua aprendizagem.

Assim, MANTOAN enfatiza, que os alunos com deficiência mental podem e devem estudar em escolas regulares, pois um apoio especializado é suficiente para lhes dar acesso ao currículo e fornecer a apropriação do saber escolar. É necessário atribuir ao aluno um ambiente social estimulador, livre de segregação, que não reforce suas limitações, mas desafie o desenvolvimento e a aprendizagem de novas habilidades.

Leis têm sido criadas para a garantia desses direitos, muitas são as legislações pertinentes referentes à luta pela inclusão e o apoio às pessoas com deficiência mental, o que já é um grande passo, Mas apesar delas, percebemos que a sociedade excluiu e menospreza as pessoas consideradas diferentes. Embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças portadoras de deficiência em suas classes e empregadores a contratarem uma percentagem de deficientes em suas



empresas, não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes. (GLAT, 1995, p.16).

Conforme a autora, nós sabemos que não se pode fazer com que a aceitação seja imposta às pessoas, mas devemos lutar para que as leis sejam cumpridas e os direitos de todos os cidadãos, deficientes ou não, sejam respeitados.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394, em 1996, assegurou que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe em seu art. 58, que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado. Prevê também recursos como classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns. O art. 59 contempla a adequada organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar, a fim de atender as necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os educandos portadores de necessidades especiais nas classes comuns.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.1), é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, não se deve estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em consideração as suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

A qualidade do processo de inclusão está, portanto, diretamente relacionada à estrutura organizacional da instituição.

No Referencial curricular (1998, v.1) verifica-se que a qualidade do processo envolve questões mais amplas implicadas

*mas
às políticas públicas, às decisões
que implicam ou
que se atrelam a políticas...*

orçamentárias, à implantação de recursos humanos, aos materiais adequados em termos de quantidade e qualidade e à adoção de medidas educacionais compatíveis em suas diferentes modalidades.

É no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e propostas que definem a política de educação especial. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, atribuem ao professor grande parte da responsabilidade pelas adaptações curriculares. Por serem mal preparados para docência, em vez de contribuir para o processo de inclusão, alguns professores podem, inadvertidamente, reforçar estatísticas do fracasso escolar da criança com deficiência

mental em sala de aula regular. Isto resultará numa exclusão, reforçada por escolas precárias e mal equipadas para sua atual clientela. Os PCNs trazem uma proposta de

homogeneização, com esvaziamento de conteúdos epistemológicos. Fala-se, enfim, em

adaptação curricular, e não na construção de um novo currículo que contemple a todos

os envolvidos no processo educacional. Do mesmo modo, o Plano Nacional de

Educação não prevê recursos vinculados que possam contribuir efetivamente para

inclusão deste alunado no sistema regular de ensino.

A inclusão tem o amparo do princípio de igualdade defendido pela Constituição Federal em seu art. 5, aliado ao direito à educação constante no art. 208. Este artigo também prevê a possibilidade de nem todos os indivíduos se beneficiarem com a inclusão, ao preconizar que o atendimento educacional dos portadores de deficiência deve se dar "preferencialmente" na rede regular de ensino.

Com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, em 1988, a questão da deficiência foi bastante abordada, mas, de acordo com MAZZOTTA, ainda não há uma visão totalmente "dinâmica ou não-linear da relação entre o portador de deficiência e a educação escolar (comum ou especial)", o que só ocorrerá quando "se entender que as

várias alternativas são extensivas ao atendimento educacional dos portadores de deficiência", e não quando se conclui que o "educando portador de deficiência necessariamente (precisa de) educação especial e educando normal necessariamente (precisa de) educação comum ou regular" (1996 p. 78).

Podemos citar, aqui, a idéia de SASSAKI, quando este nos diz que existem leis "gerais e especificamente pertinentes à pessoa deficiente" e que "tanto as leis gerais como as específicas podem ser integracionistas ou inclusivas" (1997 p. 146). As leis gerais inclusivas, ou seja, as que "sem mencionar este ou aquele segmento da população, dão clara garantia de direito, benefício ou serviço a todas as pessoas, sem distinção de cor, gênero ou deficiência" (1997 p. 146), ainda estão por ser feitas, bem como as específicas inclusivas, que garantem modificações no ambiente físico e humano e facilitam o exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

O que temos, hoje, então, em sua grande maioria, são leis, documentos e políticas que refletem um protecionismo e um assistencialismo, funcionando como "discriminação às avessas" (SASSAKI, 1997, p. 148), quando se garante emprego para pessoas com deficiência, apenas porque são deficientes, por exemplo, como no Art. 37 da Constituição da República.

