

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Marta Raphael Kariya

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE ITAPETININGA:

Um estudo sobre os Portadores de Deficiência Mental

Sorocaba/SP

Dezembro/ 2005

Ana Marta Raphael Kariya

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE ITAPETININGA:

Um estudo sobre os Portadores de Deficiência Mental

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira

Sorocaba/SP

Dezembro/2005

Ana Marta Raphael Kariya

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE ITAPETININGA:

Um estudo sobre os Portadores de Deficiência Mental

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela banca examinadora formada pelos seguintes professores:

Orientadora:
Prof^a.Dr^a. Eliete Jussara Nogueira

1^a Examinadora:
Prof^a.Dr^a. Sonia Chebel Mercado Sparti

2^o Examinador:
Prof.Dr. Fernando Casadei Salles

Sorocaba, 09 de dezembro de 2005

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo conhecer a educação inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Itapetininga, utilizando para tanto uma pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa. Foram utilizados para este estudo, documentos oficiais, questionário e entrevistas com professores e diretores do ensino fundamental; investigou-se principalmente a inclusão do Deficiente Mental nas salas de aula regular.

Como resultados gerais, a opinião de professores e diretores não difere significativamente, eles consideram importante a inclusão, benéfica aos alunos, embora admitam que as escolas especiais seriam melhores para os deficientes mentais. Ocorre participação dos deficientes mentais em atividades extra-aula, se a família permitir. Os sujeitos entrevistados argumentam que não basta colocar as crianças no mesmo espaço para que ocorra inclusão, mesmo assim a socialização é benéfica.

Dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, os conhecimentos, habilidades e valores a serem alcançados pelos alunos com necessidades educativas especiais, incluídos nas turmas do ensino comum, devem ser os mesmos propostos para os seus colegas. O que varia é o apoio que cada aluno deve receber em função de suas peculiaridades e os critérios de aquisição que forem mais convenientes a serem considerados nos processos de avaliação educacional.

Palavras-Chave: inclusão na escola, deficiente mental, educação para todos

ABSTRACT

That dissertation had as objective to know the inclusive education in the schools of the Municipal Net of Itapetininga, using for so much a field research, with a qualitative approach, they were used for this study, official documents, questionnaire and interviews with teachers and directors of the fundamental teaching, investigating mainly the mental inclusion of the deficient in the regular class rooms.

As general results, the teachers' opinion and directors don't differ significantly, both consider important the inclusion, beneficial to the students, although they admit that the special schools would be better for the mental deficient. It happens mental participation of the deficient in activities extra class, depending more on the family to allow. The people interviewees argue that is not enough to place the children in the same space so that it happens inclusion, even so the socialization is beneficial.

Inside of a perspective of inclusive education, the knowledge, abilities and values be reached by the students with special educational needs, included in the groups of common teaching, they should be the same ones proposed for its colleagues. What varies it is the support that each student should receive in function of its peculiarities and the acquisition approaches that are more convenient to they be considered in the processes of evaluation educational.

Keys words: school inclusion, mental deficient, education for everybody.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 RELAÇÕES COM O DIFERENTE	16
1.1 A segregação	17
1.2 O processo da integração	25
1.3 O processo da inclusão	28
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	41
2.1 Participação da família	39
2.2 A capacitação dos professores	41
2.3 A Deficiência Mental.....	45
3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE ITAPETININGA.....	56
3.1 Objetivos	56
3.2 Método	56
3.3 Sujeitos	56
3.4 Instrumento	57
3.5 Procedimento	58
3.6 Análise dos Resultados.....	58
4 CONSIDERAÇÕES.....	69
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXOS	77

Lista de Anexos

Anexo A: Declaração de Salamanca – Espanha 1994 – Trechos.....	82
Anexo B: Artigos da Resolução 5 de 2000 do Conselho Estadual de Educação.....	86
Anexo C: Questionário aplicado aos professores e diretores.....	92
Anexo D: Alunos atendidos no Ensino Fundamental/ Censo 2003/ 2004.....	94
Anexo E: Quadro de alunos da Rede Municipal 2005.....	99
Anexo F: Relação de alunos Deficientes 2004/ 2005.....	100
Anexo G: Decreto nº 6/ 2003.....	102
Anexo H: Resolução da SME nº 182/ 2003.....	103
Anexo I: Relação das respostas – (1ª a 8ª) do questionário.....	105
Anexo J: Relação das respostas – (9ª a 17ª) do questionário.....	106

INTRODUÇÃO

Sou Fisioterapeuta há dez anos, e desde 1994 trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais na faixa etária de zero a 10 anos, que apresentam algumas alterações físicas ou mentais. A fisioterapia é definida, hoje, como uma área de atuação que tem como objetivo de trabalho a terapia, a reabilitação e a reinserção do indivíduo na sociedade, no trabalho, no lazer e na escola.

Segundo informações do Ministério da Educação por meio da Secretaria da Educação Especial (SEE SP, 1.990), são consideradas crianças portadoras de necessidades especiais aquelas com deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla e super-dotação. Todas têm o direito, através da legislação federal, estadual e municipal, de freqüentar preferencialmente a classe regular de Ensino em qualquer escola pública ou privada, desde o Ensino Infantil, ou seja, da idade de zero ano.

Minha convivência e experiências com a Inclusão das crianças portadoras de necessidades especiais em Escolas Regulares, iniciaram no ano de 2000, quando a convite da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Itapetininga fui ministrar palestras sobre Doenças e Alterações Físicas/ Mentais em crianças de zero a dez anos.

Havia muitas dúvidas sobre as doenças e legislação, envolvendo essas crianças que estudavam em algumas escolas públicas municipais e estaduais do município.

As palestras auxiliariam a reflexão sobre as questões acima citadas e se repetiram por dois anos consecutivos. Em 2002/ 2003 trabalhei na Equipe Multidisciplinar da Oficina Pedagógica, composta, também, por uma psicóloga e uma fonoaudióloga, no atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais que estudavam em classes especiais em escolas regulares, cujo projeto era: "Atendimento às Classes de Alfabetização Acelerada".

O atendimento inicial efetivava-se por meio de uma avaliação com as crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem referente ao currículo do Ensino Fundamental. O trabalho foi realizado em quatro escolas com cerca de 300 (trezentos) alunos(as) atendidos pela equipe. O atendimento foi diário, com reuniões mensais com professores, pais e diretores. Também participávamos das festas, eventos das escolas e das comunidades próximas às escolas, com o objetivo de conhecer melhor a realidade fora da sala de aula que "cercava" essas crianças e suas famílias.

As escolas ficavam em bairros pobres da cidade, eram recém-construídas, e as professoras, na grande maioria, recém-formadas.

Em 2004 foi realizado o Censo Escolar pela Secretaria da Educação Municipal de Itapetininga, que constatou a quantidade de crianças portadoras de necessidades especiais não matriculadas nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, o que marcou o início de meu interesse em estudar sobre Inclusão. O Censo revelou que havia 684 crianças, na faixa etária de 12 anos, aguardando vaga para estudarem nas escolas especializadas, apontando como uma das razões o desconhecimento por parte dos pais sobre o direito da criança de estudar nas escolas regulares.

O Censo não só elucidou a problemática da falta de informação dos pais como também alertou sobre como a atenção à saúde e aos direitos das crianças portadoras de necessidades especiais caminha em estreita relação com outros aspectos da vida, como a educação, o trabalho e o lazer, pois essas crianças não freqüentavam a escola, nem a comunidade; viviam em casa, dependendo dos pais, sem acesso ao lazer e à educação escolar.

A partir de outros dados que o Censo ofereceu, aumentou meu interesse pela escolha do tema da dissertação a Inclusão do Deficiente Mental nas salas comuns de Escolas Municipais de Itapetininga. Então foi realizada uma pesquisa exploratória, local, sobre a opinião das professoras quanto ao processo de inclusão, acreditando que a maneira de pensar, ou seja, a opinião das pessoas sobre determinado assunto influencia sua maneira de agir, suas atitudes.

A educação apresenta, hoje, grandes desafios no sentido de garantir a todos os indivíduos a apropriação do conteúdo básico que a escolarização deve proporcionar, e isso se estende a todas as modalidades do sistema de ensino, incluindo a Educação Especial, voltada para alunos portadores de necessidades especiais, ou seja, que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócioambientais, resultam em necessidade de atendimento muito diferenciado da maioria das pessoas.

Até recentemente, o atendimento educacional a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais privilegiava a organização de salas especiais nas escolas, ou o atendimento em instituições específicas, com a intenção de desenvolver um trabalho especializado, o que, de

fato, foi possível, já que foram estudadas e desenvolvidas metodologias educacionais para a aprendizagem de pessoas com algum tipo de necessidade.

O trabalho específico (especializado) favoreceu o conhecimento sobre a aprendizagem de crianças com algum tipo de necessidade especial, porém continuou segregando, pois partiu do princípio da fragmentação para se observar como as pessoas aprendem. Assim, deve ser discutido também o ser humano como um todo, com suas necessidades, com a emoção, com o direito ao convívio social. Essa maneira de pensar vem refletir-se na atuação da escola com os alunos, através do direito de estudar numa escola regular.

A legislação brasileira (Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 54, alínea III, promulgado em 1990, e Lei nº. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) posiciona-se favorável ao atendimento dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns das escolas em todos os níveis de ensino (Lei 9.394/96 artigo 4º alínea III).

Dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, os conhecimentos, habilidades e valores a serem alcançados pelos alunos com necessidades educativas especiais, incluídos nas turmas do ensino comum, devem ser os mesmos propostos para os demais colegas. O que pode variar é o apoio que cada aluno deve receber em função de suas peculiaridades e os critérios de aquisição que forem mais convenientes a serem considerados nos processos de avaliação educacional.

O Parecer CNE/CEB¹ nº. 17/ 2001 das Diretrizes Nacionais envolve estudos sobre a Educação Especial e muitas interrogações voltam-se para a pesquisa sobre o assunto; sua necessidade, sua incidência no âmbito da Educação e do Ensino,

¹ CNE: Conselho Nacional de Educação.

como atender à clientela constituída de portadores de deficiências detectáveis nas mais diversas áreas educacionais, políticas e sociais.

A organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os dispositivos legais e político-filosóficos.

O sistema educacional inclusivo de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (BRASIL, 1997), apresenta propostas como diretrizes aos países que assinaram o tratado, entre elas podemos ressaltar:

- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns;
- Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas;
- A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se

especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência;

- Uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos;
- Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, e as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, em vez de seguir um programa de estudos diferente;
- O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais;
- A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências.

Os dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer parâmetros para o desenvolvimento de igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade para sua operacionalização na realidade escolar.

O trabalho do professor em sala de aula exige conhecimento sobre o aluno. Em se tratando de aluno com necessidades educativas especiais não é diferente, deve-se conhecer seu contexto familiar, social e cognitivo para estabelecer planos de ensino adequados à realidade.

Para entender a lógica da inclusão, é interessante conhecer como a sociedade tem interagido com pessoas portadoras de algum tipo de necessidade especial, como eram tratados pela sociedade no passado. Há teóricos que apresentam, ao longo da história, as maneiras de pensar o deficiente.

Nos séculos XVIII e XIX, surgiram métodos e materiais para ensinar o cego a ler e a escrever, e foram desenvolvidos meios de comunicação para o surdo. A classificação de deficientes mentais incluía apenas os portadores de deficiências severas (como o Deficiente Mental) ligados a quadros patológicos, visto que não

existiam instrumentos diagnosticadores capazes de detectar formas leves de retardo mental; estes ficavam restritos ao âmbito familiar (PESSOTI, 1984).

Segundo Saboya (1982), no início do século XX, Itard e Seguin desenvolveram métodos de treinamento sensorial e muscular para a educação de deficientes mentais treináveis e dependentes. Entretanto, esses métodos não eram vistos como eficazes em larga escala, dada a distância entre as características do grupo deficiente e os limites de variação da população normal. Os Deficientes Mentais, muitas vezes, foram vistos como doentes e segregados em instituições residenciais, geralmente afastadas dos centros comunitários. Em 1924, em Genebra, surge a Declaração dos Direitos da Criança, Princípio 55º: "À criança incapacitada física, mental, ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais pela sua condição peculiar".

Salienta Pires (1974), que a legislação educacional brasileira só cogitou a educação para deficientes a partir de 20 - 12 - 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 (BRASIL, Congresso Nacional, 1961), no Art. 88, estabelece que "a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Observa-se, assim, que nesta lei encontra-se expresso, ainda que timidamente, o princípio da integração para o excepcional, englobando o Deficiente Mental no sistema regular de ensino para facilitar sua participação na sociedade.

Em 1969, a Constituição da República Federativa do Brasil, Título IV, no Art. 175º - Lei especial, dispõe sobre a assistência à maternidade, à infância, à adolescência e a educação dos excepcionais.

Ainda segundo Pessoti (1984), em 1971, surge a Lei 5.692, com o capítulo I, artigo 9º: "Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, que se

encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação".

