

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ZINOLE HELENA MARTINS LEITE

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL :**
entre o possível e o desejável

São Luís
2006

ZINOLE HELENA MARTINS LEITE

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL :**
entre o possível e o desejável

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação da Universidade Federal do
Maranhão, para obtenção do grau de mestre
em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Silvana Maria
Moura da Silva

São Luís
2006

Leite, Zinole Helena Martins

Inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental : entre o possível e o desejável / Zinole Helena Martins Leite. – São Luís, 2006.

215f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2006.

1. Deficiência Mental – Inclusão escolar I. Título

CDU376.4

ZINOLE HELENA MARTINS LEITE

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL :**
entre o possível e o desejável

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do grau de mestre em Educação.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva (Orientadora)
Doutora em Educação Especial
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Doutora em Educação
Universidade de São Carlos

Prof^o Dr João de Deus Vieira Barros
Doutor em Educação
Universidade de São Paulo

A Vanessa e Vitória, minhas filhas, por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte, total de inspiração e iluminação, que me tem capacitado com Suas bênçãos..

Ao meu pai, *in memoriam*, pelos ensinamentos deixados.

A minha mãe, irmã e irmão pelo constante incentivo.

À prof^a Dra. Silvana Maria Moura da Silva, orientadora deste trabalho, pela sua dedicação e paciência, com quem aprendo também, a buscar coerência entre o meu pensar e o meu fazer.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFMA pelo despertar acerca da realidade educacional brasileira.

Aos colegas do Mestrado em Educação da UFMA pelos momentos agradáveis de convivência e troca de experiências.

Ao prof. Dr. Paulo da Trindade Nerys Silva, que com a devida atenção contribuiu sobremaneira para as reflexões relativas à efetivação deste trabalho.

À prof^a Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, coordenadora do Mestrado em Educação, pela compreensão e colaboração teórica durante os primeiros estágios de realização desta pesquisa.

À Dra. Lúcia Sampaio Nascimento Castor, psicoterapeuta, pelos momentos de reflexão que muito contribuíram para a motivação e realização deste trabalho.

Ao prof. Ramiro Azevedo meu muito obrigada pela correção gramatical do texto.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do meu excuro dissertativo.

“A cada um conforme suas necessidades. De cada um conforme suas possibilidades”.

Marx

RESUMO

A inclusão escolar de pessoas com deficiência mental no Ensino fundamental representa um grande desafio para as redes municipais de ensino, cabendo aos Municípios a obrigatoriedade de oferecer Ensino fundamental aos educandos. A inclusão escolar para alunos com deficiência mental é de suma importância para a sua formação, para a socialização, para a aprendizagem de papéis sociais e, também, para evitar transtornos futuros à aprendizagem. O objetivo do presente trabalho foi analisar como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no Ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão. Realizou-se uma pesquisa do tipo descritiva e, para atingir os objetivos traçados, optou-se pelo método dialético, com uma abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram cinco diretores e vinte e um professores das escolas-pólo, que incluem alunos com deficiência mental em salas regulares do ensino fundamental. Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais sobre inclusão escolar, assim como entrevistas estruturadas com esses diretores e professores. Os locais da pesquisa foram cinco escolas-pólos situadas na zona urbana de São Luís, nos bairros Centro, Cohab, Pão-de-açúcar, Cidade Operária e Alemanha. Os resultados obtidos mostraram que os diretores têm uma percepção de alunos com deficiência como pessoas com limitações e potencialidades, enquanto professores ainda têm necessidade de criar rótulos para os mesmos; as barreiras atitudinais e a formação de docentes são os impeditivos mais frequentes para a consecução da inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental; a formação especializada de docentes é a medida mais citada por diretores e professores para a efetivação da inclusão e o principal benefício para a comunidade escolar e para a sociedade advindo da inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino regular é aprender a lidar e conviver com essas pessoas. Verificou-se, ainda, que a perspectiva de inclusão, que tem sido adotada pela rede municipal de ensino, é o da inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial. Os alunos com deficiência mental são preparados em classes especiais e, posteriormente, encaminhados para a sala regular. Este procedimento, no entanto, não se coaduna com o princípio da inclusão e, sim, com a integração. Desta forma, a rede municipal de ensino de São Luís parece trabalhar nos moldes da Educação integrada e não da Educação inclusiva, na medida em que o aluno com deficiência mental parece não se mostrar apto a frequentar a sala regular.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência mental. Ensino fundamental.

ABSTRACT

The school inclusion of students with mental deficiency on basic education represents a great challenge to the municipal teaching system. To the municipality is required to offer the basic Education for the students. The school inclusion of people with mental deficiency is of the utmost importance for the formations and socialization of the children as well as the learning of social paper in order to avoid future disturbances as to the students' learning. The goal of this dissertation is to considerer how is happening the process of school inclusion of people with mental deficiency on basic Education of the municipal teaching system in São Luís of Maranhão. A descriptive search was realized to reach the sketch goals, when it was chosen the dialectical method with a qualitative treatment. Five principals and twenty-one teachers of pole school were analysed. On the collect of information it was used the analysis of internacional, national, state and municipal files about social inclusion as well as interviews half-structuralized with those principals and teachers. The places of the field research were five pole schools situated on the urban area of São Luís in the quarters Centro, Cohab, Pão-de-Ácúcar, Cidade Operária e Alemanha. The results show that principals made a perception of students with deficiency as human beings with limitations and potentiality, while the teachers still have the need to create a label to themselves , they present a light or expressed bias wich reveal itself an impeditive way to the students' success and the pertaining as to the school inclusion of students with mental deficiency in the basic Education. The paper also considered the formation, that's to say the special educational courses directed to the right treatment of such students. It was revealed that those professionals have not the desired courses as to the mental deficiency of population of students at the municipal pole schools. It was verified that, at the pole schools of the municipality teaching net, the inclusion adopted is that with maintenance of the modalities of attendance in special education. Later the students are directed to regular rooms. This procedure however is only the principle of integration not that one of inclusion. The municipality system seems to work the approaches and molds of the integrated Education; the students with mental deficiency must reveal themselves apt to frequent the regular classrooms.

Vey words: School inclusion. Mental Deficiency. Basic education.

LISTA DE SIGLAS

AAMR	–	Associação Americana de Retardo Mental
APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CME	–	Conselho Municipal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CENESP	–	Centro Nacional de Educação Especial
CORDE	–	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DSM-IV	–	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	–	Lei 9.394/1996
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PEI	–	Plano Educativo Individualizado
SEESP	–	Secretaria de Educação Especial
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	8
1 INTRODUÇÃO	10
2 DEFICIÊNCIA MENTAL: DEFINIÇÃO, DIAGNÓSTICO, CLASSIFICAÇÃO , ETIOLOGIA E ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	19
3 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	38
4 ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	65
4.1 Documentos Internacionais	65
4.2 Documentos Nacionais	72
4.3 Documentos do Estado do Maranhão e do Município de São Luís	83
5 METODOLOGIA.....	91
5.1 Objeto de Estudo	92
5.2 Sujeitos	92
5.3 Local	95
5.4 Instrumentos de coleta de dados	95
5.5 Etapas	97
5.6 Procedimentos para coleta e análise dos dados.....	98
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	101
6.1 Entrevista com os diretores	101
6.2 Entrevista com os professores	136
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES	211

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais tem sido amplamente estudada por diversos autores, como Ramos (2005), Carvalho (2004), Mantoan (2003a; 2003b), Sasaki (2003), Fonseca (2003), Mittler (2003), Oliveira (2003), Ribeiro (2003), Stainback ; Stainback (1999). Estes autores têm oferecido inúmeras contribuições teóricas sobre o assunto, destacando aspectos como a conceituação de inclusão escolar, os obstáculos que se interpõem a sua efetivação, as medidas adotadas para a sua execução, assim como os benefícios advindos desse processo.

Do ponto de vista filosófico a inclusão escolar fundamenta-se na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e na Declaração de Salamanca promulgadas, respectivamente, em 1990 e 1994. Esses documentos internacionais asseguram indistintamente a todos os indivíduos com necessidades especiais ou não o direito à Educação de qualidade na rede regular de ensino. Conclamam o respeito à dignidade humana e enaltecem a diversidade como elemento indispensável na aprendizagem.

A inclusão escolar representa um novo paradigma no âmbito educacional, ao propor que a diversidade seja aceita como elemento constituinte do processo ensino-aprendizagem. Para Carvalho (2004, p. 27) “o paradigma da inclusão representa um resgate histórico do igual direito à educação de qualidade”.

Segundo Mantoan (2003a, p. 57)

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

No contexto da inclusão a escola deve adaptar-se às necessidades educacionais dos

alunos, com deficiência ou não. A inclusão preconiza, também, o respeito à dignidade humana no contexto educacional, visto que se apóia no modelo social da deficiência, minimiza a responsabilidade do educando em relação ao fracasso escolar. Convém salientar que no âmbito da inclusão escolar persistem duas tendências: a da inclusão total e a da inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em Educação especial. Na primeira perspectiva está prevista a inserção radical e sistemática do aluno no contexto escolar independente de suas condições. Cumpre salientar-se que esta é a abordagem defendida por Mantoan (2003).

A inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em Educação especial é a proposta defendida por Carvalho (2004), Correia ; Cabral (1999). Prevê-se nesta abordagem a inserção tanto em salas regulares como nas diferentes modalidades de atendimento em Educação Especial, dependendo das características dos educandos.

Há certamente diferentes motivos entre os pesquisadores que os levam ao interesse pelo tema da Educação Inclusiva e em destaque de pessoas com deficiência mental. Esses interesses e motivos podem, na maioria das vezes, estar relacionados à experiência profissional com essas pessoas e a percepção de que a referida clientela especial está à mercê de um sistema educacional, que há séculos deixou de cumprir a sua função de oferecer atendimento educacional de qualidade à maioria da população brasileira. A partir da percepção desses dados é que se insere a preocupação deste trabalho com a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais e em destaque aquelas com deficiência mental.

O interesse pelo tema surgiu a partir de longos anos de experiência profissional em Clínicas de Reabilitação e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Luís. Desde o início do meu percurso profissional tem sido freqüente a percepção de que são exíguos os investimentos públicos educacionais junto às pessoas com deficiência mental, que se tornam alvo de preconceitos, estigmas, estereótipos, por parte da sociedade e da escola. Esta devido a sua tendência homogeneizadora tende a justificar o fracasso escolar em

função das características dos alunos.

Esta leitura simplista da questão da deficiência serve até mesmo de justificativa para professores mal preparados eximirem-se de suas responsabilidades educacionais para com essa clientela especial. Carência de vagas para os alunos com deficiência mental, insuficiência de recursos metodológicos, despreparo de técnicos, encaminhamento de pessoas com deficiência mental para o ensino profissionalizante sem um preparo adequado, insuficiência de atendimento às pessoas com deficiência mental em pré-escolas e no ensino fundamental foram outras dificuldades observadas ao longo do atendimento a esta clientela no setor de triagem da APAE/São Luís.

O retrato da realidade maranhense, que se apresentava àquela época, 1998, não era diferente do verificado em outras cidades do Brasil em função das próprias histórias de marginalização e segregação, que acompanham a educação de pessoas com necessidades especiais como o são aquelas com deficiência mental.

Já foi referido que a inclusão do ponto de vista filosófico fundamenta-se em documentos internacionais que asseguram educação de qualidade a todas as pessoas. O cumprimento das determinações desses documentos serve para avaliar o grau de civilidade de uma determinada sociedade.

No âmbito internacional o direito à Educação já vem sendo assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Entretanto, a adesão ao paradigma da inclusão teve início com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, de 1990, que, também, preconiza ser a Educação um direito fundamental de todos, começando desde o nascimento e prolongando-se por toda a vida. Tratando-se especificamente de pessoas com necessidades especiais a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) pressupõe que a Educação Inclusiva é imprescindível para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

No plano nacional a Constituição Federal de 1988 assegura que a Educação é um direito de todos e um dever do Estado. O documento, também, prescreve que o atendimento educacional a pessoas portadoras de deficiência (terminologia à época) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Semelhante determinação é encontrada na Lei 9.394/1996. Embora anterior à atual LDB, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), já previa a expansão do atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino.

Em nível estadual a Constituição do Estado do Maranhão de 1989 assegura o direito à Educação e a Resolução Nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e prevê outras providências. O documento em questão adverte que o atendimento educacional a alunos com necessidades especiais deve acontecer no sistema regular de ensino em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.

Em se tratando do município de São Luís do Maranhão, convém destacar dois documentos: a Resolução Nº 10/2004 do Conselho Municipal de Educação e o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004). A Resolução Nº 10/2004 assegura em âmbito municipal as prescrições contidas na Resolução Nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação. Por sua vez, o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004), documento, ainda, em construção e em vias de aprovação, apresenta as diretrizes que norteiam a política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino, dando-se destaque à escola inclusiva como espaço para a construção de uma sociedade justa, democrática que aceite e respeite a diversidade humana.

Embora existam todas essas determinações internacionais, nacionais, estaduais e municipais, em se tratando da sociedade brasileira, pode-se verificar, no que se refere ao cumprimento das prescrições desses documentos, ainda viver-se num estado de barbárie. A

situação é tão alarmante que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000), vinte e quatro milhões novecentos e sessenta e cinco mil e duzentos habitantes no Brasil apresentam deficiência! Deste total, 8,3% apresentam deficiência mental e em 2003, apenas, 251.506 recebiam atendimento educacional.

No Estado do Maranhão, segundo o Censo Demográfico de 2000, 99.307 pessoas apresentam deficiência mental. Deste total apenas 601 alunos com deficiência mental encontram-se matriculados em salas regulares da rede municipal de São Luís, segundo a Secretaria Municipal de Educação (2005), incluindo os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, apenas 198 alunos com deficiência mental encontram-se matriculados em classes especiais na rede municipal de ensino.

Do exposto, verifica-se que a sociedade brasileira e, também, a maranhense optou por um modelo de exclusão e segregação escolar dessa clientela, incluindo-se grande parte da sua população. Segundo Ribeiro (1991) desde os primórdios de sua colonização a Educação no Brasil esteve voltada para uma elite, fundamentou-se num modelo ideal de aluno, produziu repetências, analfabetismo, evasões e excluiu do contexto escolar aqueles que diferiam desse modelo, como o são as pessoas com deficiência mental.

Uma análise dos dados apresentados pelo Censo Escolar de 2005 e pela Secretaria Municipal de Educação (2005) sugere que, dado o percentual elevado de pessoas com deficiência mental no Estado do Maranhão, persistem ainda atitudes de segregação no contexto educacional em relação às pessoas com deficiência mental. Esses dados, ainda, suscitam questionamentos diversos, dentre eles: como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental da rede municipal de ensino? A perspectiva que tem sido adotada na inclusão escolar de pessoas com deficiência mental é a da inclusão total ou a da inclusão com a manutenção de modalidades de atendimento em educação especial? Analisar como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos

com deficiência mental no ensino fundamental na rede municipal de ensino constitui-se o objeto de estudo deste trabalho.

A fim de operacionalizar nosso excuro dissertativo delimitaram-se os seguintes objetivos específicos relativos à inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental na rede municipal: a) identificar a percepção de deficiência mental apresentada por diretores e professores da rede municipal de ensino que atuam na inclusão escolar de pessoas com deficiência mental; b) especificar as principais barreiras enfrentadas no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência mental; c) enumerar as medidas adotadas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental; d) caracterizar os benefícios decorrentes da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental para a comunidade escolar e para a sociedade em geral.

Estudos, visando analisar como se tem processado a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental, foram realizados por diferentes autores como Voivodic (2004), Wise (2003), Marquezine ; Almeida (2003), Santos (2003), Oliveira (2003). Esses estudos procuraram analisar as medidas adotadas para a inclusão, o percentual de alunos com deficiência mental matriculados no ensino regular, além dos benefícios desse processo para professores, alunos com deficiência mental e para a sociedade como um todo.

Cumprir registrar-se que em municípios como Bragança Paulista, Sorocaba, Cachoeira do Sul e Santo André esforços têm sido envidados, no sentido de implantar a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, relatados por Mantoan (2001). Dentre as medidas comuns adotadas na implantação da inclusão escolar nesses municípios destacam-se a capacitação e formação profissional; a mudança de atitude em relação aos educandos, respeitando-os como seres únicos com ritmo e estilo de aprendizagem diversificados; adoção de uma prática educativa centrada na pessoa com respeito à diversidade e do modelo piagetiano de educação.

Em São Luís do Maranhão encontram-se contribuições científicas no que tange à

educação de pessoas com necessidades especiais como as pesquisas de Leitão (2001) e Carvalho (1998). A pesquisa de Leitão (2001) procurou estudar a reconstrução histórica da Educação Especial e teve como objetivo “problematizar conceitos, fundamentações, bases teórico-conceituais que compõem o planejamento público educacional para os sujeitos denominados portadores de necessidades especiais” (LEITÃO, 2001, p. 9). A autora concluiu que as políticas de Educação Especial precisam ser analisadas dentro do bojo das políticas sociais do Estado capitalista, destacando que as mesmas devem ser consideradas dentro de seu contexto social, econômico e político.

Carvalho (1998), por sua vez, dedicou-se ao estudo da integração de alunos de classes especiais, pessoas deficientes mentais, nas escolas públicas estaduais de 1º grau em São Luís do Maranhão. A autora optou por “analisar as oportunidades que a escola pública estadual de 1º grau do município de São Luís, oferece para a integração do alunado da classe especial – área de deficiência mental” (CARVALHO, 1998, p. 8). Os resultados desse estudo demonstraram que ocorre uma integração parcial nas classes especiais das escolas alvo do estudo.