Dessa forma, defrontamo-nos com o problema das políticas públicas de educação, que não são claras o suficiente no que diz respeito à inclusão dos alunos deficientes no ensino regular e dificultam uma ação mais efetiva diante da inclusão.

A idéia de inclusão de alunos deficientes mentais na escola de ensino regular tem como objetivo primordial promover a integração social e se constitui numa meta cada vez mais presente nos diferentes sistemas educacionais. Atender a esse objetivo requer o desprendimento das atitudes tradicionais que sustentam o sistema escolar. Isto porque a característica mais marcante na abordagem de um ensino tradicional

consiste em reduzir as oportunidades oferecidas aos alunos. Assim sendo, o currículo mostra-se limitado e não proporciona uma interação nas relações que se estabelecem entre professores-alunos e alunos-alunos. Cláudia Dutra, secretária de educação especial do MEC, explica: “a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, gênero ou características pessoais”⁶.

Nesta mesma reportagem, os dados do INEP apontam que há 110 mil alunos com alguma deficiência estudando em escolas regulares, no caso de deficiências físicas é necessário apenas o procedimento de algumas adequações físicas, como instrumentos especializados, mudanças na estrutura do prédio e profissionais da área, mas há uma dificuldade maior na inclusão de crianças com deficiência mental, já que estas crianças possuem complicações de outra natureza, a intelectual. (CARARETO, 1999).

A falta de rampas, banheiros adaptados e corredores sinalizados são comuns nas escolas. No Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação criou, em março de 2000, um programa de adaptação dos edifícios escolares e de capacitação dos professores. Em toda a rede de ensino paulista existem 6,5 mil escolas e cerca de 6,5 milhões de alunos, mas apenas 800 escolas têm serviços especializados, atendendo 17 mil estudantes. A secretaria pretende ampliar esse número para 1,2 mil até o final do ano que vem. Outros 28 mil alunos estão em instituições conveniadas com o governo do Estado. (RODRIGUES 2002).

⁶ REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: A inclusão que dá certo. 2003. P.42-47.

A mudança da estrutura física dos prédios é uma exigência básica, mas as adaptações pedagógicas são indispensáveis. Para receber essas crianças é preciso investir não só em pedreiros, mas também em gente especializada, o que demanda tempo e disposição dos educadores. Para MANTOAN (1997 p.19), a inclusão exige mudança de mentalidade. “As crianças têm o direito de estar lá e a escola, em vez de se precaver contra elas, deve buscar novas saídas”, diz a autora. Portanto, a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de pequenas e grandes transformações, nos ambientes físicos: espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, (mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive a pessoa com deficiência mental. (MANTOAN 1997 p.19)

Aos mestres cabe a tarefa de especializar-se no aluno, permitindo que a deficiência seja vista por outros ângulos e trabalhada de forma integrada com os objetivos do ensino regular e este poderá se beneficiar em todos os sentidos. A admissão de alunos com deficiência mental em classes regulares de ensino exigem a capacitação do professor que se propõe integrá-los. Desta forma, o professor especializado é aquele que, no momento, dispõe das melhores condições para enfrentar esta tarefa, porque a inclusão envolve aptidões, competências, que igualem as oportunidades educacionais entre normais e deficientes, sem ocorrer prejuízos para ambos.(MANTOAN, 1997 p.20).

2.4 – O fracasso escolar

Segundo SABDA (1993), na evolução do pensamento pedagógico brasileiro é possível acompanhar diferentes tentativas de elaborar estudos que possibilitem o

entendimento do tão temido fracasso escolar, procurando sempre identificar "culpados". Os alunos e suas famílias foram o primeiro alvo para explicar as dificuldades encontradas. Dentre os estigmas construídos historicamente, que ainda permanecem muito fortes na sociedade atual, destaca-se aquele que considera a pessoa portadora de necessidades educacionais especiais (e que tem direito à educação) uma vítima de modelos segregados, superados e marcados pela desigualdade de valor entre as pessoas.