Em 1978, o decreto nº 81.454 (BRASIL, Presidência da República, 1978) dá nova organização administrativa ao Ministério da Educação e Cultura, integrando a Educação Especial da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Esse fato representou passo significativo para a integração do deficiente, incluindo o DM, podendo até mesmo, provocar a absorção da educação especial pela educação regular (CARVALHO, 1997).

Pereira (1984) cita que desde 1960, a American Association on Mental Deficiency (AAMD) vigora como princípio orientador da maioria das organizações internacionais no campo da DM², a qual delineou, depois de prolongados estudos, o conceito de retardo mental que vem sendo adotado por muitos países: "Retardo mental é o funcionamento mental significativamente abaixo da média que se manifesta durante o período de desenvolvimento e que se caracteriza pela inadequação da conduta adaptativa" (88 p.).

Deficiências no comportamento adaptativo devem ser entendidas como os déficits apresentados nos componentes básicos, quais sejam: maturação, aprendizagem e ajustamento social. É importante considerar que cada um desses fatores adquire maior ou menor relevância conforme a fase do desenvolvimento humano com a qual mais se identifica: o primeiro (maturação) na idade pré-escolar; o segundo (aprendizagem) na escolar, e o terceiro (ajustamento social) na idade adulta.

² DM: Deficiente Mental.

O objetivo desta dissertação sobre inclusão é investigar a opinião de professores e diretores sobre o processo de inclusão no Ensino Fundamental de Itapetininga, com olhar específico ao deficiente mental. Para tanto, foi organizada em três capítulos; o primeiro apresenta questões sobre os movimentos antecedentes da inclusão: segregação e integração. O segundo capítulo aborda a educação inclusiva nos aspectos da família, da capacitação de professores e sobre a deficiência mental. No capítulo terceiro foi realizada uma pesquisa de campo, exploratória, qualitativa, sobre a educação inclusiva nas escolas municipais da cidade de Itapetininga, a qual finaliza com as análises dos dados obtidos e considerações gerais desse processo de inclusão.

1 RELAÇÕES COM O DIFERENTE

Este capítulo pretende apresentar informações sobre os movimentos antecedentes da inclusão, entendendo o processo histórico do tratamento oferecido a pessoas com algum tipo de diferença, limitação ou deficiência (principalmente a mental), que se distancia do que seria considerado histórica e culturalmente como normal (dentro dos padrões para a sociedade ocidental).

1.1 A segregação

O levantamento sobre as informações desse processo histórico se deu com a leitura de autores como: Amaral (1998), Aranha (2000) e Bueno (2001), embora essas referências tenham-se baseado no estudo relatado por Pessoti (1984) em seu livro, e segundo este autor as fontes de documentação, de registros não foram encontrados, fato que levanta algumas hipóteses para essa falta, entre elas a queima de registros pela Igreja.

Segundo Pessoti (1984) há poucos registros sobre atitudes ou conceituações relativas à Deficiência Mental e/ou deficientes, anteriores à Idade Média, ou raras documentações sobre esse período. Mesmo assim, o autor oferece alguns indícios do trato com essas pessoas, por exemplo: as crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas não humanas, e sua eliminação ou abandono ocorria devido ao fato de não se adaptarem aos ideais de beleza e força dos guerreiros Espartanos.

Também, de acordo com a religião da época, anterior à difusão do Cristianismo, os deficientes, assim como as mulheres, não tinham alma, não eram consideradas pessoas. Até o período da Renascença, aqueles com deficiência eram abandonados à inanição, assim como os “loucos”, que eram abandonados ao mar nas Naus de Insensatos.

Ao longo dos tempos da Idade Média, os deficientes e loucos eram entregues às igrejas e conventos, que tanto podiam cuidar deles como explorá-los.

Até o Iluminismo, a igualdade de status moral teológico não corresponderá a uma igualdade civil de direitos. Somente no século XIII surgirá na Bélgica a primeira Instituição para ajudar Deficientes Mentais, localizada numa colônia agrícola.

No século seguinte, Eduardo II da Inglaterra promulga a primeira lei quanto à sobrevivência e patrimônio das pessoas com Deficiência Mental, lei esta que autoriza a transferência dos bens dos deficientes ao Rei, o qual zelará por seus cuidados. Aos loucos contemplados na mesma lei ("Prerrogativa Régis", de 1325) cabiam os cuidados, sem o ressarcimento dos bens para o Rei. Esta é a primeira lei que diferencia doente de Deficiente Mental e atitudes contraditórias se desenvolvem diante dos Deficientes Mentais, os quais adquirem o status de seres humanos e que, portanto podem ser considerados os eleitos de Deus, um anjo ou considerados apenas entidades malignas devido aos seus atos bizarros.

Inicia-se o período de exorcismo e das flagelações (1325 a 1370), que incluía métodos de tortura. Com a noção de pecado, a teologia da culpa e as correntes do Cristianismo ortodoxo, as pessoas com Deficiência Mental são consideradas culpadas de sua própria deficiência.

Ainda segundo Pessoti, cria-se a ambigüidade de proteção - segregação através da caridade - castigo que é visto como meio de salvar a alma das garras do demônio e salvar a sociedade da conduta indecorosa das pessoas com deficiência.

Quanto à segregação, o abrandamento do castigo é através do confinamento que dá teto e alimentação, enquanto esconde e isola aquele que é considerado um incômodo, um inútil. Esse isolamento é sob condições desumanas: falta de higiene, desconforto, algemas.

Em 1370, o *Diretorium Inquisitorium* - O Santo Ofício - mandava queimar os homossexuais adultos, e as crianças eram enviadas às galés.

O documento também ameaçava a propriedade de posse de qualquer pessoa que tivesse cometido ato herético (homossexualismo, atos imorais), cabendo os bens confiscados aos denunciantes.

Essa lei, através do *Diretorium*, ensina aos inquisidores que os hereges se fazem de tolos e também apresentam desregramento erótico tal qual os deficientes mentais na adolescência, que “feriam” o código moral da época.

A situação dos loucos e deficientes sofre outras mudanças, pois com a Inquisição, os hereges vão para a fogueira, e os loucos, o adivinho e os deficientes mentais são considerados hereges.

Por volta do início do século XV é editado o “Martelo das Bruxas”, um livro que caça as feiticeiras, adivinhos, criaturas bizarras ou de hábitos estranhos, acreditava-se que essas pessoas estabeleciam tráfico real com Satanás. Aderiram ao *Malleus Maleficarum*, ao *Lucerna Inquisitorium* e ao *Diretorium Inquisitorium* o clero italiano e ibérico e os seguidores de Lutero e Calvino (PESSOTI, 1984).

A Reforma ficou conhecida como a época dos açoites e das algemas na história da deficiência mental. O homem é o próprio mal quando lhe falta a razão ou a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto. Assim, os dementes ou amentes são seres diabólicos.

No século XVI, Paracelsus e Cardano, médicos de alta reputação, aludem a deficiência mental como doença ou vitimização de forças sobre-humanas, digna de tratamento e complacência (OMOTE, 1980).

Duzentos anos após a *Prerrogativa Régis*, a jurisprudência inglesa em 1534 define a Deficiência Mental e loucura como doença ou resultado de infortúnios naturais, propondo critérios de identificação da Deficiência Mental, ou seja: será bobo ou idiota quem não conseguir contar até vinte moedas, quem não disser quem é seu pai ou sua mãe, não souber a idade, quem não conseguir compreender letras através do ensino.

Essa jurisprudência inglesa visava disciplinar os bens de herança e decide que aqueles que não tivessem bens culturais não poderiam se beneficiar dos bens materiais.

No século XVIII, a Europa já aprendera, com a Idade Média, a enfrentar doenças como a lepra através da construção de hospitais/ hospícios. A mesma alternativa foi a solução para os deficientes mentais e físicos que não deveriam mais ser abandonados, mas continuavam a incomodar e dar despesas a suas famílias e ao poder público.

Continua a segregação dos deficientes, agora em hospitais ou asilos. Segundo os médicos Paracelsus, Cardano e John Locke, essas pessoas podiam ser treinadas ou educadas, podiam aprender e tinham direito a isso, desde que em local especializado.

Em 1800 a deficiência mental começa a ser sugerida ao campo profissional da medicina moral (que antecede a Psiquiatria e Psicologia Clínica), como um problema médico passível de tratamento, mediante intervenção comportamental, boas condições ambientais e cessação das atividades não desejadas. Essa proposta equivaleria hoje à reeducação e teve o nome inicial de Ortopedia Mental. Assim, a deficiência mental passa do território pedagógico para o médico, o deficiente passa das mãos dos inquisidores para as dos médicos; deixam de ser vistos como endemoniados e passam a ter “disfunções” (OMOTE, 1980).

No século XX, graças aos progressos da psicologia, biologia, genética e iniciativas pedagógicas ousadas como a de Edouard Seguin, médico psiquiatra, estudioso de didática, fica clara a hegemonia doutrinária da medicina sobre a deficiência mental que marcava todos os diferentes comportamentos com uma mesma matriz, sem procurar as relações causais. Essa teoria do desenvolvimento

através de um modelo médico unitário fatalista nega a educabilidade às crianças diferentes.

Até as primeiras décadas do século XX a produção científica mais destacada é a de Esquirol (1772-1840), médico e autor de obras de consulta obrigatória para médicos e pedagogos, nas quais declara que a idiotia não se trata de doença, mas de privação das faculdades intelectuais e de desenvolvimento. Entra em questão a relação “desenvolvimento, educação e rendimento educacional”.

Apesar desses esforços a medicina oficial continua a ser normalizadora e disciplinadora, mesmo após existirem numerosas escolas especiais seguindo os métodos de Seguin (Psiquiatra), Pestalozzi (Pedagogo), Froebel (Educador), Montaigne (filósofo) e a Comissão de Piemonte que realizou novos estudos epidemiológicos do Cretinismo -1848.

Com a teoria da Degenerescência, a deficiência mental regride ao estatuto de ameaça à segurança como era na época da Idade Média, mesmo após 26 anos dos estudos realizados pela Comissão de Piemonte. Essa teoria da degenerescência, embora vaga, tem uma difusão ampla devido à autoridade do médico Morel, é alarmista e eugenista. O conceito de degenerescência e degradação vem normalizar a sociedade com a sanção médica. Essa teoria baseia-se na medicina das reações patológicas, é a processualidade da degradação da natureza, da perfeição.

As teorias eugenistas produziram cultura: o cretinismo e a deficiência são considerados degradação intelectual, as pessoas deficientes mentais eram portadoras de princípio degradador e eram um perigo à sociedade, não porque alguém pudesse ser individualmente contagiado, mas o sangue, a genealogia, a raça, ficavam expostos ao contágio fatal.

Langdon Down (1866 - Londres), psiquiatra (apud PESSOTI), descreveu a Síndrome de Down designada por ele de mongolismo, explicando que a retrogressão racial ocorria devido a uma regressão à raça mongólica que era mais primitiva, respaldado apenas pela formação palpebral presente nas pessoas com a Síndrome e nos mongóis. A imagem ideal dos olhos seria a egípcia, assíria ou maia, povos que possuíam olhos com formato amendoados, e evolução sócio-cultural. Langdon não acrescentou nenhuma novidade a esclarecer na relação entre doença herdada e deficiência mental, apenas com a comparação palpebral.

Inicia-se uma fase de reclusão e esterilização para os deficientes mentais, através dos estudos de hereditariedade, a qual indicou um germe doentio transmitido de pais para filhos, responsável pelos aspectos morais, pessoais, infecciosos, e herança da idiotia. Além de a deficiência mental estar relacionada ao crime, à pobreza e à prostituição, os deficientes eram considerados um perigo genético e ameaça social (PESSOTI, 1984).

Os tratamentos diferentes aos deficientes, principalmente aos mentais em início do século XX, eram prescritos conforme a gravidade de cada quadro, ou seja, variava desde a reclusão nos hospícios para deficiência severa até uma educação especial para proteger a sociedade e reduzir os custos da manutenção pública ou familiar.

Com a chegada do diagnóstico psicológico proposto por Alfred Binnet, as considerações etiológicas foram consideradas menos importantes e os deficientes mentais escapam do diagnóstico do fatalismo anatômico - patológico e físico-patológico (PESSOTI, 1984).

A medida de inteligência proposta pelo diagnóstico de Binnet (1905, Tabela QI.) quantifica os graus de desempenho em relação à média das crianças de mesma

idade com sua significação pedagógica: o QI mede os graus operativos de execução de função e não a potência para operar funções, sendo então, útil para classificações e diagnósticos, mas não para proposições e desafios.

A deficiência mental deixa de pertencer à medicina e torna-se atribuição da psicologia, o que, na prática, significa tirar os deficientes dos asilos e hospitais e colocá-los em escolas especiais.

No ano de 1898, a pedagoga italiana Maria Montessori propõe a educação moral para os deficientes mentais, pois acredita que o problema é pedagógico e não médico. Segundo Pollard (1990, p. 62-93), Maria Montessori foi a primeira mulher a se doutorar em medicina na Itália a transformar a sala de aula num lugar onde as crianças eram consideradas como “pessoas” com potencial para aprender no seu próprio ritmo.