Verifica-se do exposto que há uma carência de estudos em São Luís do Maranhão em relação ao atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais. Quanto especificamente à educação de pessoas com deficiência mental, Mendes (2002) ressalta que a literatura científica demonstra escassez de pesquisas avaliativas e propositivas sobre a inclusão na realidade brasileira. Segundo a autora, são necessários estudos que contribuam para a elucidação de vários aspectos relativos a esse processo tais como avaliação de como se tem dado a inclusão, perspectiva dos envolvidos na comunidade escolar, especialmente professores regulares e demais alunos e os efeitos na acessibilidade de recursos, serviços e nas atitudes e preferências das famílias. Para Mendes (2002), a ausência de avaliações compromete a implantação da educação inclusiva, e faltam conhecimentos sobre os suportes necessários para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de

alunos com necessidades especiais em classes comuns de escolas regulares. Desta forma, esse estudo pode preencher lacunas relativas à realidade educacional da pessoa com deficiência mental em São Luís/Maranhão dada a escassez de pesquisas nesta área.

A escolha pela rede municipal de ensino, como centro deste estudo, deve-se ao fato de estar prescrito no Inciso I do Artigo 208 do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) da Constituição Federal de 1988 e no Inciso I do Artigo 4º do Título III (Do Direito à Educação e do Dever de Educar) da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2001a) a obrigatoriedade de atendimento educacional no ensino fundamental. Nesta perspectiva, acredita-se que, neste nível de ensino, a aprendizagem entre alunos com necessidades especiais e os ditos “normais” levem à valorização da diversidade, da condição humana e de valores universais. Podem proporcionar mudanças de atitudes desde as fases iniciais da escolarização. A Educação em suas dimensões humanizadora e socializante possibilitará um novo olhar sobre os educandos especiais, respeitando-os nas diferenças e desenvolvendo suas potencialidades no sistema regular de ensino, estabelecendo uma convivência construtiva, sadia e sem preconceitos entre os alunos não deficientes e aqueles com deficiência.

A Educação promove o pleno desenvolvimento da personalidade e das potencialidades dos indivíduos e, nos primeiros anos de vida, é indispensável para evitar transtornos futuros nas aprendizagens escolares. Além disso, a possibilidade de construção de uma sociedade para todos começa, também, no Ensino Fundamental, pressupondo-se que, neste nível de ensino, preconceitos em relação à pessoa com deficiência mental possam ser dirimidos e atitudes calcadas em valores humanos relativos à igualdade, à fraternidade e à solidariedade possam ser cultivados.

Corroborando com o exposto, convém salientar que, segundo o Artigo 32º do Capítulo I (Da Composição dos Níveis Escolares) do Título V (Dos Níveis e das Modalidades

de Educação e Ensino) da atual Lei 9.394/1996

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I-o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

[...] III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2001a., p. 37-38)

A apresentação desse trabalho foi organizada em oito capítulos. Os quatro primeiros destinaram-se à revisão bibliográfica, destacando-se o estudo da deficiência mental, os aspectos históricos relativos à educação de alunos com deficiência mental, a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais e, também, os aspectos legais relativos à inclusão escolar. O capítulo seis trata da metodologia utilizada para a efetivação da pesquisa. No capítulo sétimo foram apresentados os resultados da pesquisa e, simultaneamente, a discussão dos mesmos. As considerações finais foram tecidas no capítulo oito.

Resta salientar que, além de sensibilizar autoridades e a população para a problemática do atendimento educacional a pessoas com deficiência mental, esta pesquisa pode oferecer um diagnóstico da situação educacional de alunos com deficiência mental no ensino fundamental, que pode constituir-se, também, num primeiro passo para que medidas adequadas sejam efetivadas na rede municipal de ensino, no sentido de concretizar a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental, atendendo as suas reais necessidades.

2 DEFICIÊNCIA MENTAL: DEFINIÇÃO, DIAGNÓSTICO, CLASSIFICAÇÃO , ETIOLOGIA E ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

O presente tópico tem como alvo tecer considerações sobre o conceito de deficiência mental, seu diagnóstico, sua classificação e etiologia. O referencial teórico foi o da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 1992, tendo em vista a sua adoção nos documentos nacionais, que norteiam a educação de pessoas com necessidades especiais (deficiência mental). Antes de apresentar a definição proposta pela referida Associação, será realizada uma breve exposição da evolução histórica dos estudos sobre a deficiência mental, destacando-se pontos significativos. Convém salientar que estes estudos contemplam duas fases: a pré-científica e a científica no estudo da deficiência mental.

Segundo Pessotti (1984) pouco se pode afirmar, com base em documentos, sobre as conceituações relativas à deficiência mental em épocas anteriores à Idade Média. Durante todo este período persistiu uma visão teológica, demonológica e sobrenatural da deficiência mental. Mesmo quando a visão teológica perdeu força, o misticismo, caracterizando uma visão pré-científica da deficiência mental persistiu, nas figuras de Paracelso e Cardano.

A seguinte citação de Pessotti (1984, p. 15) demonstra isto:

A visão de Paracelso é ainda supersticiosa, mas não teológica. O louco e o idiota já não são perversas criaturas tomadas pelo diabo e dignas de tortura e fogueira por sua impiedade ou obscenidade: são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, dignos de tratamento e complacência.

Cardano uniu ao misticismo neoplatônico a magia, a astrologia e a cabala, professando também sua crença em poderes especiais e em forças cósmicas que podem ser responsáveis por comportamentos inadequados. Loucos e deficientes são vítimas de tais poderes e, por vezes até dotados de poderes mágicos desordenados, o que os torna merecedores de atenção médica.

A Era Medieval encerra, pelo menos teoricamente, uma fase na evolução histórica da deficiência mental, pois, com o advento do Renascimento e com o desenvolvimento das

ciências, uma nova perspectiva se abre para o seu estudo.

Segundo Pessotti (1984) com *Ceribri anatome* de Thomas Wills, editado em Londres, inaugura-se a postura organicista diante da deficiência mental. Durante longos séculos coube à Medicina realizar estudos relativos à definição de deficiência mental marcada por uma visão hereditária e de incurabilidade deste quadro. À etiologia da deficiência mental associavam-se fatores de ordem hereditária ou orgânica. O deficiente mental passou da condição de “possesso” para a de “insano”. Por outro lado, ainda com Pessotti (1984), ao entender a idiotia e outras deficiências como produtos de estruturas ou eventos neurais Wills começa a sepultar, pelo menos nos estratos mais cultos da sociedade, a visão demonológica ou fanática daqueles distúrbios, agora não mais graças às razões éticas ou humanitárias, mas em virtude de argumentos científicos. A esses pioneiros da nova atitude diante do idiota ou imbecil vem juntar-se Francesco Torti ao apontar outra causa natural da deficiência: a malária ou mal dos pântanos.

No que concerne à fase científica da evolução histórica da deficiência mental, os séculos XIX e XX caracterizaram-se pela ocorrência de estudos, que propiciaram grandes avanços no entendimento deste quadro, culminando com uma vasta nomenclatura, cujas finalidades eram delimitar a deficiência mental e criar meios de assistência e educação para as crianças que apresentassem essa “perturbação”. No século XIX eram comuns termos como *dementes, amentes, cretinos, subcretinóides, idiota, idiotismo* e outros para designar a pessoa com deficiência mental.

Os estudos científicos basearam-se em critérios clínicos utilizados na área médico-psiquiátrica, destacando-se nesse período os trabalhos de Esquirol, Séguin, Galton, Itard; Wundt, Fröbel, Pestalozzi, Morel dentre outros, de acordo com Pessotti (1984).

Pessotti (1984) demonstra que esses estudos científicos sobre a deficiência mental foram marcados por progressos e retrocessos no entendimento do quadro. A título de

exemplo, mesmo já havendo sido comprovada a possibilidade de educabilidade de pessoas com deficiência mental por Itard, através da educação de Victor – “o selvagem de Aveyron” -, surge posteriormente, às concepções teóricas desse autor a teoria da degenerescência de Morel, que pressupunha ser a deficiência mental, à época designada de idiotia, o último grau de degradação da espécie humana, representando um risco para a sociedade.

Uma das principais conseqüências da teoria das degenerescências de Morel foi o surgimento de atitudes negativas em relação aos deficientes mentais, gerando medo, rejeição, segregação e a idéia de propostas eugenistas para essas pessoas. (PESSOTTI, 1984)

Segundo Assumpção ; Sprovieri (1991) com o desenvolvimento da Educação Especial e, principalmente, de estudos e pesquisas na área de deficiência mental, muitos conceitos utilizados foram-se modificando, sobretudo aqueles que consideravam o retardamento mental, como decorrente de etiologia fundamentalmente orgânica e que carregavam em si conotações pejorativas. Em muitos casos, o retardamento mental passou a ser visto como uma desordem funcional que não poderia ser explicada por nenhuma causa física. Nesta perspectiva é que a 9ª edição do Manual “Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte” publicado pela Associação Americana de Retardo Mental, define deficiência mental, segundo (LUCKASSON et al. apud ALMEIDA, 2004, p. 37) como:

[...] limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa associação a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, auto-cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos.