Sem informação e sem recursos financeiros, envolvidos em um contexto onde a sobrevivência é a principal luta, os portadores de deficiência ficam esquecidos num canto pela família, pela comunidade e pelas autoridades. Ficam marginalizados do convívio social, sem cidadania, sem dignidade. (RESENDE, 1996, p.16)

De acordo com Resende, a falta de informação, contribui para a exclusão. Há milhares de pessoas que, só porque não acompanham o ritmo frenético das demais, estão sendo humilhadas, privadas de novos conhecimentos, novos saberes, novas relações sociais. Para isso, é preciso saber como vivem as pessoas com deficiência, conhecer suas expectativas, necessidades e alternativas.

Assim afirma SCHNEIDER (1974):

Não só os alunos excepcionais são desviantes; são desviantes em um contexto institucionalizado, o que quer dizer que o seu desvio é definido por e para a instituição... As instituições tendem sempre a reforçar o rótulo do desvio. Mostrou-se, por exemplo, como a professora sempre encontra na sala de aula "sinais" para a confirmação do desvio da criança... Não se trata, é claro, de um processo consciente e, m que indivíduos "maus" estabelecem um sistema "mau". Ao contrário há um processo de interação constante do indivíduo e do sistema, que agem e reagem entre si... A professora reforça, é claro, a ideologia do desvio, mas é ela mesma "endoutrinada" pelo sistema. (apud SABDA 1993 p 14).

Em concordância com SCHNEIDER (1974), Os alunos com deficiência mental são os que mais sofrem com estigmas, pois logo de princípio ele é rotulado como incapaz pelos próprios educadores, quando estes deveriam buscar saídas para

aproveitar ao máximo as suas habilidades e capacidades, impossibilita o seu avanço e proporcionam a própria derrota do aluno, tudo em razão do seu déficit intelectual.

Continuando a autora afirma que as atitudes de rejeição (estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente) criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de inclusão. Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

Considerando a complexidade da vida em sociedade, caracterizada pela convivência de pessoas tidas como normais com tantas outras concebidas como anormais, a integração constitui uma via de mão dupla, na qual deficientes e não-deficientes devem interagir na construção de um entendimento comum. Assim afirma a autora:

Mostrar que o aluno excepcional é sempre o que os outros definem que ele seja. Em outras palavras tratamos com rótulos que são sobrepostos a pessoas. Assim sendo, pode-se muito claramente mostrar como o indivíduo realmente adquire o seu rótulo, isto é, como passa através de um período de "antes" e "depois". O que tudo isso demonstra, é claro, é o fato de que os rótulos são "humanamente fabricados" ou, segundo Peter Berger que "a realidade é socialmente construída...", o que interessa na medida que implica que lidamos com indivíduos que são estigmatizados e relegados à periferia da sociedade. (apud SABDA 1993 p 15).

A sociedade faz distinção daqueles membros ditos "normais", que são sempre considerados como os ajustados, adaptados, eficientes e aqueles que desviam deste modelo, não correspondendo às suas expectativas, são chamados deficientes que precisam de cuidados, serem reeducados, readaptados, reabilitados, para poderem ser inseridos no contexto em que vivem. Ela faz recair sobre a pessoa com deficiência mental inúmeros desvios e impossibilidades que ela possui e, muitas das vezes, cria. Quando se classifica um indivíduo de alguma forma, seja ela educacional, social ou cultural é antes de tudo expô-lo ao perigo de ele ser reduzido por uma falta, de ter

esvaziado o que pertence à sua personalidade como um todo e, sobretudo, de ter perpetuado as suas dificuldades, prescrevendo a sua própria sorte, reforçando as situações de rejeição e de exclusão a que os deficientes estão expostos. (MANTOAN 1997 p.18).

Um estudo foi realizado por GLAT (1995), buscando compreender a exclusão de pessoas portadoras de deficiência mental e, baseada em pesquisadores da área, concluiu que não aceitamos o deficiente porque não queremos que ele seja 'um de nós', não queremos ser iguais a eles. Ao mesmo tempo, precisamos dessa relação para mostrar nossa 'superioridade', pois os superiores (nós) precisam dos inferiores (no caso, os deficientes): A visão do deficiente, portanto, nos perturba porque ele funciona como um espelho no qual vemos refletida a ameaça de nossa deficiência potencial. Devido à fragilidade natural do ser humano, gostamos de pensar sobre nós mesmos como pessoas completas, constantes e permanentes. O deficiente, porém, nos faz lembrar a nossa própria falta, instabilidade e efemeridade. (GLAT 1995, p. 32).