Apesar de tantos esforços de vários médicos, psicólogos e educadores, ainda permanece até os anos 30, ações políticas e de planejamento público que se concentra nos problemas que as pessoas com deficiência representavam para a ordem e a saúde pública. Ainda em 1936, vários estudos norte-americanos dispunham de legislação permissiva de esterilização de idiotas e imbecis como proteção contra a ameaça de degradação social, moral e sanitária representada pelos deficientes considerados, além de mentalmente deficitários ainda irrecuperáveis (PESSOTI, 1984).

Com o avanço da ciência nas áreas de genética, da clínica médica, da psicologia, da obstetrícia, as teorias eugenistas e fatalistas caem por terra, e através do psicodiagnóstico da deficiência mental é invalidada a concepção unitária que apontava diferenças qualitativas, graus e áreas de comprometimento, níveis de recuperabilidade e reeducação.

Os progressos na área da Neuropsicologia inviabilizam o uso dos rótulos qualitativos de: idiota, imbecil, débil, e os quantitativos: QI de 0-20, QI de 20-50, de 50-75 (Escala Binnet - Simon, 1905).

A psicopedagogia propõe critérios de avaliações e classificações baseados em desempenhos nas diversas situações cotidianas e apesar de todos esses avanços os portadores de necessidades especiais não se libertaram do estigma de “deficientes”, do fatalismo clínico, da segregação, do tratamento ainda unitário.

Apesar de todos os avanços da medicina, na psicologia, na legislação, na educação, ainda a sociedade necessita mudar de disciplinar-normalizadora e segregadora para uma concepção inclusiva.

Para Omote (1980, p.67), as reações apresentadas por pessoas comuns em relação àquelas portadoras de deficiência não são determinadas única nem necessariamente por características objetivamente presentes num quadro de deficiência, mas dependem da interpretação fundamentada em crenças científicas. A deficiência é destacada da normalidade pelo recorte que é feito em função de algum critério, mas as pessoas com deficiência fazem parte integrante e indissociável da sociedade. Os serviços especializados destinados especificamente a essas pessoas cumprem o papel fortalecedor de segregação, como se elas não pudessem beneficiar-se de serviços comuns a que as pessoas convencionais da sociedade recorrem.

Não importa o rótulo: aberrações, anjos, deficientes, portadores de necessidades especiais. Essas pessoas ainda permanecem aprisionadas à sociedade biológica e intelectual, à sociedade normalizadora.

1.2 O processo da integração

No contexto escolar dos anos 80/ 90, a integração é vista como um processo que visava à socialização e adaptação do portador de necessidades especiais na escola e na sociedade. Entende-se que o aluno/ cidadão em questão deveria se adaptar à escola e não que o espaço escolar: (espaço físico-escola, professores, demais alunos, comunidades) devesse propiciar o desenvolvimento de objetivos tais como situações de aprendizagem que permitisse a qualquer aluno a elaboração do conhecimento e o direito à educação (SASSAKI, 1998).

Os portadores de necessidades especiais, por exemplo, o deficiente mental, ainda é qualificado quanto a sua capacidade de aprender, de progredir pelos vários anos escolares. Estas avaliações, segundo Jannuzzi (1992), utilizavam investimentos “psicológicos” tais como a escala métrica Binnet/ Simon que, entre outras, era fundamentada em critérios de aproveitamento escolar, apresentando, ao final, limitação frente aos padrões escolares preestabelecidos pelos autores da escala. Nesta análise psicológica, o portador de necessidades especiais é parte do conjunto dos homens, mas está aquém das capacidades intelectuais da espécie. Quantificar o desempenho humano era tarefa para a psicometria do início do século XX.

A concepção teórica que delineia o entendimento quanto à deficiência mental não é mais a da psicometria, embora não signifique contraposições a outros entendimentos e concepções. Após a evolução no campo da medicina, psicologia e pedagogia em relação à DM (Deficiência Mental) e inteligência podem-se obter elementos que caracterizam estas capacidades especificamente humanas e desta

forma a inteligência diferir dos processos mentais, pois, é a partir da esperanormalização destes processos que a inteligência se ativa.

Segundo Leontiev (1977, p.118), há que se considerar a existência de três fatores importantes para a compreensão do "Atraso Mental". O primeiro refere-se à influência das condições sociais em que a criança se desenvolve, e destas depende a presença ou não de uma linha educativa.

O segundo fator está relacionado com o papel dos supostos biológicos e das características individuais e, por ultimo, o terceiro fator está relacionado aos professores e às características da esfera emotiva.

Retornando ao processo da integração, os portadores de necessidades especiais eram excluídos da sociedade e da educação nas escolas regulares de ensino até a década de 40/ 50 no Brasil e em grande parte do mundo.

O termo "integração" é utilizado para designar a inserção dos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares após alguns já terem tido acesso ou não a essas escolas. (SASSAKI, 1998)

No Brasil, com o objetivo, de oferecer educação para todos, bem como oportunidades iguais, a integração teve início em 1970 e teve seu apogeu nos anos 80/ 90 através das salas/ classes especiais nas escolas (SASSAKI, 1998).

A integração dos portadores de necessidades especiais por meio de salas ou classes especiais foi um primeiro momento de entrada do deficiente na escola, mas ainda é uma forma de segregação, pois separa as crianças mediante critérios de inteligência.

O século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educativo: mudaram-se as leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas escolares,

a organização da escola, os currículos, os sistemas de formação do docente, as avaliações e os alunos (OMOTE, 1980).

Poucas vezes os sistemas escolares modernos experimentaram tanta variedade e tão ampla ambição de reformas em tão pouco tempo.

A "anormalidade" é encarada como o não-cotidiano e em nossas sociedades, fragmentada, os efeitos da concentração de riquezas e de saber diluem-se ante a percepção cotidiana, não só pela invalidade dos meios de comunicação, mas pela própria força que adquire tudo aquilo que se torna cotidiano, ou seja, "normal" (PEREIRA, 2000).

A exclusão não é invisível aos olhos e seus efeitos são as evidências cruéis e brutais que nos ensinavam anteriormente a excluir tudo que não era homogêneo, normal, belo ou saudável. A exclusão chegou a produzir a perda de espanto e da indignação pela sua crueldade e normalidade. Os excluídos e os excludentes se acostumaram à segregação.

O sociólogo francês Castell (1997) reconhece três formas de exclusão:

1. a supressão completa de uma comunidade mediante práticas de expulsão ou extermínio;
2. a exclusão como mecanismo de confinamento e reclusão;
3. a prática excludente que consiste em segregar incluindo, isto é, atribui um "status" especial a determinada classe de indivíduos, os quais não são nem exterminados fisicamente nem reclusos em instituições especiais.

A forma de exclusão através da integração do portador de necessidades especiais ao confinamento em uma sala especial e não na escola como um todo, é uma forma de aceitar indivíduos que podem conviver como incluídos, porém numa

condição inferiorizada, subalterna, como “subcidadãos”, que participam da vida social sem os mesmos direitos (CASTELL, 1997).

1.3 O processo da inclusão

Da exclusão social total (na Idade Média), passando para o atendimento especializado (início século XX), para a integração social (décadas de 80/ 90) e, atualmente, para a inclusão social (Lei nº 9394 – art. 58), assim se escreveu a história dos deficientes no mundo (PESSOTI, 1984; VIZIN, 2001).

A diversidade humana existe, é uma realidade representada por origem nacional, sexual, religiosa, gênero, idade, raça, cor e deficiência. Essa diversidade não deve ser usada pela sociedade para segregar as pessoas.

O movimento de inclusão social teve início na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 em Jomtien – Tailândia, com a Conferencia Mundial Sobre Educação para Todos, onde foi redigida a Declaração Mundial de Educação para Todos, a qual mudou as diretrizes da educação no mundo e em países em desenvolvimento. Esse movimento teve por objetivo a construção de uma sociedade para todas as pessoas, sejam elas portadoras ou não de deficiência mental, física, auditiva, visual ou múltipla, sejam ou não autistas, que tenham ou não dificuldades de aprendizagem, insuficiência orgânica, super-dotação, problemas de conduta, distúrbios de déficit de atenção, distúrbios emocionais, ou transtornos mentais (SASSAKI, 1999).

Nessa sociedade inclusiva, ou para todos, os princípios devem ser os de celebrar as diferenças, de valorizar o direito de pertencer e de respeitar a diversidade

humana; ser, enfim, uma sociedade solidária e humanitária, que dê igual importância às minorias e ofereça cidadania com qualidade de vida a todos (WERNECK, 1997).

A inclusão social é conceituada como um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas de educação, de lazer, de trabalho as pessoas com necessidades especiais; deve ser um processo bilateral em que as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade excludente busquem, em parceria, equacionar problemas, encontrar soluções e efetivar oportunidades para todos. A sociedade deve se modificar para atender às necessidades de todos através da educação, reabilitação e qualificação profissional (SASSAKI, 1999).

Ainda segundo Sasaki (1999), a inclusão social é um processo que contribui para uma nova sociedade através de transformações que devem ocorrer na família, na escola, nas terapias, nos espaços internos e externos sociais, e, principalmente, na mentalidade humana. Cada sistema social deve se tornar inclusivo, ou seja, a educação deve se transformar em educação inclusiva, o lazer em lazer inclusivo e, assim, teremos uma verdadeira sociedade inclusiva na qual, os sistemas que a compõem são também inclusivos.

O conceito de sociedade inclusiva foi implantado em 1981 pela ONU, no Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), que enalteceu o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência como membros integrantes da sociedade. O lema do AIPD já dizia o que os deficientes desejavam: “Participação Plena e Igualdade”.

Esse tema foi como uma semente que cresceu, e no período de 1983 a 1992, graças à implementação do documento “Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiências”, a sociedade foi chamada para criar oportunidades

iguais para todos, o que significava mudar a própria sociedade para que os deficientes pudessem desfrutar de seus direitos.

A Assembléia Geral da ONU em 1993 elaborou o documento "Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência" que, entre outras afirmações, preceitua que as pessoas com deficiência "devem receber o apoio de que necessitam dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais" (FRANCO, 13 mar. 2003).

Outros eventos e documentos importantes continuam a convocar a sociedade para ser inclusiva. Dentre esses, em 1990 Jomtien – Tailândia, "Declaração Mundial de Educação para Todos" e em junho de 1994, a UNESCO registrou a "Declaração de Salamanca" (BRASIL, 1997). Também em junho de 1994, na Islândia, acontece a Conferência Internacional "Além da Normalização - Em Direção a uma Sociedade para Todos". Em maio de 1997, a Conferência Internacional "Uma Sociedade para Todos – Inclusão – Participação" em Oslo, também enfatiza "que os países devem iniciar o importante processo de criar uma sociedade inclusiva".

Sobre a Declaração de Salamanca, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (ANEXO A).

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido,

tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político da parte de todos, nas diferentes esferas de poder, e com responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar.

No ano de 2000, o tema do II Congresso Nacional de Síndrome de Down é “Para uma Inclusão Plena no Ano 2000”. Assim, o conceito de sociedade inclusiva vem sendo gradativamente implantado em várias partes do mundo como consequência natural do processo de implementação dos princípios de inclusão na educação, no mercado de trabalho, no lazer, na recreação, no esporte, no turismo, na cultura, na religião, nas artes e na família.

No Brasil, um dos marcos pioneiros em relação à inclusão foi o lançamento de um dos primeiros livros em língua portuguesa que tratou especificamente o tema “Sociedade Inclusiva: Ninguém Mais Vai Ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva” (WERNECK, 1997, p.87).

O imperativo da inclusão social não acontece por acaso, mas como resultado de fatores e tendências irreversíveis, pois as pessoas com deficiência são seres humanos, fazem parte da humanidade e devem ser tratados com respeito, com solidariedade. Apesar de uma boa parte das pessoas, deficientes ou não, terem consciência dos deveres e direitos tanto nos aspectos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, ainda existe falta dessa consciência de cidadania.

Não basta que produtos e serviços estejam disponíveis ao portador de deficiência, é necessário que esses serviços de reabilitação, educação, trabalho e lazer proporcionem uma melhoria na qualidade de vida. E que as leis federais, municipais, internacionais visem à garantia do cumprimento dos direitos de todos. É

importante que exista legislação, o cumprimento desta e aperfeiçoamento constante para garantir os direitos e a cidadania dos portadores de necessidades especiais.

A inclusão entende uma sociedade em que todos tenham oportunidade para aprender, trabalhar, divertir-se, que tenham opção de escolha. As diferenças existem e o objetivo da inclusão também é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam, apoiem-se mutuamente, respeitem-se e esse objetivo não será atingido se persistir a falsa imagem da homogeneidade.

Os problemas das pessoas portadoras de necessidades especiais, quando vivem numa sociedade não inclusiva, podem ser detectados pelos problemas que essa sociedade cria para os “deficientes”, causando-lhes incapacidades no desempenho de papéis sociais através de ambientes restritos, políticas discriminatórias e preconceituosas, discutíveis padrões de normalidade, objetivos inacessíveis do ponto de vista físico, pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente hegemônica, e desinformação sobre os direitos das pessoas com necessidades especiais.