A definição da AAMR (1992) é adotada, também, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e é atualmente reconhecida e observada pelo Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de Educação Especial. (BRASIL, 1994)

Segundo Fonseca (1995), a definição da AAMR marca uma nova era em matéria de definições para a deficiência mental por acentuar o enfoque educacional, demonstrando preocupação com o desenvolvimento, aprendizagem e ajustamento escolar. Esse campo vem sofrendo uma transição, no entendimento da deficiência mental segundo Mendes (1995), de tal forma que as mais recentes definições adotadas pela AAMR passam a combinar o componente intelectual com outros aspectos das competências social e pessoal.

A nova concepção de deficiência mental está relacionada ao impacto funcional da interação entre a pessoa com uma limitação intelectual, as habilidades adaptativas e o seu ambiente. Considerações acerca da definição proposta pela Associação Americana de Retardo Mental ressaltam que o modelo funcional adotado representa uma mudança de paradigma, pois passa a considerar a interação entre a pessoa deficiente mental e o ambiente. Assim, a deficiência mental não é algo que a pessoa possui ou que é; não é uma desordem mental: é um estado particular de funcionamento, não se igualando à síndrome que a causa e ao rebaixamento intelectual que lhe é característico.

Almeida (2004) considera que essa nova definição de deficiência mental é de natureza muito funcional e enfatiza a interação entre três grandes dimensões: capacidade da pessoa, ambiente onde a pessoa funcionava e a necessidade de vários níveis de suporte.

Almeida (2004) oferece uma descrição das condutas adaptativas, que serão enumeradas a seguir no quadro 1:

Quadro 1 – Condutas Adaptativas referentes à definição de deficiência mental da AAMR(1992)

Tipos	Definição
Comunicação	Habilidade para compreender e expressar informações por meio de comportamentos simbólicos.
Autocuidado	Habilidades que assegurem higiene pessoal, alimentação, vestuário e uso do sanitário.
Vida no lar	Habilidades necessárias para a adequada funcionalidade do lar.
Habilidades sociais	Trocas sociais com outros indivíduos.

Desempenho na comunidade	Habilidade relacionada ao uso apropriado dos recursos da comunidade.
Autodireção	Habilidades de fazer escolhas.
Saúde e Segurança	Habilidades para cuidar da saúde em termos de alimentação, identificação de tratamento e prevenção de doenças.
Habilidades Acadêmicas Funcionais	Habilidades cognitivas relacionadas à aprendizagem dos conteúdos curriculares propostos pela escola, que têm relação com a qualidade de vida da pessoa.
Lazer	Habilidades para desenvolver interesses e participar de atividades de entretenimento individual e coletivo.
Trabalho	Habilidades para manter um trabalho em tempo parcial ou total ou manter trabalhos na comunidade em termos de atividades específicas.

Fonte: adaptado de Almeida (2004)

Para Almeida (2004) o manual da AAMR (1992) sugeriu a adoção de um sistema que descrevesse os níveis de suportes necessários ao desenvolvimento de cada área de conduta adaptativa. A intenção desse sistema tinha como único objetivo explicar as limitações funcionais de um indivíduo em termos do nível de suporte que ele ou ela necessitava para poder crescer e desenvolver-se. Os quatro possíveis níveis de apoios necessários estavam assim definidos por Almeida (2004, p. 40-41):

- a) Apoio intermitente [...] é caracterizado de natureza episódica, [...] geralmente se faz necessário por períodos curtos durante transições ao longo da vida. [...]. b) Apoio limitado: a intensidade de apoio é caracterizada por consistência ao longo do tempo. c) Apoio amplo é caracterizado pelo apoio regular em pelo menos alguns ambientes e não por tempo limitado. d) Apoio permanente é o apoio caracterizado pela sua constância e alta intensidade. É oferecido nos ambientes onde a pessoa vive e é de natureza vital para sustentação da vida do indivíduo.

Em 2002, a AAMR propôs uma nova definição de deficiência mental que se apresentava da seguinte forma, segundo Luckasson et al. (apud ALMEIDA, 2004, p. 43):

[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes da idade de 18 anos.

O modelo de 2002, segundo Almeida (2004), demonstra uma preocupação com o indivíduo em relação à sua participação, interação e papéis sociais, com a sua saúde mental e

sua cultura. Conforme a autora, pouca atenção tem sido dada no Brasil a esta nova definição proposta pela AAMR.

Convém salientar que Diehl (2006) adverte que, assim como qualquer outro tipo de comprometimento, é difícil conceituar ou encontrar uma definição objetiva do que é uma pessoa com deficiência mental. As definições, que descrevem deficiência mental como comprometimento intelectual, podem não estar levando em consideração outras formas de inteligência, como as propostas por Gardner em 1980. A teoria das inteligências múltiplas, proposta por este autor, contempla a diversidade de formas de manifestação da inteligência.

Gardner, apud Diehl (2006, p. 75), é defensor da existência de mais de um tipo de inteligência, classificando-as em sete formas:

1) inteligência lingüística, que se manifesta como habilidade criativa no uso das palavras nas suas diversas formas; 2) inteligência cinestésica, caracterizada pela aptidão em atividades motoras; 3) inteligência espacial, aquela manifestada através da facilidade em identificar, assimilar e relacionar as diversas formas espaciais; 4) inteligência lógico-matemática, que caracteriza a habilidade no raciocínio lógico-dedutivo; 5) inteligência musical, envolvendo a criatividade e o aprendizado musical de forma rápida e eficiente; 6) inteligência interpessoal, que diz respeito à capacidade de relacionamento e compreensão com outras pessoas; 7) inteligência intrapessoal, característica da auto-estima e auto-confiança desenvolvidas.

No que se refere à classificação da deficiência mental, esta foi durante longo tempo baseada no aspecto psicométrico, verificado através de testes de inteligência, principalmente os de Binet e Simon. Termos como profundo (quociente intelectual inferior a dezenove) severo, (quociente intelectual entre 20 e 35); moderado (quociente intelectual entre 36 e 51); leve (quociente intelectual entre 55 e 69) e limítrofe (quociente intelectual entre 68 e 84) eram utilizados para classificar pessoas com deficiência mental. Entretanto, com a adoção da definição da AAMR (1992), segundo Almeida (2004), aquela classificação caiu em desuso, passando-se a considerar os diferentes tipos de apoio como critério classificatório, conforme já ressaltado.

Em relação às características das pessoas com deficiência mental, além dos aspectos psicométricos, diversos autores têm demonstrado a existência de algumas

características que distinguem os deficientes mentais. Qualquer programa educativo deverá tê-las como referencial e, em muitos casos, se essas características não forem devidamente contempladas, serão um entrave para o desenvolvimento dessas crianças. Quiroga apud Pacheco ; Valencia (1993) destacam como mais significativas as seguintes características: falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, de coordenação, de manipulação (aspecto psicomotor); ansiedade, falta de autoconceito, tendência para evitar situações de fracasso, possível existência de perturbações da personalidade, fraco controle interior (aspecto pessoal); atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual (aspecto social).

Para Sainnz e Mayor (apud PACHECO; VALENCIA, 1993) os déficits cognitivos mais relevantes nos deficientes mentais incluem transtornos de memória, dificuldades na categorização e na resolução de problemas, déficits lingüísticos e transtornos nas relações sociais. Também segundo Gimenez (2005), no tocante ao domínio cognitivo, geralmente são encontradas três características em pessoas com deficiência mental; problemas de atenção e apatia para aprender; problemas de linguagem e de comunicação e problemas generalizados de compreensão de conceitos. Por sua vez, o desenvolvimento cognitivo do deficiente mental se processa, considerando as etapas normais da evolução de qualquer pessoa: sensório-motora, operações concretas e operações formais. No entanto, não é viável enquadrar o deficiente mental em períodos concretos de aprendizagem, tendo em vista apenas a perspectiva psicométrica. Faz-se necessária uma avaliação complexa, exaustiva, para melhor situá-lo no processo geral de desenvolvimento, considerando tanto os aspectos positivos quanto os negativos (PACHECO; VALENCIA, 1993).

No que concerne à etiologia da deficiência mental, a mesma é variada e muitos autores têm-se dedicado ao seu estudo, como Gimenez (2005), Kaplan (1997), Fonseca (1995), Assumpção; Sprovieri (1991), Amiralian (1986), , Ajuriaguerra (1976), Telford ; Sawrey (1974). As causas podem ser biológicas e psicossociais e reportarem-se às condições

pré, peri e pós-natais, segundo os autores em tela. Esta divisão em fatores é meramente artificial, já que muitas condições manifestam-se em mais de um período do desenvolvimento.