Como esclarece a autora, o deficiente nos remete a uma situação de inferioridade, quando nos mostra "o lado oculto de nossa personalidade" (1995, p. 33), mas, ao mesmo tempo, "as pessoas normais precisam dos estigmatizados para valorizarem a si mesmas e a sua situação de vida" (COLEMAN apud GLAT, 1995, p. 33).

Segundo MANTOAN (1997), a deficiência mental é interpretada como um fenômeno limitado à pessoa que ela corresponde, e os atendimentos educacionais e terapêuticos aos a que possuem é encaminhado para uma linha que tende a acentuar o caráter patológico e segregativo das intervenções.

2.5 – A organização da escola inclusiva

Os encaminhamentos das crianças com deficiência mental deverão ser realizados a partir do diagnóstico levando em conta seu grau de deficiência, sua idade cronológica, seu histórico de atendimento, a disponibilidade de recursos humanos e materiais na comunidade onde vivem, as condições socioeconômicas e culturais da região, e o desenvolvimento da Educação Especial já implantada na unidade de Federação ⁷.

De acordo com este documento, a escola comum poderá oferecer atendimento desde o nível pré-escolar até o ensino profissionalizante, proporcionando a sua integração gradativa, seguindo os seguintes aspectos básicos:

I – Aspectos físicos:

Dentre as escolas da rede regular de ensino deverão ser relacionadas de preferência aquelas que possuam fácil acesso, salas com condições para a instalação de serviços de apoio educacional especializado, com as adaptações necessárias ao desenvolvimento de programas específicos para este alunado.

II – Aspectos pedagógicos:

As turmas não poderão ser muito numerosas, atendendo no máximo 30 alunos, dentre esses, até quatro educandos com deficiência mental.

O currículo e o material didático para esses alunos deverão ser os mesmos da escola regular, mas devidamente adaptados, visando a integração instrucional e social da criança com deficiência mental.

⁷ SUBSÍDIOS PARA A ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, BRASIL/ MEC (1995)

Os alunos com deficiência mental que possuem habilidades intelectuais, adaptativas e cuja permanência acadêmica permitirem concluir sucessivamente as séries do Ensino Fundamental deverão ter acesso ao apoio educacional especializado (ensino itinerante/sala de recursos) na rede regular de ensino, além das adaptações curriculares necessárias para seu acesso ao ensino comum sem prejudicar o seu rendimento escolar.

As crianças com idade de zero a três anos com diagnóstico de deficiência mental, deveram ser encaminhadas a serviços de estimulação precoce organizados em creches, em escolas especiais e em outras instituições, no lar com apoio de equipe especializada; as com idade de quatro a seis anos deveram ser encaminhadas ao programa de pré-escola na escola comum ou na escola especial de acordo com o grau de comprometimento e entre os sete e quatorze anos poderão ser encaminhados para as seguintes opções: classe comum, classe especial integrada à escola comum, sala de recursos e ensino com professor itinerante.

Dentre todas as estratégias de atendimento, a da classe comum em escola regular é a que melhor permite a integração, exigindo, contudo serviços de apoio especializado, paralelo ou combinado, a fim de permitir ao aluno atingir os níveis de aprendizagem que lhes sejam possíveis.

Assim afirma a declaração de Salamanca no seu artigo 29:

Crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, em vez de seguir um programa de estudos diferente. O princípio diretor será o de dar a todas as crianças a mesma educação, com ajuda adicional necessárias àquelas que requirem.

Prosseguindo o referido documento prevê que o professor de classe inclusiva deverá receber apoio docente especializado no que se refere à adoção de métodos e

processos específicos ou adaptados à aprendizagem da criança com deficiência mental, facilitando a sua integração à escola comum.