Uma sociedade inclusiva elimina barreiras para que as pessoas portadoras de necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações, desenvolvimento social, educacional e profissional.

A comunidade, como um todo, deveria aprender a ajustar-se às necessidades especiais dos cidadãos portadores de deficiência (CLEMENTINO FILHO, 1997).

A deficiência foi classificada como qualquer restrição ou falta de habilidade para desempenhar uma atividade de uma maneira ou com variância, considerada normal para um ser humano. Já a incapacidade foi conceituada como uma desvantagem, resultante de um impedimento ou de uma deficiência que limita ou

impede a realização de um papel considerado normal para um dado indivíduo (CLEMENTINO FILHO, 1997).

Essas classificações foram elaboradas por especialistas não deficientes, sem que consultassem nenhum movimento de portadores de deficiência. De 1980 a 1991, surgiram muitas sugestões e críticas às definições, o que levou a OMS a realizar, a partir de 1992, reuniões anuais com a participação de pessoas portadoras de deficiência, para revisar essas classificações (CLEMENTINO FILHO, 1997).

A inclusão social propõe à sociedade e às instituições médicas, escolares e ao mercado de trabalho que sejam capazes de criar programas, projetos, serviços a fim de melhor atenderem portadores de necessidades especiais. As avaliações, as classificações devem trocar a finalidade excludente que separa as pessoas, para a inclusão de todos através da oferta de soluções para essas diferenças.

Numa sociedade inclusiva, o conceito de vida independente é extremamente importante e compreende serviços, equipamentos, programas, projetos, movimentos para que os portadores de necessidades especiais se libertem de qualquer dependência institucional ou familiar. Essa independência só será possível se houver a participação plena da comunidade e o exercício da autodeterminação dos portadores de necessidades especiais.

O estilo de vida independente é fundamental no processo de inclusão, pois sem participação ativa na sociedade não há escolhas. O portador de necessidades especiais passa de mero consumidor de serviços a um cidadão consumidor de serviços consciente e criativo.

Inclusão social não é levar as crianças às escolas comuns sem acompanhamento profissional especializado, não é ignorar as necessidades dos portadores de necessidades especiais, não é seguir um processo único de

desenvolvimento ao mesmo tempo e para todos, não é suspender os atendimentos já conquistados (EMMEL, 2001). A inclusão visa atender aos portadores de necessidades especiais, favorecer o acesso de todos às escolas, ao trabalho, ao lazer, às informações, entender que todos podem aprender juntos, embora com objetivos e processos diferentes, seja na escola, no trabalho, no esporte, no lazer.

Para que isso aconteça é necessário que a sociedade, a escola, o portador de necessidade especial e a família tenham disponibilidade interna para a inclusão, pois nenhuma mudança externa se sustentará se não houver uma mudança interna (e vice-versa).

Na hipótese de não ser possível o atendimento durante a educação infantil, há que se detectarem as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental. Existem testes simples que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento.

Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a freqüência e a consistência dos traços ao longo de seu desenvolvimento.

Quanto às questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência são fundamentais, pois potencializam a ação de cada um deles.

O atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas, sobretudo da área da saúde (Fisioterapia, Fonoaudiologia e Psicologia) e depende

da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos.

Para a população com pouco poder aquisitivo, há ainda, a necessidade de ampliar, com a colaboração dos Ministérios da Saúde e da Previdência, dos órgãos oficiais e entidades não-governamentais de assistência social, os atuais programas para oferecimento de órteses e próteses de diferentes tipos. O Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (Lei nº. 9.533/97) estendido a essa clientela, pode ser um importante meio de garantir-lhe o acesso e a freqüência à escola.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições, é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação.

As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e materiais pedagógico adequados. As escolas especiais devem ser indicadas em conformidades com as necessidades dos alunos.

Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais para garantir o atendimento da clientela.

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil.

Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos alunos com necessidades especiais.

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, a fim de eliminar a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Considerando que o aluno especial pode ser também da escola regular, os recursos devem estar previstos no ensino fundamental. Entretanto, tendo em vista as especificidades dessa modalidade de educação e a necessidade de promover a ampliação do atendimento, recomenda-se reservar-lhe uma parcela equivalente a 5% ou 6% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, segundo Lei nº. 4024 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (FRANCO, 1961).

Segundo Stainback, S. e Stainback, W. (1999), nos objetivos e nas metas para educação especial, incluem-se as seguintes necessidades:

- organizar, em todos os municípios, programas de estimulação precoce para as crianças com necessidades educacionais especiais;
- ofertar cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais; aplicar testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil;
- implantar parceria com as áreas de saúde e assistência social; tornar disponíveis livros didáticos falados e em Braille;

- equipar as escolas de educação básica e as de educação superior que atendam surdos e os de visão subnormal;
- ampliar o uso de equipamentos de informática ao educando com necessidades especiais;
- assegurar transporte escolar com as adaptações aos alunos com dificuldade de locomoção;
- tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências;
- incluir nos currículos de formação de professores e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais;
- incentivar estudos e pesquisas sobre alunos que apresentam necessidades especiais.

A Resolução - 95, de 21-11-2000, dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas (BRASIL, 2000). A Secretaria da Educação, com fundamento no disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Indicação nº 12/1999 e Deliberação nº 5/2000 do Conselho Estadual de Educação, considera que a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais.

A integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado.

Em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas sem fins lucrativos. (Resolução – 95, 21/11/2000, BRASIL, 2000)

A rede estadual já possui formas diversificadas para atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais.

Os paradigmas atuais da inclusão escolar vêm exigindo a reorganização da educação especial visando à ampliação dos serviços de apoio especializado e à renovação dos projetos pedagógicos e metodologia de trabalho das classes especiais, como algumas propostas legislativas voltadas para a educação especial. (ANEXO B)

Entender o processo de educação inclusiva compreende interpretar a legislação, os parâmetros, mas principalmente entender o cotidiano da escola regular, pois a lei se faz ou não, nesse dia-a-dia da escola.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo pretende abordar aspectos relacionados à educação inclusiva, à participação da família, à capacitação de professores para a educação inclusiva e à deficiência mental. É exposto para entender as ações dos professores sobre a inclusão nas escolas.

2.1 Participação da família

A Declaração de Salamanca (1994) também tem contribuído para uma nova visão do papel da família na escola. A partir dela, vários países começaram a implantar políticas de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais do ensino regular, visando obter uma forma mais democrática de ampliar oportunidades educacionais para essa população.

As escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva a maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional" (BRASIL, 1994, p.2)

A Declaração de Salamanca apresenta como perspectiva política a inclusão de toda criança no ensino regular, independente de suas condições físicas ou de sua origem social e cultural. No entanto, vale destacar que há crianças deficientes ainda sem o acesso a algum tipo de escolarização.

Os pais possuem o direito de ser consultados e informados sobre a educação de seus filhos.

[...] encorajem e facilitem a participação de pais, comunidade e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994, p. 2).

Nesse modo de entender a inclusão, a participação de pais, voluntários e profissionais da escola, também é importante para a realização do objetivo de uma educação bem sucedida com crianças com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca ainda propõe ações de cooperação entre família, profissionais da educação e sociedade em geral, apontando para parcerias com pais e Ongs, por exemplo, considerando a liderança e o envolvimento governamental na promoção dessas parcerias e ações voltadas à inclusão.

A necessidade de parceria entre família e escola que consta na Declaração de Salamanca não significa que isso ocorra na realidade. A ausência dela, no Brasil, pode ser constatada pelo reduzido número de trabalhos e discussões envolvendo a família das crianças na escola inclusiva.

No entanto, sem o desenvolvimento da relação de parceria família-professores e profissionais da escola, poderão não ser alcançados o nível e a qualidade de envolvimento necessário para assegurar os ganhos educacionais possíveis para as crianças.

A participação na escola inclusiva também proveria aos pais maior compreensão de inclusão quanto a seus objetivos, benefícios e possíveis limites. Contudo, se os pais têm direitos e um papel na escola inclusiva, também tem responsabilidades. Por exemplo, manter os educadores informados sobre os

desenvolvimentos que afetam a educação e comunicar-se de forma aberta e verdadeira com os educadores (professores e profissionais da escola).

Segundo Stainback, S. e Stainback, W. (1999), a destruição do muro invisível entre escola e família não é tarefa fácil e sugerem que envolvam:

- uma equipe multidisciplinar com vontade política para que isto ocorra;
- ampliação de serviços e apoios existentes por parte dos profissionais para acomodar as necessidades da família;
- parcerias com outras agências de serviço (por exemplo, a escola poderia firmar convênio com um serviço de saúde, municipal, talvez, para transporte de crianças até o pronto-socorro, quando necessário);
- respaldo do conhecimento científico (por exemplo, manter parcerias com universidades);
- capacitação contínua de professores, profissionais da escola e pais;
- relacionamento entre pais, professores e profissionais da escola baseado na igualdade e na comunicação aberta e honesta, com tarefas justas para os envolvidos e visualização de progressos para as crianças, além de respeito e valorização de pais, profissionais de crianças.

2.2 A capacitação dos professores

A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível, com arranjos

de adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócioeducacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (...) (Unesco, 1994).

Talvez um dos maiores desafios para uma escola inclusiva seja a exigência de atender às necessidades definidas nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, às necessidades estabelecidas nos projetos pedagógicos de cada escola; e às necessidades de personalizar os currículos de estudantes que precisam da educação especial.

Nesse sentido, vale ressaltar que um currículo adequado às necessidades desse tipo de educando pode ter por meta o maior desenvolvimento possível, em termos de nível de independência e de qualidade de vida, e deve ser personalizado e revisado continuamente e coletivamente (KNOWLTON, 1998. p.95-107).

O documento do MEC, intitulado "Parâmetros Curriculares Nacionais, adaptações curriculares-estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais" (1999), estabelece que as adaptações curriculares sejam entendidas como um processo a ser realizado em três níveis:

1. "no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar)";
2. "no currículo desenvolvido em sala de aula";
3. "no nível individual".

O documento coloca, ainda, que não se trata de adotar um novo currículo, mas de focar a atenção na:

[...] planificação pedagógica e nas ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e; como e quando avaliar o aluno (MEC, 1999, p. 20).

No documento da série Educação a Distância: Educação Especial Tendências Atuais, o MEC (1999) define adaptações curriculares como:

[...] o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos (MEC, 1999, p. 20).

A personalização do currículo para entender às necessidades educacionais especiais, segundo Knowlton (1998), pode ser feita em três direções: aumentando, adaptando e/ou alterando o currículo comum.

O aumento envolve o incremento do currículo padrão, e as implementações mais utilizadas na literatura têm visado facilitar o domínio do conteúdo, a generalização, a solução de problemas e a independência. A adaptação curricular está relacionada ao uso de apoios instrucionais que afetam o tempo, o custo e/ou a intensidade necessária para atingir o domínio do conteúdo pretendido. As alterações curriculares mudam substancialmente os padrões do currículo comum e têm recebido duas orientações distintas que se referem às habilidades de vida diária e vocacional.

Stainback, S. e Stainback, W. (1999) consideram que, para planejar um currículo inclusivo, cabe ao professor fazer a si mesmo uma série de questões:

[...] o aluno pode participar desta aula da mesma maneira que os outros alunos? (...) se o aluno incapaz de participar plenamente sem acomodação, que tipos de apoio e/ou modificações são necessárias para a plena participação do aluno nesta aula? (...) que expectativas devem ser modificadas para garantir a plena participação do aluno nesta aula? (p. 262).

A conclusão de Bueno (1999) é a de que dois aspectos parecem centrais para que haja uma política de educação inclusiva: a organização de serviços e a formação de professores. Em relação à formação do professor para educação inclusiva, ele aponta para a necessidade de capacitação de dois tipos de profissionais: professores do ensino regular com formação básica - incluindo formação para lidar com a diversidade; e professores especializados - os quais trabalhariam como equipe de atendimento e apoio.

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (Bueno, 1999, p. 162).

Alguns desafios podem ser encontrados nas próprias contradições das políticas públicas anunciadas nos documentos oficiais, nas quais se pode observar com facilidade o descaso acerca da educação inclusiva subjacente às propostas que pretendem contribuir para uma mudança no sistema educacional brasileiro. Embora haja uma tomada de posição a favor da escola inclusiva, esta posição não foi suficientemente contemplada em pelo menos três documentos oficiais preliminares: o referencial curricular nacional para educação infantil (1998); os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental (1997); e o referencial pedagógico

curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1997).

Nesses documentos, não se menciona como os alunos com deficiência seriam atendidos na rede regular de ensino e qual o papel do professor nesse processo, o que permite concluir que a inclusão exige modificações profundas nos sistemas de ensino, que atendam aos processos de exclusão dos mais variados tipos, “essas modificações não podem ser estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais, mas demandam ousadia, por um lado, e prudência, por outro” (BUENO, 1999, p. 23-24).