Da contribuição dos referidos autores depreende-se que, dentre os fatores biológicos típicos do período pré-natal podem ser citadas drogas teratogênicas, má nutrição da gestante; infecções intra-uterinas, provocando lesões no sistema nervoso, síndrome rubeolosa congênita, citomegalovirose congênita, toxoplasmose congênita, sífilis congênita; varíola, listeriose, exposição a radiações; doenças venéreas, aberrações cromossômicas, alterações genéticas. Dentre os fatores perinatais citam-se a prematuridade, pós-maturidade, traumatismos crânio-encefálicos; hemorragias, infecções por herpes vírus e estreptococo; hipóxias ou anóxias: (asfixia), trauma de parto; hiperbilirrubinemias, sensibilização materno-fetal e imaturidade hepática. Como causas pós-natais é importante destacar as infecções cerebrais (meningecefalites), os traumatismos crânio-encefálicos; intoxicações exógenas: chumbo, monóxido de carbono; encefalopatia pós-imunização (coqueluche, varíola etc.); moléstias desmielinizantes, convulsões e radiações.

Para finalizar, salienta-se que, em nossa sociedade, é comum a utilização da expressão *doente mental* para designar tanto pessoas com deficiência mental como com doença mental. Essas pessoas, porém, apresentam comportamentos distintos pois, segundo Diehl (2006, p. 86):

[...] a pessoa com deficiência mental nasce ou adquire essa condição em consequência de uma desordem do organismo. Tal desordem acarreta dificuldades no entendimento do pensamento formal, ocasionando dificuldades de abstração diante de uma informação complexa. Porém, o indivíduo com deficiência mental mantém a percepção da realidade. Seu desenvolvimento sócio-afetivo é normal quando estimulado adequadamente. Já a pessoa com doença mental tem distúrbios de personalidade. Esse comprometimento é ocasionado por uma desordem psíquica. O doente mental apresenta um quadro patológico que muitas vezes altera sua percepção da realidade.

A preocupação deste trabalho, até o momento, tem-se centrado na delimitação da deficiência mental, de sua etiologia, diagnóstico e classificação, a fim de proporcionar-se um melhor entendimento deste quadro. A etapa seguinte consistirá em descrever os aspectos

históricos da educação de pessoas com deficiência mental.

Ao longo da história é possível observar o surgimento de inúmeras concepções acerca da pessoa deficiente, além de práticas sociais correlatas a elas. Na concepção de Sasaki (2003) essa evolução reflete, também, mudanças em valores éticos e morais relativos à pessoa com deficiência e tendem a ser agrupadas em duas fases: pré-científica e científica.

Bianchetti (1998), Mendes (1995) e Amaral (1995) consideram que a fase pré-científica no estudo da deficiência mental compreende a Antiguidade e a Idade Média, durante a qual predominaram as seguintes concepções das pessoas com deficiência: mitológica, supersticiosa, demonológica, teológica e metafísica. Os tratamentos empregados nesse período eram a trepanação, o exorcismo e a esconjuração. As Idades Moderna e a Contemporânea abrangem a fase científica do estudo da deficiência mental.

Segundo Marques (2000) é importante destacar que, na Antiguidade e na Idade Média, a deficiência esteve sempre revestida de uma imagem negativa, muitas vezes maligna, cuja origem estaria ligada a atos pecaminosos dos homens ou a arbitrariedades e forças superiores. Importa ressaltar-se, também, que sob tal concepção, denominada por Fonseca (1995) de *preformismo*, nem o meio ambiente nem o substrato orgânico tinham qualquer influência no fato de uma pessoa ser ou não deficiente. Tal condição dependia única e exclusivamente da vontade de um ser superior.

Os retornos à Grécia, Roma e Esparta logo, revela uma visão subumana e uma política de extermínio frente à deficiência, segundo Pessotti (1984). Cabiam às pessoas com deficiência mental o papel de bobos ou de palhaços para a diversão dos senhores e de seus hóspedes. Eram comuns as práticas de exposição dessas pessoas.

No final da Idade Medieval, sob as influências caritativas de organizações religiosas (Cristianismo, Judaísmo e Islamismo), surgiu o atendimento assistencial com a finalidade de abrigar os desprotegidos, infelizes e doentes de toda espécie, excluindo-os do

convívio social. Assim, durante os séculos XVII e XVIII muitos deficientes mentais viveram internados em orfanatos, manicômios e prisões, à mistura com todos os outros rejeitados – velhos, doentes, criminosos – vivendo à margem da cidadania sem direitos e deveres sociais. Nesse período, era comum a associação da deficiência ao pecado, à perversidade, à expiação de culpas alheias e diminuição da cólera divina. A citação de Bianchetti (1998, p. 30) ilustra o assunto: “O indivíduo que não se enquadrava no padrão considerado normal ganha o direito à vida, porém passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser um sinônimo de pecado”.

Amaral (1995, p. 49), tecendo comentários sobre esse período histórico, destaca que,

[...] instalada na superstição e na ambigüidade, dilacerando-se entre o bem e o mal, entre o imperfeito como presença do demônio e como presença de Deus na diversidade da Natureza, a Idade Média reconhece a existência da alma no deficiente e prescreve ora a dádiva da caridade, ora o açoite. Isto porque, muitas vezes, o deficiente era considerado possuído pelo demônio, pois entendia-se que quando faltavam a razão e a perfeição estava o “mal”. Em consequência eram freqüentes os rituais de flagelação.

Observa-se, assim, que com a Idade Medieval iniciava-se o processo de institucionalização de pessoas com deficiência. Esse período foi caracterizado como a fase pré-histórica da Educação de Pessoas Deficientes. A assistência prestava-se em situações e ambientes separados da educação regular, mantendo-se a segregação. Data do século XIII, na Bélgica, a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência mental, segundo Pessoti (1984).

Para este pesquisador o período científico do estudo da deficiência mental inicia-se com o Renascimento. Nesta fase, houve uma mudança significativa na concepção e na atitude para com as pessoas com deficiência mental, que passaram a ser considerados “doentes”, “insanos” e à etiologia da deficiência mental associavam-se fatores de ordem hereditária e/ou orgânica. Coube à Medicina, nesse período, a explicação de suas causas e,

também, a busca de soluções. Para Marques (2000) surgiu nesse contexto a concepção predeterminística da deficiência mental: as causas da defectologia e da normalidade estariam determinadas pelo substrato biológico do indivíduo.

Uma nova visão a respeito das pessoas com deficiência surge, segundo Marques (2000), e com o advento das Ciências Humanas, especialmente com a evolução da Educação, da Sociologia e da Psicologia. O estudo e a análise do comportamento destes indivíduos tornaram-se uma preocupação, o que levou à necessidade da busca de atitudes, programas e técnicas necessárias e capazes de promover o seu desenvolvimento. A deficiência deixou de ser uma “doença” e passou a ser considerada uma “condição de ser”, na qual determinados indivíduos se encontram e para a qual são necessárias medidas educacionais, sociais, psicológicas específicas, que, lhes venham favorecer o desenvolvimento e ajudá-los a conseguir um ajustamento satisfatório na sociedade. O marco desse período é quando o deficiente passa a ser visto como um indivíduo com direitos. Segundo Fonseca (1987, p. 9) “Existe, sente, pensa e cria. O direito de ser diferente é também visto como um direito humano.”

Do exposto, pode-se observar que a história da deficiência mental é marcada pela hegemonia das Ciências médicas e paramédicas. Desde o Renascimento até a década de 70 permaneceu um modelo médico da deficiência mental, consubstanciando na década de 70 uma prática que, paulatinamente, veio substituir a exclusão total por que passou esta clientela. Autores como Mantoan (2003b), Sassaki (2003) e Bueno (1993) relatam o surgimento na década de 70 de um movimento de cunho internacional, a integração, que buscava inserir no contexto social as pessoas com deficiência, ainda baseadas no modelo médico.

Segundo Mantoan (2003b) os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização que, não

sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. A mesma autora (2003b, p. 22) afirma que o uso do termo *integração*

Refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.[...] Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

Mantoan (2003b, p. 23) acrescenta que

[...] nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Esta última consideração da autora, também, verifica-se nas contribuições de Carvalho (2004), Sasaki (2003), Mittler (2003). Os autores anteriormente citados assinalam que a integração, ao trabalhar com o modelo médico, atribui à pessoa com deficiência um “problema” e, por isso, caberia ao próprio indivíduo a sua adaptação à sociedade ou teria ele que ser modificado para se adaptar à ordem social.

Para Sasaki, (2003, p. 29)

O modelo médico tem sido responsável, em parte pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

A Educação integrada, embora baseada no modelo médico da deficiência e tendo como pressupostos o princípio da normalização e o paradigma de serviços (o sistema de cascatas), representou um avanço no atendimento educacional à pessoa portadora de

deficiência mental, tendo em vista a proposta de educação no meio social, o menos restritivo possível. Segundo Mendes (2002) esse modelo de integração sofreu várias críticas, pois raramente aconteciam as transições de serviços de atendimento educacional de modo integrador comprometendo, assim, os pressupostos da integração.