Na classe especial integrada à escola comum, a criança com deficiência mental passa todo ou parte do seu tempo e fica sob os cuidados de um professor especializado que tem a tarefa de planejar e desenvolver atividades educacionais específicas para todas as dificuldades dos alunos. Essa modalidade de atendimento permite que o educando participe de atividades sociais junto ao grupo de alunos da escola comum e é destinada apenas àqueles que não possam ser atendidos em classe comum de ensino.

O documento BRASIL/MEC (1995) aborda também aspectos como:

O objetivo deste atendimento é a gradativa integração social do aluno, devem ser instaladas em locais que evitem o isolamento ou a discriminação do atendimento.

Os equipamentos mobiliários a serem adotados nas classes especiais deverão ser os mesmos da classe comum e o currículo adotado será o da escola regular oficial, com as devidas adaptações. O processo ensino-aprendizagem deverá ser baseado em avaliação-diagnóstico de natureza educacional.

A sala de recursos deverá estar situada em local que não receba estímulos exteriores que possam prejudicar a concentração do educando (corredores, passagens), ser de fácil acesso, ter boa iluminação e ser especialmente construída para tal fim, sem a aproveitar os espaços ociosos.

Este espaço deverá ser usado para a observação do educando, ensino, avaliação e demonstração de aprendizagem, complementação curricular específica, entre outras.

O atendimento poderá ser individual ou em pequenos grupos de três alunos, e variará de acordo com condições e necessidades de cada educando, exigindo o

planejamento conjunto dos professores da sala de recursos e da classe comum, a avaliação periódica e sistemática da programação elaborada para o educando, e a observação de critérios adequados para grupamentos de alunos (idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem).

O ensino com professor itinerante *“é o trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades educacionais especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhe orientação, ensinamentos e supervisão dos mais adequados”*. (PNEE, 1994). A atuação do professor itinerante poderá ocorrer na escola regular, nas localidades que o aluno com deficiência mental estiver integrado e não houver professor especializado.

De acordo com a SALAMANCA (1994), art. 32:

A alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda dos professores especializados e de pessoal de apoio externo.

Ainda de acordo com o documento BRASIL/MEC (1995), o atendimento poderá ser ministrado desde a pré-escola até a conclusão do Ensino Fundamental, atendendo individualmente ou em grupos de até três alunos, com intervalos de, no mínimo, duas vezes na semana, a fim de não prejudicar a continuidade da orientação especializada ao educando.

O planejamento das atividades previstas deverá garantir apoio especializado ao professor para o desenvolvimento do programa e o uso de equipamentos para os alunos integrados na escola.

A escola especializada pode ser uma importante fonte de recursos para os alunos que não podem ser incluídos no sistema regular de ensino e ainda uma

significativa fonte de apoio para os que se encontram atendidos na rede regular e necessitam de apoio especializado.

As salas de recursos, o atendimento itinerante, entre outros, constituem importantes formas de atendimento especializado para os alunos que possuem necessidades educacionais especiais que estão integrados na escola regular.

À luz deste processo, as instituições são desafiadas a serem capazes de criar programas e serviços internamente e / ou de buscá-los em entidades comuns da comunidade para melhor atenderem as pessoas com deficiência mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha intenção nesta monografia foi expor, em poucas folhas, um pouco de tudo que um professor precisa saber a respeito de inclusão de crianças com deficiência mental em classes regulares de ensino. Contudo o assunto não se esgota. Quanto mais nos envolvemos com este tema, mais^N desejamos aprender e aprendemos com os nossos próprios erros. Eu trouxe aqui temas gerais; são dificuldades encontradas praticamente em todas as escolas, quando o assunto é inclusão de crianças com deficiência mental.

A educação dos alunos com deficiência mental, é importante lembrar, tem os *mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão*, como abordado neste trabalho, algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam os recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos da educação. Em razão disso, são organizados auxílios e serviços educacionais especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir o ensino comum ou regular como forma de assegurar o ensino para esse alunado. Tais auxílios e serviços educacionais são planejados e desenvolvidos para assegurar respostas competentes por parte do sistema e da unidade escolar.