A prática pedagógica pode ser um elemento chave da transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação ao homem e a sociedade. Em função do tema da diversidade, a perspectiva da prática pedagógica tem caminhado no sentido de se pensar numa pedagogia das diferenças em sala de aula.

2.3 A Deficiência Mental

Na Antigüidade, em Esparta, antes de a criança ficar sob os cuidados da mãe, deveria passar por uma inspeção do Estado, já que era sua propriedade a partir do nascimento. A inspeção destinava-se a constatar se a criança era sadia e forte; se fosse doente, frágil ou deficiente, deveria morrer. Nesse caso, a criança era exposta e abandonada aos rigores do ambiente até que a morte acontecesse (PESSOTI, 1984).

Em Atenas, como em Esparta, conservava-se o costume de manterem vivos somente os filhos sadios e robustos. Entretanto, a decisão ficava sob a responsabilidade do pai, e não do Estado.

Para os gregos, a preocupação com as crianças obedecia ao momento histórico, no qual um adulto saudável e forte era sempre idealizado. Essa preocupação visava à atuação militar, à defesa da pátria, ao êxito nos jogos, à boa prática das ciências (matemática, astrologia, etc.), à representação estética da beleza e à manutenção da saúde.

Como se pode perceber, não havia lugar para o portador de deficiência, ou melhor, para o "Deficiente", na sociedade grega. Tido como "Problemas", a melhor forma de erradicá-los era a morte, pura e simplesmente.

Na Roma antiga, os recém-nascidos só eram recebidos em sociedade em virtude de uma decisão do chefe de família. Talvez essa fosse uma herança dos povos gregos.

A criança, após completar oito ou nove dias de vida, sofria inspeção a fim de se averiguar se deveria viver ou morrer. O pai podia decidir sobre a vida ou a morte de sua esposa e filhos. A criança era colocada sob os pés do pai; se ele a erguesse nos braços, seria aceita. Caso o pai permanecesse indiferente, seria repudiada. A criança, então, era abandonada. Atitude muito comum quando a criança era do sexo feminino e portadora de deficiência (PESSOTI, 1984).

Segundo Pessoti (1984), a "Antiga lei das 12 tábuas", que vigorou do início da república romana até a metade do século V a.C., permitia, entre outras coisas, que o pai matasse os filhos "anormais". Essas crianças, geralmente, eram afogadas.

Esses fatos permitem afirmar que os portadores de deficiência na época da Roma antiga, ou os "anormais", eram vistos como estorvo para a sociedade,

devendo, por isso, ser eliminados. Ser deficiente não era só um problema físico ou mental concreto, mas uma vítima em função da deficiência espiritual e, portanto, sujeito à discriminação e exclusão total.

Na Idade Média, a propagação da doutrina cristã inculca na população o pensamento de que o homem era criatura divina, portanto, todos deveriam ser aceitos e amados como tal, mesmo os "anormais". Assim, a morte de crianças não desejadas pelos pais devido às deformações passou a ser condenada.

De acordo com Pessoti (1984), no século XVI a Igreja assumiu responsabilidades pelos leprosos, com alojamento e alimentação e também cumpria com a missão higiênica, que começa a ser uma preocupação a partir dessa época. Isto é, a Igreja promovia a assepsia social das ruas, recolhendo vagabundos e mutilados.

O corpo "Deficiente" passou a ser confinado e a fazer parte da camada excluída da sociedade, fugindo ao padrão, trazia o desafio de um trato diferenciado. A falta de conhecimento sobre como atender às necessidades do portador de deficiência serviu, então, como justificativa para enclausurá-los em espaços ditos "especializados". Talvez o termo mais adequado para caracterizar esses espaços fosse "segregador", pois o preconceito de que eram alvo demonstrava claramente que sua função era evitar que a população fosse contaminada por aquela terrível doença: a deficiência.

Aos não acolhidos pelas paróquias restava a condição de pedintes para sobreviver. Os "anormais", então, eram marginalizados devido à própria sorte que lhes havia imposto sua condição "biológica" ou "natural". Quanto à sociedade, esta cumpria a função de contribuir "fraternalmente" com alguns níqueis a fim de que os portadores de deficiência não morressem à míngua nas ruas.

A partir do século XIX, começa-se a pensar na “educação”, ou melhor, na instrução do portador de deficiência. Com esse intuito, foram fundados residenciais para os surdos, os cegos, os deficientes mentais, os órfãos e outros. Não se pode esquecer do avanço obtido, pois essas escolas ofereciam atendimento nas áreas de habilitação, reabilitação, educação e profissionalização. Sobre esse último aspecto é interessante notar a preocupação, desde a Revolução Industrial, com a contribuição produtiva do portador de deficiências ao mercado de trabalho. A “eficiência” que ainda lhe restava, deveria ser utilizada e revertida em prol do desenvolvimento e do progresso da sociedade capitalista.

Apesar das transformações ocorridas ao longo da história da humanidade, pode-se considerar que a concepção de marginalização e exclusão relacionada ao portador de deficiência continua arraigada atualmente, pois, para a sociedade, de maneira geral, a palavra deficiência, logo de início, se opõe à noção de eficiência, significando “não ser capaz de”.

Já a definição de aluno com retardo mental varia bastante e vem se modificando em função dos avanços no atendimento a essa população. A AAMD³ (1983), ao definir a DM, enfatiza a avaliação do comportamento adaptativo, não considerado em definições anteriores, com base mais em aspectos clínicos do que sociais.

A deficiência ou retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, com déficits no comportamento adaptativo expressos durante o período de desenvolvimento.

Os pré-requisitos para o diagnóstico do DM são:

³ AAMD: American Association On Mental Deficiency.

1. Funcionamento intelectual geral: medido por meio de testes padronizados utilizados para avaliar o funcionamento intelectual geral (testes de inteligência).
2. Déficits no comportamento adaptativo: incluem limitações significativas na capacidade individual de alcançar os níveis standards de maturação, aprendizagem, independência pessoal e/ou responsabilidade social esperados para este ou aquele nível de idade ou grupo cultural. Esses déficits são manifestados por intermédio das habilidades: sensório-motoras; de comunicação; de autocuidado e interpessoais.

Durante a infância e a adolescência, déficits adicionais podem ser observados nas habilidades acadêmicas, nas estratégias de tomada de decisão, na participação em grupo e nas habilidades interpessoais. Durante o final da adolescência, podem ser observados outros déficits: nas habilidades vocacionais; nas responsabilidades e no desempenho social.

O conceito atual de deficiência mental define cada indivíduo de forma global e funcional, o que significa a necessidade de transpor o conjunto de condições apresentadas por ele para sua interação com o ambiente em que se encontra.

Seu diagnóstico é estabelecido segundo critérios e testes específicos, os quais focalizam a investigação dos aspectos médicos, psicológicos e sociais do indivíduo, visando identificar os tipos de apoio necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades.

A deficiência mental não é uma característica absolutamente manifestada por seus portadores, cujo funcionamento intelectual é limitado, mas pela expressão de

sua interação com ambientes sem mecanismos adequados de apoio que lhes possibilitem explorar plenamente suas potencialidades.

Sobre as habilidades sociais, Tolosa (1975), cita:

1. as falhas na inteligência social
2. sensibilidade social (reconhecer expressões faciais, não responder a um “olhar” do professor, por exemplo)
3. insight social (não conseguir antecipar futuros comportamentos de outras pessoas; julgamento moral)
4. comunicação social (falta de habilidade para comunicar pensamentos e sentimentos)

Quanto aos traços de comportamento pode-se ressaltar: a falta de perseverança; o rígido apego a determinadas respostas, resistência a mudanças; a persistência em escolher comportamentos inadequados; a falta de autoconceito (“não sei”); as poucas inspirações e metas; o estranhamento de locais não familiares; a suscetibilidade à depressão; os maiores níveis de ansiedade e o humor instável.

Considerando o contexto do deficiente mental, o diagnóstico pode contemplar níveis de retardo que podem ser:

- leve
- moderado
- grave
- profundo

No leve, estão os educáveis (cerca de 85%) que desenvolvem habilidade social e de comunicação durante os anos pré-escolares - zero a cinco anos, têm comprometimento mínimo em áreas sensório-motoras, e são indistinguíveis das crianças normais até idade mais avançada. São capazes de aprender as habilidades acadêmicas básicas na escola e, quando adultos, podem ingressar no mercado de trabalho e viver independentemente (TOLOSA, 1975).

No caso moderado, a pessoa é considerada treinável (cerca de 10% de toda a população com deficiência mental), aprende a se comunicar durante os anos pré-escolares; pode ser beneficiada com um treino vocacional, de habilidades social e ocupacional, e, com moderada supervisão, consegue cuidar de si mesma. Durante a adolescência, pode apresentar dificuldades no relacionamento interpessoal por apresentar dificuldade de reconhecer as convenções sociais.

No grave, cerca de 3% a 4% têm desenvolvimento motor pobre e linguagem escassa e não-comunicativa. Podem desenvolver a fala e adquirir hábitos elementares de higiene durante o período escolar. Na idade adulta, são capazes de desempenhar tarefas simples sob estreita supervisão.

O nível profundo de retardo, aproximadamente 1% ou 2% das pessoas com deficiência mental, apresentam durante os primeiros anos de vida capacidade mínima de funcionamento sensório-motor. É requerido um ambiente altamente estruturado, em que deve haver ajuda e supervisão constante, e um relacionamento individualizado, com dispensa de cuidados para desenvolvimento mais favorável.

Os fatores considerados causadores de deficiência mental, segundo Tolosa (1975), podem ser:

- biomédicos: síndromes genéticas, condições ligadas à desnutrição e infecções do sistema nervoso central.
- de origem social: os chamados “estímulos” oferecidos pelo contato interpessoal, na família e na comunidade, ou por fatores comportamentais maternos, como o uso de álcool durante a gravidez.
- aqueles relacionados à disponibilidade e à qualidade do apoio educacional. É inegável a interatividade desses fatores.

Quanto à prevenção, pode ser dividida em níveis:

- Prevenção primária: as ações devem ocorrer antes do início da condição, como no caso de evitar a síndrome alcoólica fetal.
- Prevenção secundária: visa diminuir a duração ou reverter o impacto de problemas existentes (pelo tratamento com medicamentos específicos para o hipertireoidismo congênito).
- Prevenção terciária: busca limitar as conseqüências adversas da condição existente ou melhorar o nível funcional do indivíduo (representado, por exemplo, pelo trabalho de estimulação precoce).

A deficiência mental é uma condição sociologicamente determinada, a qual descreve as relações entre as capacidades do indivíduo e as demandas e expectativas sobre ele. Nada pode se obter na prevenção se nos restringirmos unicamente aos fatores biológicos envolvidos (TOLOSA, 1975).

A prevenção pode ocorrer antes do nascimento, mas também pode ser estabelecida durante toda a vida, pois sempre há algo a ser feito. Os objetivos são oferecer sistemas de apoio aos indivíduos com diferenças, a fim de que possam alcançar objetivos pessoais; proporcionar-lhes serviços necessários e a proteção de seus direitos como cidadãos, participando de seu desenvolvimento a fim de que possam ter vida satisfatória e com qualidade, e, finalmente, aprender a conviver com as diferenças e a viver em um mundo muito melhor.

Para isso, é necessário saber identificar as necessidades dessa população.

Quanto aos problemas educacionais do DM⁴, as dificuldades mais comuns no trabalho escolar estão relacionadas: ao processamento de informação; à atenção; à memória; à linguagem e à transferência e generalização da aprendizagem.

O aluno portador de deficiência mental pode apresentar comportamentos como: não completar tarefa; demorar a responder ao ser chamado; prestar atenção em detalhes outros que não o solicitado pela professora; menor tempo de atenção concentrada em comparação com as outras crianças da sala; distração; diferenças na maneira como direcionam a atenção à tarefa, dificuldade em discriminar o estímulo relevante e dificuldade de atenção seletiva (STAINBACK, 1999).

Quanto à memória, podem apresentar dificuldades: em lembrar uma seqüência de direções ou tarefa; em gravar fatos ocorridos em curto espaço de tempo; em compreender a tarefa no dia; em reter melhor figuras do que palavras; em manipular materiais que auxiliem na memorização.

Na linguagem podem ocorrer: padrões imaturos de linguagem; dificuldade em compreender termos/conceitos abstratos; inabilidade para adaptar os comportamentos aos pedidos/ordens verbais; dificuldade em responder a questões

⁴ DM: Deficiente Mental.

abertas ou de múltipla escolha; dificuldade nas respostas Sim/Não e necessitar de dicas para respostas verbais.

Ainda, segundo Stainback (1999), as estratégias instrucionais a serem usadas com o DM são:

- habilidades sociais
- treinamento de generalização
- autogravação de comportamento
- modificação do comportamento cognitivo
- aptidão seqüencial
- tutoramento por pares
- estratégias instrucionais individuais
- valorização das tarefas acadêmicas

No treinamento das habilidades sociais devem-se combinar: as instruções visuais; as práticas sociais e contingentes de reforçamento.