Na década de 80 verificou-se um avanço maior na tentativa de integração, a partir do princípio de *mainstreaming*, termo que na maioria das vezes tem sido utilizado sem tradução e que significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na tendência principal da comunidade, conforme preconizam Sasaki (2003) e Kuenzer (2002).

As mudanças que se processaram no século XX culminaram com a emergência da proposta de Educação Inclusiva, através das prescrições da Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a). A inclusão escolar de pessoas deficientes faz parte de um movimento mundial: a inclusão social – proposto como um novo paradigma e que implica num processo, no qual se busca efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Segundo Mendes (2002) o movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada, havendo aceitação e reconhecimento político das diferenças. Portanto, a inclusão de pessoas com deficiência mental é uma meta a ser alcançada, fundamentada, principalmente na Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a). Configura-se como um processo que leva à reestruturação dos sistemas educacionais, conforme Carvalho (2004), Sasaki (2003), Mendes (2002), Stainback ; Stainback (1999).

Sasaki (2003) destaca que as experiências como o *mainstreaming* foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração que, mais tarde abriram caminho para o surgimento do paradigma da inclusão e da equiparação de oportunidades.

Para Mantoan (2003a) a inclusão questiona não somente as políticas da Educação Especial e da Educação Regular, mas também o próprio conceito de integração, sendo incompatível com ele, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, quando todos os alunos, sem exceção, devam freqüentar as salas-de-aula do ensino regular. Acrescenta a autora que as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Na perspectiva inclusiva suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. Para Mantoan (2003b, p. 32)

[...] por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

A aceitação de todas as crianças e de todos os adultos jovens como pessoas em primeiro lugar constitui-se premissa básica do paradigma da inclusão, destacado por autores como Carvalho (2004) e Sasaki (2003).

De autores como Carvalho (2004), Sasaki (2003), Mittler (2003), depreende-se que o paradigma da inclusão baseia-se no modelo social da deficiência, tendo como pressuposto que a sociedade deve oferecer condições, modificando-se para favorecer a inclusão da pessoa com necessidades especiais.

Convém salientar que a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais não é um fenômeno uniforme, depende, para sua implementação, de uma série de fatores relativos às regiões, localidades e instituições. Agregam-se a esses fatores os sistemas educativos, atitudes sociais frente às pessoas deficientes, condições sócioeconômicas e históricas. Bueno (2001, p.26) oferece elementos teóricos que corroboram com estes aspectos.

Para esse autor

[...] os princípios básicos que norteiam a inclusão serão incorporados de forma diferenciada em cada região, atendendo as peculiaridades locais e institucionais.[...]. Os serviços de apoio dependerão do equacionamento de cada sistema de ensino, dos recursos disponíveis e dos princípios e linhas de ação implementados por cada um deles, bem como de cada instituição escolar .

Embora o debate sobre a Educação Inclusiva não tenha nascido no contexto da Educação Especial, a ela se aplica, tendo em vista que as pessoas com deficiência configuram-se como um grupo ainda excluído da sociedade e da escola. É importante ressaltar que no Brasil, a repercussão do movimento da inclusão social foi mais visivelmente percebido no contexto das políticas sociais, principalmente no âmbito educacional.

No Brasil, como na Europa, por vários séculos a pessoa deficiente foi considerada dentro da categoria dos miseráveis. O tratamento aos deficientes mentais iniciou-se no Período Imperial, a partir da iniciativa privada, em instituições psiquiátricas, como o Hospital Psiquiátrico da Bahia em 1874, além do ato da criação do Pavilhão Bourneville, no Hospital Pedro II, o qual só entraria em funcionamento no início do século XX, segundo Januzzi (1985).

Bueno (1993, p.86), analisando esse momento histórico, destaca que

O surgimento de internatos dedicados à educação especial parece refletir a importação de um certo espírito “cosmopolita” dos grandes centros, consubstanciado pela criação dos institutos, mais como resultado do interesse de figuras próximas ao poder constituído do que pela sua real necessidade.

Autores como Bueno (1993) e Ribeiro (1991) sugerem algumas características da assistência à pessoa portadora de deficiência e da Educação Especial no Brasil: assistencialismo, transplante educacional e práticas de caridade.

Bueno (1993) e Januzzi (1985) destacam que, durante a República, iniciou-se o atendimento a alunos com deficiência mental em escolas públicas. Criaram-se no Rio de Janeiro a inspeção médico-escolar e o Laboratório de Pedagogia Experimental, na Escola

Normal de São Paulo. Nesse período, também, foram instituídas as normas para a seleção dos “anormais”, já que na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e taras uma questão determinante na área da Saúde Pública.

É perfeitamente plausível, nesse contexto marcado por uma perspectiva positivista, a preocupação com a instituição de normas para a seleção de “anormais”, numa visão que procurava segregar os “divergentes” da ordem social.

A seguinte citação de Januzzi (1985, p. 9-10) oferece uma síntese da educação das pessoas com deficiência no Império e na República

Na época do Império, caracterizada por uma sociedade rural e desescolarizada, foi possível silenciar completamente o deficiente mental e esconder anonimamente aqueles que mais se distinguiam, ou cuja presença mais incomodava [...]. Enquanto era possível e conveniente, os deficientes eram segregados da sociedade ao passo, que mais tarde, a defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos particulares, pois se evitariam manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho.

Mazzotta (1999) destaca que, na década de 40, surgiu a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (SPERJ), com a designação de Sociedade Pestalozzi do Brasil, assentada nas bases psico-pedagógicas propostas por Helena Antipoff. A Sociedade Pestalozzi se caracterizava como instituição particular de caráter filantrópico e destinava-se ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais, reeducando-os para uma possibilidade de vida melhor. Foi pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais e nas instalações das primeiras Oficinas Pedagógicas para deficientes mentais no Brasil.

Para Bueno (1993) o surgimento de instituições filantrópicas-assistenciais espelha o início de duas tendências importantes da Educação Especial no Brasil: a sua inclusão no âmbito das instituições filantrópicas-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história e que tem reflexos nos dias atuais.

Bueno (1993) e Januzzi (1985) salientaram que, na década de 50, continuou a

proliferação de entidades assistenciais, ampliando-se, também, o número de pessoas atendidas na rede pública. As entidades assistenciais tenderam a se conglomerar em federações estaduais e nacionais. O sistema público começou a oferecer serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. Em 1954, é fundada no Estado do Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Segundo Romanelli (1993), no início dos anos 60, os poderes públicos começaram a se preocupar com os problemas de aprendizagem, o que de certa forma trouxe implicações ao atendimento educacional do deficiente mental. No projeto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovado, em 1961, versou-se pela primeira vez sobre a Educação Especial.(ROMANELLI, 1993) Esta Lei (nº 4.024/61) veio explicitar o compromisso do Poder público brasileiro com a Educação Especial, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no País. Nesse período, o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, com o objetivo de integrar a pessoa com deficiência na sociedade e em suas diversas instâncias.

Na década de 70, ocorreu a institucionalização da Educação Especial, assim como o processo de centralização e de coordenação de políticas por parte Governo federal, visando garantir os direitos das pessoas com deficiência, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 03/07/1973 junto ao Ministério da Educação e Cultura. A finalidade deste órgão era promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Nesse período teve-se, também, a ampliação da rede privada, o que refletiu a importância cada vez maior que essas entidades foram assumindo no âmbito da Educação Especial. No entanto, Bueno (1993, p. 96) ressalta o seguinte:

Uma característica marcante desta ampliação foi a distinção crescente entre as entidades filantrópicas-assistenciais, que se dirigiam à população deficiente oriunda dos estratos mais baixos da classe média e das classes baixas, e as empresas

prestadoras de serviços de reabilitação e educação, voltadas à população de poder aquisitivo elevado, e que no âmbito da educação especial, representou a concretização do processo de privatização que ocorreu no País nos campos da saúde e da educação.

Observa-se, assim, também no âmbito da Educação Especial o caráter dual e elitista que perpassa a História da Educação Brasileira.

Em 1986 é criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), junto à Presidência da República para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes às pessoas com deficiência. Extinto o CENESP, criou-se a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Em 1989, a CORDE foi transferida para o Ministério da Ação Social. Em 1993, voltou a existir a Secretaria de Educação Especial (SEESP), no Ministério da Educação.

No Brasil, na década de 90, iniciou-se a aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jontiem, Tailândia, na Conferência Mundial da UNESCO. Ao assumir tal responsabilidade, o País se comprometeu a realizar uma profunda transformação do seu sistema educacional, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. As discussões acerca da educação de pessoas com necessidades especiais tomam uma nova dimensão. No Brasil, evidencia-se a partir da LDB 9.394/96, em seu Capítulo V, que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Dando continuidade a esse processo, o Brasil adotou a proposta da Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a), comprometendo-se, então, com a construção de um sistema educacional inclusivo garantindo a todos (pelo menos teoricamente), acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, que deve orientar-se por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidade em todas as dimensões da vida.