É necessário viver com as diferenças e respeitá-las, não há pessoas que tenham as mesmas características, pelo contrário, cada um possui as suas próprias particularidades e não podemos esquecer que há uma grande diversidade humana, e por isso mesmo, a valorização e o respeito à individualidade de cada um no grupo deve estar, acima de tudo, presente em cada um de nós. É necessário que haja uma mudança primeiro na sociedade, pois se esta não estiver aberta para receber todos,

estimulando a participação de cada um e apreciando as diferentes experiências humanas e ainda, reconhecendo o potencial de cada cidadão, independente de suas deficiências, dificuldades e até mesmo as incapacidades, limitações essas que não diminuem os seus direitos, pois são cidadãos como qualquer outro, para nada irá valer todo o processo de inclusão da criança com deficiência mental. São necessárias leis que sejam cumpridas, assegurando os direitos e a igualdade.

Ao meu ver ainda não fazemos parte de uma sociedade inclusiva, quando percebo que há grupos de pessoas que são discriminadas, inclusive nas denominações que recebem: inválido, mongol, manco, ceguinho, aleijado, demente... Essas palavras demonstram preconceito e, através delas, estamos dizendo que estas pessoas devem mudar para que possam estar vivendo em sociedade, atribuindo a pessoa com deficiência a responsabilidade de integração à sociedade. O termo inclusão, diferentemente, indica que a sociedade e não a pessoa deve mudar. Assim, até as palavras e expressões devem mudar, quando denominamos as diferenças, ressaltando os aspectos positivos e promovendo mudança de atitude em relação a essas diferenças. Eu creio que devemos fornecer mecanismos para que todos possam ser incluídos. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias, enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de diversidade humana.

A inclusão de crianças com deficiência mental é algo necessário, que suscita algumas mudanças, pode até trazer consigo dúvidas e incertezas, e gerar desconforto em muitas pessoas, e para que se possa aceitar uma mudança, é preciso que, além de compreender o que é proposto, faça-se um esforço para colocar em prática. Todas as

novas propostas são difíceis de compreender e aceitar de imediato, mas é somente através da informação, do estudo e da experiência, que podemos ter certezas.

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que parem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina. (FREIRE, 1982, p. 101)

Podemos, agora, fazer a relação deste estímulo dado por Paulo Freire à nossa empreitada, dizendo que este recado serve àqueles que não acreditam no princípio da inclusão. Enquanto ficarmos ao nível do debate, tirando conclusões precipitadas de algo que ainda não ousamos, falando de experiências que foram baseadas em um outro modelo, não chegaremos a lugar nenhum. Somente quando tivermos coragem de ousar, arriscar e mudar, nós teremos resultados precisos, e veremos que nossa luta não foi em vão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEESP, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 1995. (série diretrizes, 5).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2000.
- CARARETO, Maria Cecília Ferreira. A escolarização da pessoa com deficiência mental. Trabalho encomendado pelo GT15 – Educação Especial, encontro ANPED, 1997.
- DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. Trabalho apresentado na XXII reunião anual da ANPED. Caxambu, 1999.
- FONSECA, Vítor da. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos (org.). O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- GLAT, Rosana. A Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- KRYNSKI, Stanislaw. Novos rumos da deficiência mental. São Paulo: Sarvier, 1983.
- LEON, José Crochík. Educação em debate: Aspectos que permitem a segregação na escola pública. São Paulo: casa do psicólogo, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Cadernos CEDES. Campinas - SP, nº 46, p. 93 - 107, 1988 a. (A nova LDB e as necessidades educativas especiais).
- ___ Integração x Inclusão - educação para todos. Pátio, Porto Alegre - RS. nº 5, p. 4-5 maio/jun, 1998 b.

____ Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

-MACHADO, Rosângela. A (des)integração do aluno portador de deficiência na rede regular de ensino de Florianópolis. Monografia (Especialização em Atividade Motora Adaptada). Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Desportos, 1998.

-MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.

____ Educação escolar: comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1987.

-NUNES, Leila Regina D'O. Deficiência mental o que as pesquisas têm revelado. IN: Tendências e desafios da educação especial. Série Atualidades pedagógicas I. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

-REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: A inclusão que dá certo. 2003. p.42-47.

-REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA. São Paulo: Inclusão escolar – boa para quem? 2002.

- SABDA, Marta Ide. Leitura e escrita e deficiência mental. São Paulo: Memnom, 1993.

-SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão, construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

-SOARES, Magda. Linguagem e escola uma perspectiva educacional. São Paulo: Cortez, 2000.