Dependendo das características do aluno e das necessidades especiais pode-se utilizar a autogravação do comportamento, pede-se ao aluno para gravar suas atividades e depois ouvi-las, isto servirá para avaliação e também como memória. Se optar por modificação do comportamento cognitivo deve-se ouvir a tarefa do professor, e o aluno executar, repetindo cada passo em voz alta. Há casos em que se necessita de aptidão seqüencial, ou seja, o estabelecimento dos passos a seguir: determinar o objetivo da atividade; estabelecer a seqüência de tarefas para alcançar

o objetivo; delinear as dicas a serem dadas aos alunos a fim de lhes oferecer suporte (ajuda física, demonstração, dicas verbais e dicas gráficas); e aplicar as dicas para garantir o sucesso do aluno.

O tutoramento por pares através do treino de um colega para tutorá-lo em atividades específicas é uma alternativa aconselhável, mas em estratégias instrucionais individuais deve-se: dividir longas práticas em pequenas sessões; incluir pausas de poucos segundos entre uma etapa e outra da atividade; simplificar a instrução (não apresentar, simultaneamente, nomes, seqüências de números e escrita).

É importante a valorização das tarefas acadêmicas através do esforço da criança, por meio de prêmios, elogios, entre outros recursos.

O deficiente mental, quanto à educação inclusiva, exige mais que adaptações de uma cadeira, de rampas, um livro em braile ou um aparelho auditivo, necessita de estratégias específicas mais abrangentes; requer treinamento, apoio, estímulo, tutoramento e algumas estratégias individuais para obter as informações e conseqüentemente a aprendizagem.

O professor, em acordo com a inclusão e sensível às necessidades de um deficiente mental, critica seu contexto, modifica sua prática pedagógica, volta-se ao aluno como pessoa para a vida.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE ITAPETININGA

3.1 Objetivos

Foi realizada uma pesquisa exploratória com objetivo de identificar o contexto da Educação Inclusiva nas Escolas da rede pública da cidade de Itapetininga, e colher a opinião de professoras e diretoras sobre inclusão do deficiente mental. Para tanto, foram utilizadas algumas metodologias: num primeiro momento um levantamento em documentos oficiais, seguido de entrevistas, e a aplicação de um questionário com questões fechadas, buscando um retrato da situação da educação inclusiva.

3.2 Método

Foi utilizada uma pesquisa qualitativa e exploratória com questionário fechado, entrevistas e análises de documentos oficiais da Secretaria de Educação.

3.3 Sujeitos

Foram entrevistadas 27 professoras e cinco diretoras, a maioria com experiência, entre cinco e 10 anos, de trabalho em educação. De acordo com as respostas, foi possível identificar algumas opiniões sobre inclusão e dados pessoais.

Quanto ao tempo na atual função, as professoras (92,6%) trabalham há mais de cinco anos, e as diretoras na grande maioria (80%), trabalham menos de 10 anos na atual função.

Sobre a questão se já trabalharam em escola com portadores de necessidades especiais, tanto as professoras quanto as diretoras, a maioria delas (88,9% das professoras e 80% das diretoras) não trabalhou em escolas com educandos portadores de necessidades especiais.

Professoras que relataram trabalhar mais que dois anos em escolas com portadores de necessidades especiais (11,1%) e as diretoras, (20%) afirmam que trabalharam em escolas com educandos portadores de necessidades especiais por aproximadamente quatro anos.

Quanto à formação em Educação Especial, as professoras (96,3%) não possuem nenhuma formação nessa área, apenas fizeram cursos promovidos pela Prefeitura nos anos de 2002/ 2003 ou participaram de palestras sobre o tema. As outras professoras (3,7%) estão concluindo cursos de especialização na área citada.

Das diretoras entrevistadas somente 20% possuem formação em Educação Especial na área de Deficiência Mental, 80% só participaram de cursos ou palestras promovidos pela Secretaria de Educação nos anos de 2002/ 2003.

3.4 Instrumento

Foram utilizados como instrumento para coleta de dados sobre o contexto da escola inclusiva de Itapetininga documentos oficiais e entrevistas na prefeitura, e para a opinião de professores e diretores sobre inclusão foi utilizado um questionário

com questões ligadas a dados pessoais (1ª a 8ª questão) e questões ligadas à opinião de professores e diretores sobre o tema Inclusão (9ª a 18ª questões) (ANEXO C).

3.5 Procedimento

Para delinear o contexto da educação inclusiva de Itapetininga, foi realizado num primeiro momento, no segundo semestre de 2004, um levantamento, junto à Secretaria de Educação, de documentos oficiais sobre a política do Município de Itapetininga para Inclusão de alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, principalmente sobre o aluno com alguma deficiência mental.

Algumas conversas informais, mantidas após palestras sobre o tema da inclusão, com professores e diretores, também serão consideradas para compor a análise dos dados.

No primeiro semestre de 2005, foram distribuídos 43 questionários, com questões fechadas (Anexo C), para professoras e diretoras de seis escolas municipais. Desse total, 32 questionários retornaram respondidos (27 de professoras e cinco de diretoras). As respostas foram tabuladas (ANEXO I e J), estudadas e completadas com as conversas informais, com professoras e diretoras (em situação de palestras sobre a inclusão), e analisadas como segue.

3.6 Análise dos Resultados

Para se entender a Educação Inclusiva, serão apresentados os dados dos alunos atendidos no Ensino Fundamental, pelas 34 Escolas Municipais, conforme o Censo de 2004 e pelas 39 Escolas Municipais de Itapetininga referentes ao Censo 2003 (ANEXO D).

O número de alunos matriculados em 2005 - 1º semestre (ANEXO E) é de 5.840 alunos, assim distribuídos:

- 1ª série – 1.756 alunos
- 2ª série – 1.538 alunos
- 3ª série – 1.368 alunos
- 4ª série – 1.178 alunos

Quanto às políticas educacionais estabelecidas pelo Município, desde 2002 as crianças portadoras de necessidades especiais (incluindo os alunos com Deficiência Mental) estudam em escolas regulares do Ensino Fundamental em salas de aula comuns, segundo informações da Secretaria de Educação.

Para o processo de inclusão são oferecidas vagas aos alunos portadores de necessidades especiais - em todas as escolas regulares do ensino fundamental em salas comuns - compreendendo alunos com diagnóstico de deficiências: mental, física, surdez severa ou profunda, baixa visão, múltiplas deficiências, Síndrome de Down, condutas típicas e autismo.

Os alunos que ainda não possuem diagnóstico médico também estudam nas salas regulares e aguardam vagas para atendimento na área da saúde. Quando eles apresentam algum sinal de baixo rendimento de aprendizagem são encaminhados para avaliação pedagógica, juntamente com relatório da professora que o detectou.

O processo para verificação do diagnóstico médico inicia-se com: a avaliação da professora sobre o aluno, entrevista com pai ou responsável e avaliação da psicóloga da Equipe Técnica da Oficina Pedagógica, após triagem com Fisioterapeuta e Fonoaudióloga da Equipe.

Segundo a Diretora do Departamento de Educação (2003), existem muitas crianças sem diagnóstico médico que apresentam “suspeitas” de deficiências mentais. A maior porcentagem concentra-se na 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Supletivo, pois, muitos alunos são transferidos das Escolas Estaduais para o Ensino Supletivo.

Os alunos com deficiência visual grave são encaminhados para as Escolas Estaduais que contam com professoras e material didático, especializados (BRAILE).

As reavaliações são individuais e ocorrem trimestralmente, e podem ser solicitadas por qualquer membro da Equipe de Saúde ou da Oficina Pedagógica.

Pode ser identificado o número de alunos portadores de necessidades especiais da Rede Municipal de Ensino de Itapetininga, distribuídos por série e por tipo de deficiência (ANEXO F).

Ainda, segundo dados da Secretaria da Educação, em 2004 foram incluídos na pré-escola nove alunos portadores de necessidades especiais (um com deficiência mental, um com baixa visão, dois com surdez, quatro com alterações físicas, e um com Síndrome de Down). Não há projetos específicos na Educação Especial para a faixa etária de zero até seis anos. Essas crianças podem freqüentar as creches ou EMEI Municipais mediante reserva de vagas nas escolas.

Segundo entrevista com a vice-secretária de educação, a postura adotada pela Secretaria é a de oferecer aos alunos portadores de necessidades especiais/DM "Capacitados", a mesma educação oferecida aos alunos comuns nas escolas regulares.

Os alunos considerados incapacitados pela equipe da oficina pedagógica (composta pela professora do aluno e pela psicóloga) para estudarem em escolas regulares são encaminhados para salas especiais, escolas ou instituições especializadas.

Segundo o relato da vice-secretária de educação e da coordenadora da oficina pedagógica, os critérios para avaliar os alunos considerados incapazes são:

- 1 - comprometimento intelectual ou deficiências (físicas ou mentais);
- 2 - necessidade de ambiente especial;
- 3 - necessidade de equipamentos especializados.

A Secretaria da Educação desenvolve o atendimento para os portadores de necessidades especiais através do encaminhamento, quando necessário, para o SUS (Sistema Único de Saúde) ou para instituições especializadas (a APAE) após avaliação pedagógica e psicológica.

As salas de recursos para os deficientes visuais e auditivos existem somente nas Escolas Estaduais. Na Secretaria de Educação Municipal de Itapetininga, não há departamento, ou órgão, ou Equipe Técnica responsável pela Educação Especial nas escolas regulares, pois o aluno portador de necessidades especiais é considerado "normal" para todos os profissionais da escola e não necessita de nenhum tipo de tratamento diferenciado, a escola está preparada para educar a todos, segundo a Secretária da Educação de Itapetininga no ano de 2003/ 2004.

A Coordenadora da Oficina Pedagógica (2003/2004), integrante da Equipe Pedagógica Municipal, acredita que a melhor estratégia para os alunos portadores de necessidades especiais, que não se adaptam à escola regular, são as classes

especiais em escolas ou instituições especializadas em DM, pois estas facilitam o processo de ajustamento ao ambiente social e a aprendizagem escolar.

A escolha da sala especial ou instituição especializada é baseada (pela oficina pedagógica) no argumento de que um menor número de alunos com necessidades e capacidades iguais, é indispensável para a sua socialização e aprendizagem. Há também nesses locais, melhor espaço físico, instalações, professores especializados e equipe terapêutica de apoio para atender o portador de necessidades especiais comprometido intelectualmente.

Quanto aos deficientes mentais considerados capazes para a sala em escola regular, os procedimentos são:

- 1 - avaliação pedagógica e psicológica do DM
- 2 - questionário familiar
- 3 - orientação familiar sobre a escola e aprendizagem oferecida ao aluno
- 4 - apresentação da escola ao aluno e pais
- 5 - matrícula efetiva do aluno na sala regular
- 6 - reavaliação semestral do aluno

Atualmente, nas Escolas Municipais do Ensino Fundamental de Itapetininga estudam 14 DM (ANEXO F) em salas regulares ou comuns, ou seja, 0,24% em relação aos demais alunos matriculados.

Os alunos, com idade entre 10 e 12 anos, que não atingiram a fase alfabética (denominação da teoria da pedagoga Emilia Ferreiro), ou seja, que não dominam as letras, são considerados incapacitados. A prefeitura acatou a resolução 182/2003, de 20 de fevereiro de 2003, sobre o Projeto de Classes de Alfabetização Acelerada (ANEXO G e H), para que esses alunos tenham um atendimento personalizado, em

condições didático-pedagógicas que atendam às demandas de aprendizagem específicas.

No ano de 2004 houve um número elevado de alunos que apresentavam defasagem de ensino e idade avançada (acima de 11 anos). Além dessas características havia muitos outros alunos que apresentavam também: irritabilidade, dificuldade de concentração, atraso neuro-motor e comportamento indiferente.

A solução encontrada pela Secretaria de Educação através do Departamento Técnico Pedagógico, foi colocar na Classe de Alfabetização Acelerada todo aluno que apresentasse defasagem de ensino com ou sem DM diagnosticada.

Os critérios utilizados pela diretora da Escola Regular do Ensino Fundamental para que o aluno freqüente a Classe de Alfabetização Acelerada são:

- 1 - defasagem de ensino
- 2 - idade cronológica acima de 11 anos
- 3 - "sinais" de alteração mental
- 4 - diagnóstico de DM

Sobre atendimento ou “serviços” prestados aos portadores, o procedimento para atendimento fisioterápico, fonoaudiológico e psicológico é realizado da seguinte forma:

- 1 - a avaliação feita pela professora do ensino fundamental é encaminhada para a solicitação do serviço ou dos serviços acima citados, aos pais.
- 2 - o agendamento é realizado pelos pais ou responsável no SUS ou na CSM.

3 - a avaliação da equipe técnica, no SUS ou na Casa da Saúde Mental, é feita conforme a necessidade do aluno e o número de vaga disponível no momento da avaliação.