Após concluir a exposição sobre os aspectos históricos da educação de pessoas com deficiência mental, da exclusão à inclusão, acrescenta-se neste estudo um tópico específico sobre a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, grupo ao qual se incluem pessoas com deficiência mental.

3 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

O tema inclusão escolar tem despertado inúmeros estudos, pesquisas e gerado diversas interpretações, controvérsias e questionamentos. Do que se está tratando ao se falar em inclusão escolar? Quais barreiras são enfrentadas na implementação e implantação desse novo paradigma educacional? Estão sendo adotadas medidas para a consecução da inclusão escolar? Quais os seus benefícios? Que fenômenos políticos, sociais e econômicos condicionam a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais? Estes são exemplos de alguns questionamentos que emanam das discussões sobre o assunto. Oferecer subsídios teóricos que respondam a essas questões é o que pretende este tópico do trabalho.

Inclusão é um termo que tem sido utilizado com vários sentidos. Para Fonseca (2003) significa ação de incluir, de envolver, de abranger, de fechar, de encerrar, de introduzir, de inserir dentro de alguma coisa. Alves (2003), além de corroborar com alguns dos termos destacados por Fonseca (2003), adverte que palavras como implicar, acrescentar e somar estão intimamente relacionados com o termo inclusão. Segundo este autor (2003, p. 15): “[...] para que possamos incluir, devemos respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem”.

Do ponto de vista filosófico, a inclusão pode ser entendida como um princípio que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo-se que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade. A ênfase no papel da diversidade é ressaltada por autores como Carvalho (2004), Mantoan (2003a; 2003b), Marques ; Marques (2003), Fonseca (2003), Stainback ; Stainback (1999) e Correia ; Cabral (1999).

Já foi comentado, no início deste tópico, que controvérsias são freqüentes no estudo da inclusão escolar. Um dos pontos, que merece destaque neste momento, diz respeito

à confusão terminológica entre inclusão e integração. Algumas considerações serão tecidas sobre este aspecto, que se apresenta como mais um ponto de divergência entre os autores.

Para Carvalho (2004) a inclusão dirige-se a todos os educandos, contempla inúmeras ofertas educativas e considera a heterogeneidade e a diversidade. No entanto, para esta autora, ao se adotar esta proposta, não se deve eliminar as modalidades da Educação Especial, principalmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente.

Mantoan (2003a) adverte que os vocábulos integração e inclusão, conquanto, tenham significados semelhantes, estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes. A integração escolar é uma forma condicional de inserção que vai depender do aluno, ou seja: do nível de sua capacidade de adaptação, às opções do sistema escolar, a sua integração, ou em uma sala regular, em uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar e fazer adaptação às particularidades de todos os alunos.

Em comentário acerca do paradigma da inclusão Mantoan (2003a, p. 15) adverte que

[...] a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

Outros aspectos relacionados à inclusão, citados por Mantoan (2003a, p. 55) são os seguintes: “A inclusão implica em acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. [...] não há inclusão, quando a inserção de um

aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial.”

A inclusão, ainda, envolve basicamente “uma mudança de atitude face ao Outro: [...] o outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada”. (MANTOAN, 2004, p. 55)

Para Mantoan (2003a, p. 8) “As escolas inclusivas são instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos”. Nelas atendem-se às diferenças sem qualquer discriminação, trabalhando-se conjuntamente com todos os alunos. De maneira geral, para a autora, a inclusão afeta várias categoriais: profissionais da área de Saúde e Educação (geral e especial), associação de pais, pais de crianças normais e grupos de pesquisa das universidades.

Verifica-se, também, que Mantoan (2003a) discorda do caráter especial e da validade de métodos de ensino escolar para pessoas com deficiência. De acordo com a autora o potencial de aprendizagem de cada criança com ou sem deficiência emerge da espontaneidade e da interação entre elas. Convém salientar que, embora Mantoan (2003a) e Carvalho (2004) se oponham quanto à natureza da inserção do aluno, no que se refere à ocorrência da inclusão escolar, é comum entre as referidas autoras a necessidade de modificações no sistema de atendimento da Educação Especial. Mantoan (2003a) sugere a inserção incondicional, enquanto que, para Carvalho (2004), a inclusão não significa o desmonte da Educação Especial, mas ambas reiteram a necessidade de modificações na educação especial.

Na perspectiva teórica de Fonseca (2003) integração e inclusão configuram-se como termos semelhantes. Ao invés de considerar o termo integração como unívoco, este autor faz referência a integrações tais como integração como colocação; integração como educação para todos; integração como participação; integração como inclusão social.

A integração como colocação faz referência ao acesso de alunos com necessidades

educacionais especiais, em escolas e classes regulares, desfrutando dos mesmos direitos dos demais alunos, realçando os direitos civis das pessoas portadoras de deficiência. Desta maneira, os estudantes com necessidades educacionais especiais têm os mesmos direitos de admissão tanto quanto o restante, evitando-se a segregação.

Segundo Fonseca (2003), a integração como educação para todos enraíza-se na Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a) e corresponde à necessidade de as escolas delinearem-se para satisfazer às diversidades de características, interesses, capacidades e necessidades heterogêneas de todos os que nelas estudam. Nesta perspectiva, assume-se a defesa contínua pela igualdade de oportunidades, para além do combate às atitudes discriminatórias. O mesmo autor (2003, p. 43) acrescenta que

A integração como participação situa a importância da participação efetiva dos estudantes com necessidades educacionais especiais no processo de integração, assim como a qualidade da intervenção, e não a mera transferência da escola especial para a escola regular.

Para o autor, nesse tipo de integração coloca-se a questão da reestruturação total das escolas e não apenas a sua dotação com apoios pedagógicos adicionais.

Declara, ainda, Fonseca (2003, p. 45) que

[...] na integração como inclusão social coloca-se em destaque o compromisso explícito com a Declaração de Salamanca, defendendo a inclusão em termos de direitos das pessoas portadoras de deficiência, agregando a este conceito as pessoas mergulhadas em várias situações de pobreza e de desfavorecimento sócio-econômico ou sócio-cultural.

Nesta última perspectiva de integração, a Educação assume uma função econômica, garantindo aos indivíduos a apropriação de competências técnicas, de conhecimentos dinâmicos e de atitudes de confiança e de interação que lhes permitam sua integração social futura.

Mittler (2003) esclarece que o processo de integração envolve a preparação dos alunos para serem colocados na escola regular, de tal forma que se adaptem a ela. Reforça o

autor que, na integração, não há necessariamente uma perspectiva de que a escola lutará para acomodar a diversidade cada vez maior dos alunos. Semelhante perspectiva, também, observa-se em Carvalho (2004) e Sasaki (2003).

Segundo Mittler (2003, p. 34)

[...] há uma diferença de valores e práticas entre os termos integração e inclusão pois, [...] a integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de “prontidão” para transferir o aluno da escola especial para a escola regular.[...]A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Sasaki (2003) concentra a discussão entre integração e inclusão na diferença entre os modelos médico e social de deficiência adotados respectivamente por cada um desses processos. Segundo este autor, a integração busca inserir o portador de deficiência na sociedade desde que ele esteja capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Nessa perspectiva, trata-se de um esforço unilateral tão-somente da pessoa com deficiência, o que reflete o modelo médico da deficiência. Tratando-se da inclusão, baseia-se no modelo social da deficiência, onde se observa “um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. (SASSAKI, 2003, p. 41).

Na concepção teórica de Sasaki (2003, p. 43):

[...] a integração significa inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e a inclusão significa modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.

Cumprido esclarecer-se que, para Sasaki (2003), princípios como aceitação das

diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem através da cooperação norteiam a prática da inclusão. Além disso, o autor destaca que a inclusão baseia-se nos seguintes conceitos: autonomia, independência, *empowerment* e equiparação das oportunidades.

Segundo Marques e Marques (2003) como princípio alicerçado no dado atual da diversidade, a inclusão contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana. Para estes autores a diversidade pressupõe dois aspectos: “o reconhecimento e o respeito pelo que faz uma pessoa um ser diferente de todos os demais e a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 233).

Carvalho (1999, p. 35) conceitua integração como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto de relações, o que determina a sua interação com os diversos grupos sociais”. A integração trata-se de um termo polissêmico e no âmbito escolar segundo Carvalho(1999, p.36) faz referência a

[...] um processo de educar/ensinar crianças ditas normais junto com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou na totalidade do seu tempo de permanência na escola. Trata-se de um processo gradual e dinâmico, que assume várias formas, segundo as necessidades e características de cada aluno, sempre levando-se em consideração o seu contexto sócio-econômico.