4 - o agendamento da sessão técnica ou sessões técnicas (caso haja necessidade de atendimento pelos vários profissionais da saúde) é realizado semanalmente. A sessão é individual e tem duração de 40 minutos.

5 – o agendamento de exames complementares ou avaliação médica, caso haja necessidade, é efetivado pela Equipe Técnica da Oficina Pedagógica.

A avaliação da Equipe de Saúde do SUS e da CSM pode demorar até seis meses, dependendo do número de vagas oferecido a cada semestre. A reavaliação por parte da professora e da Equipe de Saúde do SUS ou da CSM é realizada semestralmente.

As reuniões com pais ou responsáveis pelo DM, são anuais. Quanto aos trabalhos ligados aos portadores de necessidades especiais, segundo informações da Secretaria da Educação e da Secretaria da Saúde, aos alunos portadores de necessidades especiais/ DM não é oferecido nenhum tipo de serviço ou atividade extra-classe, pois são considerados "alunos normais" e, como tal, não necessitam de nenhum atendimento diferenciado.

Na escola, além da aprendizagem na sala de aula regular, oferece-se ao aluno DM o mesmo que é disponibilizado ao aluno comum, ou seja: recreação, lazer, diversão, festas, passeios.

Caso o pai ou responsável deseje a aprendizagem de algum serviço ou trabalho para seu filho DM, ele deve procurar a instituição especializada da cidade, que é a APAE (Associação de Pais e Amigos Excepcionais), ou algum atendimento particular com os devidos fins.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Itapetininga, o número de alunos portadores de necessidades especiais em 2005 pode estar desatualizado devido à falta de diagnóstico do restante dos alunos que apresentam problemas de aprendizagem nas salas do Projeto Classe de Alfabetização Acelerada.

Opinião de professoras e diretoras:

As respostas das professoras e diretoras quanto às questões sobre Inclusão, foram respondidas através de questionário (questões nove a 18).

Quanto ao direito do portador de necessidade especial de estudar numa escola regular, 100% das professoras e diretoras afirmam ser um direito deles.

Sobre o portador de necessidade especial atrapalhar na disciplina dentro da sala de aula, as professoras (96,3%) não acreditam que eles possam prejudicar, enquanto 3,7% das professoras afirmam que os portadores de necessidades especiais podem perturbar.

As diretoras, sobre essa questão, afirmam (100%) que os portadores de necessidades especiais não atrapalham a disciplina em sala de aula.

As professoras (100% delas) e as diretoras (também 100%) afirmam que os alunos portadores de necessidades especiais devem participar de todas as atividades extra-classe com os demais alunos para haver a “verdadeira” inclusão, segundo a opinião de todas as entrevistadas.

Sobre a questão da inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais freqüentarem uma escola regular, se a freqüência concorreria para evitar a segregação deles, todas as professoras e diretoras (100%) afirmam que freqüentar e estudar numa escola regular é o primeiro passo para se evitar a segregação.

Quanto a melhor escola para os educandos “especiais”, a grande maioria (88,9%) das professoras afirmou que a melhor escola para eles seria a especializada, com professores especializados e não a escola regular. E a porcentagem das diretoras entrevistadas com a mesma opinião foi de 80%.

Sobre a interação dos demais profissionais que trabalham nas escolas, as professoras (100%) e as diretoras (100%) afirmam que é benéfica a participação e o contato de todos com os educandos “especiais”.

Na opinião de 100% das professoras entrevistadas, o aluno comum não se sente prejudicado pelo educando especial. A mesma porcentagem (100%) ocorre com a opinião das diretoras sobre a questão acima citada.

Referindo-se à inclusão, 85,2% das professoras são contra a idéia de alunos portadores de necessidades especiais estudarem numa sala regular, em uma escola comum. Segundo a opinião delas, a inclusão “deve ocorrer de forma diferente”. Quanto ao restante, 14,8% são a favor da inclusão do educando especial na sala regular em escola comum.

A opinião das diretoras não difere muito da opinião das professoras. A porcentagem das diretoras que são contra a inclusão dos portadores de necessidades especiais em uma escola comum é de 80%.

Quanto à identificação das entrevistadas, não era necessária ou obrigatória para evitar constrangimento com relação às respostas. Mesmo assim, a grande maioria das professoras, 96,3%, e todas as diretoras (100%) se identificaram.

Complementando, abaixo, há uma relação das informações obtidas por meio das entrevistas com as professoras e diretoras sobre as perguntas do questionário aplicado.

Segundo elas, essas informações são importantes para explicar as respostas que deram para algumas perguntas do questionário.

A participação do aluno portador de necessidades especiais em atividades extra-classe como: as festas, recreio e a merenda não foi citada, pois algumas mães de alunos portadores de necessidades especiais preferem que seus filhos não participem dessas atividades com os demais, devido à dificuldade de a criança se alimentar sem auxílio. Na atividade do recreio, observou-se que um aluno portador de necessidade especial/ DM não participa. A informação prestada pela professora deste aluno é de que este é extremamente anti-social e que a mãe prefere a não participação com os demais nessa atividade.

Durante a merenda, festas e recreios, o fato de os alunos não participarem da atividade com os demais pode ser considerado como exclusão dos DM da vida social da escola (EMMEL, 2001).

Nas atividades entrada e saída, há inclusão dos alunos DM, segundo as diretoras, porque todos os alunos devem usar o mesmo acesso de entrada e saída da escola como medida de proteção, apesar de algumas mães dos DM optarem por outras escolhas.

Nas festas, todos os alunos participam porque as diretoras solicitam às mães essa participação. O aluno portador de necessidades especiais/ DM só poderá faltar às festas se estiver doente (segundo informações das diretoras das escolas). Apesar da presença, nas festas, os DM não participam das danças, canto ou brincadeiras, também não participam da elaboração, preparação ou decoração que as antecede (segundo as diretoras das escolas que participaram do questionário), devido à falta de “apoio pessoal para realização dessas atividades”.

Quanto ao direito do Portador de Necessidade Especial/ DM de freqüentar ou estudar em escola regular, todas concordam (professoras e diretoras), porém quando questionadas sobre qual seria a melhor escola, a maioria cita escolas especializadas em deficiência mental, devido ao melhor preparo dos professores e ao menor número de alunos na sala de aula.

A opinião dos profissionais, em sua grande maioria, quanto aos Portadores de Necessidades Especiais/ DM aprenderem comportamentos sociais desejáveis através do contato com outros alunos, é que estes não aprendem somente através desse contato.

A maioria dos profissionais afirma que os alunos comuns não são prejudicados pelo convívio com Portadores de Necessidades Especiais/ DM na sala de aula, por outro lado deixam claro que os DM podem dificultar a manutenção da disciplina.

As diretoras entrevistadas afirmam que somente a colocação dos DM em escolas regulares não basta para que não ocorra segregação social, enquanto que as professoras entrevistadas afirmam que o primeiro passo para evitar a segregação social dos portadores de necessidades especiais/ DM é colocá-los numa escola regular. Todas as entrevistadas afirmaram que a vivência em comunidade é benéfica aos portadores de necessidades especiais e aos demais alunos, através da troca de experiência e do convívio pacífico e acolhedor.

4 CONSIDERAÇÕES

Pelo presente trabalho, foi possível identificar que o processo de inclusão nas escolas de Itapetininga está sendo desenvolvido, mas que há muitas necessidades a serem supridas, para que possa entrar em acordo com o princípio inclusivo.

A questão de separar os alunos DM dos considerados normais continua sendo objeto de controvérsia apesar de tantas pesquisas sobre a Inclusão Social. As posições variam: de um lado, os que defendem o valor das escolas especiais, e de outro, os que adotam a filosofia da participação dos alunos com DM ou portadores de necessidades especiais em salas regulares em escolas comuns.

Para assegurar que haja inclusão social nas escolas regulares de Itapetininga, ou em qualquer outro local, não basta colocar os alunos DM em salas especiais ou projetos específicos, nem simplesmente colocá-los numa sala de aula comum. É necessário para que haja inclusão social, instalá-los em salas de aulas regulares considerando: previsão de escolas, sem isolamento em salas/ classes específicas; disponibilidade de pessoal especializado, inclusive área médica para devidos diagnósticos não segregacionistas; existência, se necessário, de material didático especializado; receptividade por parte de toda a escola para com os DM; preparação dos pais, alunos não deficientes, e dos deficientes, também, para desenvolvimento da socialização escolar; informações legislativas e sobre a deficiência do aluno para os professores que convivem com esse aluno e para uma melhor eficiência de planejamento curricular; facilitação da convivência de todos os alunos, professores e demais profissionais da escola com esse aluno DM, e oferecimento de condições

para o DM participar dos programas, festas, brincadeiras, recreação e demais atividades extra-classe com os demais alunos (EMMEL – 2001).

As opiniões dos respondentes confirmam o princípio de normalização compreendido como condições de vida normais, tanto quanto possível para os portadores de necessidades especiais, através da convivência com o outro e do atendimento igual que a escola inclusiva oferece a todos.

Só assim estarão assegurados aos DM seus direitos quanto à educação tal como aos demais seres humanos.

Apesar de a Secretaria da Educação oferecer vagas a todos (segundo informação da secretária), ainda há pouca participação do portador de necessidades especiais nas escolas municipais Ensino Fundamental de Itapetininga.

De acordo com as respostas das diretoras e professoras pode-se afirmar que elas consideram que o portador de necessidade especial/ DM precisa conviver com outras crianças e pessoas, e que a escola e suas atividades extra-sala configuram-se como espaço ideal para a satisfação dessa necessidade.

Os argumentos favoráveis de que os alunos portadores de necessidades especiais/ DM possam freqüentar e estudar numa escola regular incluem a tese de que viverão num mundo real. A presença deles é benéfica aos demais alunos que passarão a conhecer e a respeitar o outro.

Segundo Pereira (1984), o princípio de normalização é o oposto de todas as modalidades de integração, do isolamento, do atendimento segregacionista e centralizador. O conceito de normalização não significa tentar tornar o portador de necessidades especiais uma pessoa "normal" e sim oferecer-lhe, condições de vida idênticas às que são oferecidas aos considerados "normais". Antes de ser DM ou

portador de necessidades especiais, ele é uma pessoa, com direitos e deveres iguais a todos.

É necessário para que isso ocorra, propiciar ao DM condições de modelo de vida próximo ao da sua comunidade.

Para ser alcançada a normalização deve-se oferecer serviços, educação, trabalho, lazer, de acordo com as necessidades de cada um.

É falso conceber que qualquer mistura de deficientes com não deficientes na escola, na sociedade ou no trabalho, represente o processo de inclusão social. Para que se atinja o processo de inclusão social dos DM na escola e na sociedade há necessidade de realização de algumas mudanças em diversos setores de atendimento aos deficientes.

Essas mudanças auxiliariam o DM a ser aceito com suas deficiências pelos alunos, professores e sociedade e, também, o orientaria a conviver com suas deficiências. Estaria aprendendo através da inclusão, a levar uma vida tão normal quanto possível.

O tema inclusão visa sensibilizar educadores e agentes sociais para a questão de uma sociedade para todos. O papel da escola é reforçado por ser um espaço onde indivíduos exercitam o relacionamento interpessoal. A diversidade enriquece e o respeito às diferenças é o verdadeiro exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Família inclusiva. São Paulo: EDUFSCAR, 1998.

AMARAL, Ligia Assumpção. Incluir para que? Temas sobre desenvolvimento. São Paulo: Menon, v. 7, n. 39, p. 17-23, jul/ago, 1998.

ARANHA, Maria Salete Fabio. A inclusão social da criança especial. **Entre Amigos**. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/temas/inciso/criancaesp.hpt>>. Acesso em: 20 ago. 2003.

BRASIL. Censo Escolar. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/centro>>. Acesso em: 11 abr. 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº. 7.583, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Cedipod: Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/dec3298.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2004.

BRASIL. Leis Estatuto da Criança e do Adolescente: lei nº. 8069/ 1990. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Educação Especial: Tendências Atuais. TVE (vídeo e texto de apoio pedagógico da serie Salto para o Futuro). Brasília, DF, Agosto/1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça; Secretaria dos Direitos da Cidadania; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Normas e recomendações internacionais sobre deficiências. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.

BUENO, José G. Silveira. A Inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v.9, n.54, p.21-27, 2001.

_____. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. Integração, v.23, p.37-42, 2001.

CARVALHO, Rosita. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTELLS, M. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

CLEMENTINO FILHO, Antonio dos Santos. Participação da comunidade na integração do deficiente mental. Local: MEC/ CENESP, 1997.

EMMEL, M.L.G.; OLIVEIRA, A.A.E.; PEREIRA, E.C.. O brinquedo e a criança portadora de necessidades especiais. Relatório de pesquisa/ FAPESP (Publicação interna), 2001.

FLETCHER, A. Idéias praticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiências. São Paulo: PRODEF/APADE, 31p., 1996.

FRANCO, Monique. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica: Identidades e políticas de homogeneização no currículo nacional. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em: 13 mar. 2003

GENTILLE, Pablo. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, Shirley; VIZIN, Marli (orga). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

JANUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1992.

KNOWLTON, E.. Considerations in the design of personalized curricular supports for students with developmental disabilities. **Educating and training in mental retardation and developmental disabilities**, v.33, n.2, p.95-107, 1998.

LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental In: Psicologia e Pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do Desenvolvimento. Lisboa: Estampa, p. 118 - 142, 1977.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

OMOTE, S. A deficiência mental como fenômeno socialmente construído. Marília: UNESP, 1980.

PEREIRA, A.. Inclusão vira bandeira de pediatra. Disponível em: <<http://valeparaibano.com.br>>. Acesso em: 27 set. 2000.

PEREIRA, Oliveira da Silva. Avaliação do desenvolvimento da competência social da pessoa portadora de retardo mental. Tese de livre docência. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Ed. Interamerica, 88p, 1974.

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

PIRES, Nice. Educação especial em focos. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Educacionais, 1974.

POLLARD, Michael. Personagens que mudaram o mundo: Maria Montessori. São Paulo: Globo, 1990.

SABOYA, Maria José Figueira. Educação para deficiente. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Assessoria de Educação Especial. Rio de Janeiro, 12p., 1982.

SASSAKI, R.K.. Integração e inclusão: do que estamos falando? 1998.

STAINBACK, Susan, STAINBACK, Willian. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Medical Sul, 1999.

SELIGMAN, M.; DARLING, R.B.. Famílias especiais. New York, The Guilford Press, 1989.

TOLOSA, Aderbal P. Machado. Propedêutica neurológica. 2.ed.. São Paulo: Sarvier, 1975.

TURNBULL, A.P.; TURNBULL, H.R.. Families, professionals, and exceptionality: a special partnership. 2.ed. Columbus: Merrill, 1990.

TURNBULL, A.P.; MORNINGSTAR, M.E.. Family and professional interaction. 4.ed., Columbus: Merriel, p.31-60, 1993.

UNESCO. Conferencia Mundial sobre Educação para necessidades especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 07 a 10 de junho de 1994]. Unesco, a. 47p, 1994.

UNESCO. Declaração dos Direitos da Criança – Princípio 55º - 1924 – Genebra. Unesco.

VIZIN, Marli (orga). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZAIDE, M.C. Modelo para integração de Deficientes ao sistema regular de ensino. Rio de Janeiro: UFRJ, 1980.

ANEXOS

Anexo A: Declaração de Salamanca – Espanha 1994 – Trechos

Desse documento, ressaltamos alguns trechos:

- “todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento”;

- “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”;
- “os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”;
- “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”;
- “adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”;
- “... Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos” [*Nesse aspecto último, por acréscimo nosso, os pais não podem incorrer em lesão ao direito subjetivo à educação obrigatória, garantido no texto constitucional*];
- “As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns”;
- “... desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos...”;
- “... que todas as crianças, sempre que possível, possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças... as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional

necessário para garantir uma educação eficaz”. “... deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo”;

- “... A escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem estar da criança...” “... nos casos excepcionais, em que seja necessário escolarizar crianças em escolas especiais, não é necessário que sua educação seja completamente isolada”.
- “Deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional”;
- “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas...”;
- “Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais”;
- “A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu

núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência”;

- “o acolhimento, pelas escolas, de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (necessidades educativas especiais);
- “uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos”;
- “uma atenção especial às necessidades de alunos com deficiências graves ou múltiplas, já que se assume terem eles os mesmos direitos, que os demais membros da comunidade, de virem a ser adultos que desfrutem de um máximo de independência. Sua educação, assim, deverá ser orientada nesse sentido, na medida de suas capacidades”;
- “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente”;
- “os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade”;
- “o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais”;
- “as escolas comuns, 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 o sistema educativo”;
- “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências”.

Anexo B: Artigos da Resolução 5 de 2000 do Conselho Estadual de Educação

A Resolução- 95, de 21-11-2000, dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Segundo a Secretária da Educação, com fundamento no disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Indicação nº. 12/1999 e Deliberação nº. 5/2000 do Conselho Estadual de Educação, considera que a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais.

A integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado.

Em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas sem fins lucrativos.

A rede estadual já possui formas diversificadas para atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais.

Os paradigmas atuais da inclusão escolar vêm exigindo a reorganização da educação especial visando a ampliação dos serviços de apoio especializado e a renovação dos projetos pedagógicos e metodologia de trabalho das classes especiais, resolve:

Artigo 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem.

Artigo 2º - Os alunos portadores de necessidades especiais, ingressantes na 1ª série do ensino fundamental ou que venham transferidos para qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, serão matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua integração direta em classes comuns.

§ 1º - O encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos ou em classes especiais far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução.

§ 2º - Aplica-se aos alunos da modalidade de educação especial, as mesmas regras previstas no regimento da escola para fins de classificação em qualquer série ou etapa, independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola.

Artigo 3º - O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais.

Artigo 4º - Caberá aos Conselhos de Classe/Ciclo/Série, ao final de cada ano letivo, aprovar relatório circunstanciado de avaliação, elaborado por professor da área, contendo parecer conclusivo, acompanhado de fichas de observação, periódica e contínua, sobre a situação escolar dos alunos atendidos pelas diferentes modalidades de educação especial.

Parágrafo único - Em conformidade com o parecer emitido pelo Conselho de Classe/Ciclo/Série, o aluno poderá ser encaminhado para classe comum, com atendimento de apoio em sala de recursos ou permanecer na classe especial.

Artigo 5º - Os alunos que apresentarem deficiências com severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a SE.

Artigo 6º - Para os alunos portadores de necessidades especiais, que não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental, as escolas poderão, com fundamento no inciso II do artigo 59 da Lei 9394/96, expedir declarações com terminalidade específica de determinada série.

§ 1º - A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, balizada por profissionais da área da saúde, com parecer aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino.

§ 2º - A escola deverá se articular com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parcerias com o Poder Público, a fim de fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva integração na sociedade.

Artigo 7º - Consideradas as especificidades regionais e locais, com o objetivo de viabilizar gradativamente o disposto na presente resolução, serão organizados Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), no âmbito da Unidade Escolar, por solicitação desta, anuência da Diretoria de Ensino e da respectiva Coordenadoria de Ensino.

Artigo 8º - A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados através de:

I - turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que freqüentarem as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

II - turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular.

Artigo 9º - Na organização dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) nas Unidades Escolares, observar-se-á que:

I - o funcionamento diário da sala de recursos será de, no mínimo, um turno de 5 horas diárias consecutivas, para atendimentos individuais ou de pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos, de modo a atender alunos de Dois ou mais turnos;

II - o apoio suplementar oferecido aos alunos em sala de recursos terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 horas diárias e a 10 horas semanais para cada aluno;

III - o funcionamento de classe especial será de 5 horas diárias para atendimento de, no mínimo, 10 e, no máximo, 15 alunos de uma mesma área de deficiência.

Artigo 10º - A organização dos SAPEs na unidade escolar, sob a forma de sala de recursos ou de classe especial, somente poderá ocorrer quando houver:

I - comprovação de demanda avaliada pedagogicamente;

II - professor habilitado na área;

III - espaço físico adequado, não segregado;

IV - recursos e materiais didáticos específicos.

Parágrafo único - As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série ou etapa do ensino fundamental ou médio e as classes especiais somente poderão ser criadas para atendimento de alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I.

Artigo 11º - Os docentes habilitados para atuarem nos SAPEs serão classificados na seguinte conformidade:

Faixa I - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial;

Faixa II - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial;

Faixa III - portador de outras licenciaturas com pós-graduação - strictu sensu - na área de Educação Especial;

Faixa IV - portador de diploma de Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial.

Artigo 12º - Caberá ao professor de Educ. Especial, além das funções docentes:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II - elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes de Educação Especial a serem objeto de oportuna divulgação;

III - integrar os conselhos de classes/ciclos/séries e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;

IV - orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;

V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;
VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.

Artigo 13º - As unidades escolares que não comportarem a existência dos SApEs, poderão contar com o atendimento itinerante a ser realizado por professores especializados responsáveis pelas salas de recursos alocados em SApEs da região.

Artigo 14º - Caberá às Diretorias de Ensino:

I - proceder ao levantamento da demanda por das classes especiais e salas de recursos, objetivando a otimização e racionalização do atendimento mediante o encaminhamento de alunos para outra escola ou remanejamento de recursos e equipamentos para salas de unidades escolares sob sua jurisdição;

II - propor a criação de serviços de apoio pedagógico especializado à respectiva Coordenadoria de Ensino;

III - orientar e manter as escolas informadas sobre os serviços ou instituições especializadas existentes na região, mantendo contatos com as mesmas, de forma a agilizar o atendimento de alunos.

Anexo C : Questionário aplicado aos Professores e Diretores do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Itapetininga.

- 1- Cargo que ocupa nesta escola
 diretor
 professor de classe comum
- 2- Quanto tempo trabalha na atual função?
A-) de 01 a 05 anos
B-) mais de 05 anos
C-) menos de 10 anos
- 3- Você já trabalhou anteriormente em alguma escola que tivesse portadores de necessidades especiais?
 sim não
- 4- Caso seja afirmativa a pergunta nº 3
Por quanto tempo? (anos e meses)
- 5- Você tem alguma formação em Educação Especial?
 sim não
- 6- Caso tenha, qual a área de excepcionalidade?

- 7- Fez algum curso em Educação Especial?
 sim não
- 8- Caso seja afirmativa a pergunta nº 7 qual curso e em qual ano?
A-) atualização - ano de _____ à _____

B-) () aperfeiçoamento - ano de _____ à _____

C-) () especialização - ano de _____ à _____

D-) () mestrado - ano de _____ à _____

Nas questões abaixo, marque a resposta de acordo com a sua opinião.

9- É um direito do aluno portador de necessidades especiais, estudar numa escola regular?

() sim () não () indeciso

10-A presença dos alunos portadores de necessidades especiais com os demais alunos, atrapalha a disciplina da sala de aula?

() sim () não

11-Os alunos portadores de necessidades especiais devem participar das atividades extra-classe (recreio, merenda, festas, brincadeiras) com os demais alunos?

() sim () não

12-A inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais na escola regular, em sala de aula comum, concorre para evitar a segregação social deles?

() sim () não

13-Para o aluno portador de necessidades especiais qual a melhor escola?

A-) () regular ou comum

B-) () especializada

14-A professora dos alunos portadores de necessidades especiais deve ser especializada?

() sim () não

15-Os demais profissionais da escola devem ter contato com os alunos portadores de necessidades especiais?

() sim () não

16-O aluno comum se sente prejudicado quando há aluno portador de necessidades especiais na sala de aula?

() sim () não

17-Você é contra ou a favor da inclusão, ou seja, alunos portadores de necessidades especiais estudarem numa escola regular, numa sala de aula comum?

A-) () contra

B-) () à favor

18 – Identificação (sua identificação não é obrigatória)

Nome:

Idade:

Escola:

Assinatura:

Anexo D: Alunos atendidos no Ensino fundamental/ Censo 2003/

2004

Anexo E: Quadro de alunos da rede municipal – 2005

**Anexo F: Relação de alunos deficientes atendidos na rede
municipal de Itapetininga- 2004/2005**

Anexo G: Decreto nº6/2003-criação do projeto de classe de alfabetização acelerada.

Anexo H: Resolução da SME nº182/2003 – criação em caráter experimental do projeto de classe de alfabetização acelerada.

Anexo I: Relação das respostas do questionário aplicado aos professores e diretores (questões: 1ª a 8ª).

N. da Questão	Opções	Respostas			
		Professores		Diretores	
		%	N.	%	N.
02	A	7,4%	2	-	-
	B	92,6%	25	20%	1
	C	-	-	80%	4
03	SIM	11,1%	3	20%	1
	NÃO	88,9%	24	80%	4
05	SIM	3,7%	1	20%	1
	NÃO	96,3%	26	80%	4
07	SIM	96,3%	26	20%	1
	NÃO	3,7%	1	80%	4
08	A	96,3%	26	80%	4
	B	-	-	-	-
	C	3,7%	1	20%	1
	D	-	-	-	-

Anexo J: Relação das respostas do questionário aplicado aos professores e diretores (questões: 9ª a 17ª).

N. da Questão	Opções	Respostas			
		Professores		Diretores	
		%	N.	%	N.
09	SIM	100%	27	100%	05
	NÃO	-	-	-	-
10	SIM	3,7%	01	-	-
	NÃO	96,3%	26	100%	05
11	SIM	100%	27	100%	05
	NÃO	-	-	-	-
12	SIM	100%	27	100%	05
	NÃO	-	-	-	-
13	A	11,1%	03	20%	01
	B	88,9%	24	80%	04
14	SIM	88,9%	24	80%	04
	NÃO	11,1%	03	20%	01
15	SIM	100%	27	100%	05
	NÃO	-	-	-	-
16	SIM	100%	27	100%	05
	NÃO	-	-	-	-
17	A	85,2%	23	80%	04
	B	14,8%	04	20%	01