Para Carvalho (1999) este conceito traduz o que se conhece como a teoria do ambiente o menos restritivo (AMR) possível, que é centrada nas aptidões daqueles alunos que devem ser preparados para a integração total, no ensino regular. Aqui cumpre dizer-se que as propostas de organização do sistema educativo, inspiradas no processo da integração, têm sido comparadas a uma cascata.

No sistema de cascata, existe uma gama de serviços que vão desde o ensino em classes comuns ao ensino em centros hospitalares. A Educação Especial organiza-se como

estrutura paralela ao ensino regular, buscando-se a inserção do aluno no ambiente o mais integrado possível, assim como o acesso quando em serviços segregados a serviços mais integradores. Os alunos podem até permanecer em serviços segregados, mas o alvo é o ensino regular.

Carvalho (1999) prossegue afirmando que integração e inclusão são termos interdependentes, embora muitos acreditem que o primeiro termo deva ser abandonado. Para a autora, em nome de uma exatidão terminológica busca-se substituir integração por inclusão, a fim de que o uso deste segundo termo garanta a todos o direito à Educação, assim como o êxito da aprendizagem. De acordo com a autora, o que se verifica é uma confusão entre os movimentos político-pedagógicos decorrentes do paradigma da integração, com o verdadeiro sentido e significado do termo que, tanto na Sociologia, quanto na Psicologia Social, traduz-se por interação, por relações de reciprocidade. Desta forma, o conceito de integração contém as desejáveis práticas de participação, de interações a serem concretizadas nas escolas inclusivas. Para Carvalho (2004) nas escolas inclusivas efetiva-se a integração.

Correia ; Cabral (1999) entendem que a inclusão implica na inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado as suas características e necessidades. Para esses autores a inclusão deve, também, admitir um contínuo educacional em que a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser determinada pelo Plano Educativo Individualizado (PEI). A proposta de Correia; Cabral(1999) é de inclusão com a manutenção do *continuum* de serviços educativos como resposta às necessidades da criança. A seguinte citação ilustra essa idéia defendida por Correia ; Cabral(1999, p.38).

Há casos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança podem requerer modalidades de atendimento diversificadas. Acreditamos, assim, como muitos dos defensores do princípio da inclusão, que devem ser consideradas opções e providenciados serviços adequados para as crianças com

necessidades educacionais especiais severas, sempre que possível, na classe regular, mas não excluimos a hipótese da resposta não estar sempre, a tempo inteiro, nessa mesma classe regular.

Correia; Cabral(1999) sugerem um modelo de inclusão progressivo, que permita a formação de níveis de inclusão – de limitado a total , dependendo de uma série de fatores : natureza e severidade da problemática da criança com necessidades educacionais especiais, os recursos humanos e materiais existentes; o relacionamento entre o professor de ensino regular e o da Educação Especial; a participação parental, os apoios prestados por outros serviços; a formação do professor e de outros agentes educativos.

Correia; Cabral(1999) propõem três níveis de inclusão que devem ter por base as atividades académicas e sociais desenvolvidas na escola regular. Segundo esses autores , a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais (situações ligeiras e moderadas) deve ser inserida no nível I – inclusão total. Só um pequeno número de alunos (situações moderadas e severas que requeiram práticas excepcionais) deve ser considerado no nível II – inclusão moderada. E só um número reduzido de alunos (situações severas que o exijam) é que deve ser mantido no nível III – inclusão limitada.

Infere-se das contribuições teóricas de Mantoan (2004) que a sua posição em relação à inclusão escolar demonstra pontos de discordância em relação às de Correia; Cabral (1999), principalmente, no que diz respeito à natureza da inserção dos alunos nas classes regulares. Mantoan (2004) mostra-se radical em sua perspectiva, admitindo que a inclusão escolar pressupõe a inserção do aluno com ou sem deficiência na classe regular. Além disso, a autora admite que o atendimento segregado seja ele provisório seja definitivo deriva do paradigma que se fundamenta na Educação Especial, logo promovendo a exclusão parcial ou total. Entretanto, Correia; Cabral (1999) admitem a manutenção do *continuun* de serviços educacionais, caracterizado pelo sistema de cascatas ou *mainstreaming*, sempre que se fizer necessário às características dos alunos.

No entanto, Carvalho (2004) ressalta que as modalidades de atendimento de Educação Especial devem ser ressignificadas, de tal forma que seus papéis sejam revistos tanto em relação ao alunado que devem receber, como em relação ao processo ensino-aprendizagem a ser nelas ministrado, e também no funcionamento de tais serviços.

Uma aproximação teórica pode ser realizada entre as idéias de Mantoan (2004) e Correia; Cabral (1999) no que tange aos níveis de inclusão e pelas proposições de Mantoan (2004) observa-se que a autora parece concordar apenas com o nível I, inclusão total, considerando os demais níveis como exclusão parcial. Depreende-se do exposto que há uma luta entre dois pólos: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão como Mantoan (2004), Sasaki (2003), Mittler (2003) e, o outro, dos que defendem a proposta da Educação Inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva como Carvalho (2004), Fonseca (2003), Correia e Cabral (1999). Por sua vez, é possível traçar uma aproximação entre as idéias de Fonseca (2003) no que tange à integração como participação e integração como inclusão social com as proposições de Carvalho (2004) e Mantoan (2004), demonstrando-se pontos de concordância relativas à necessidade de reestruturação do contexto escolar e atenção à diversidade quando da ocorrência da inclusão.

Frente às considerações teóricas enumeradas, merece destaque, para finalizar estas discussões, a seguinte citação de Fonseca (2003, p. 47).

[...] de maneira geral o termo inclusão parece significar coisas distintas em distintos contextos, mas sugere que se ressaltem três pontos de consenso e compromisso: criação de uma sociedade justa; desenvolvimento de um sistema educativo mais equitativo; promoção de respostas da escola regular à diversidade e à heterogeneidade, como meio para tornar realidade tais desígnios.

Outro ponto de relevância no que tange à inclusão escolar, em estreita relação com o exposto anteriormente, diz respeito às duas correntes ou tendências que se apresentam na implantação da Educação Inclusiva, isto é, a da inclusão e a da inclusão total, segundo

Fuchs; Fuchs (apud MENDES, 2002).

No que diz respeito aos inclusionistas, eles consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura, tanto dentro quanto fora da escola; defendem a manutenção do *continuum* de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares e acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças. Infere-se que incluem-se nesta abordagem Carvalho (2004) e Correia; Cabral (1999).

Para os inclusionistas totais, as escolas são importantes pelas oportunidades que oferecem de fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização. Advogam, também, pela colocação apenas na classe comum da escola regular e pregam, ainda, a necessidade de extinção do *continuum*; crêem também na possibilidade de reinventar a escola, a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade humana. Nesta perspectiva, depreendem-se as contribuições teóricas de Mantoan (2004; 2003a; 2003b).

No que tange às barreiras ou dificuldades enfrentadas na concretização da Educação Inclusiva a opinião dos autores é ampla. Carvalho (2004) afirma ser indispensável, para que a Educação Inclusiva se concretize, a remoção de barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas, não havendo, no entanto, necessidade de hierarquizar-las, na medida em que se relacionam. Essa autora identifica como principais barreiras à implantação da proposta inclusiva os seguintes aspectos: formação dos professores, as necessidades educacionais dos alunos; a frequência das reuniões nas escolas; as atitudes negativas frente à diferença e à deficiência, os modelos classificatórios de avaliação educacional; as injustiças sociais e econômicas produtoras da desigualdade social; a concepção que se tem da sociedade e das funções da escola.

Uma atenção especial é dada ao diagnóstico que, segundo Carvalho (2004) configura-se como mais uma dificuldade na implementação da proposta inclusiva. A cultura de diagnosticar quer seja com a finalidade de triagem, quer seja para escolher o melhor procedimento ainda está muito arraigada, segundo a autora. Além de resquício do modelo médico, este aspecto é considerado um dos maiores obstáculos à inclusão, na medida em que reforça os estigmas.

Um outro aspecto significativo ressaltado por Carvalho (2004), como empecilho à proposta inclusiva, diz respeito ao mito de que as pessoas com deficiência apresentam diferenças, entendidas como qualidades negativas. Este mito tem alimentado a idéia de que tais pessoas necessitam de espaços próprios e específicos para serem trabalhadas, assim como de tratamento e profissionais especializados, o que reforça a insegurança, o medo e a resistência dos professores das classes regulares em trabalharem com alunos com deficiência, justificando-se a sua queixa de despreparo para lidar com esta clientela. Desfazer esse núcleo de representações sociais, segundo Carvalho (2004), constitui-se numa das tarefas iniciais para a implementação da inclusão, levando os educadores, em geral, a entenderem que a proposta de Educação Inclusiva diz respeito a todos os que, por diversas razões, têm sido excluídos, abandonando precocemente a educação escolar.

Quanto à queixa de despreparo dos professores para trabalhar com alunos com deficiências, Carvalho (2004), é enfática, afirmando-se que os professores consideram-se despreparados para a tarefa, porque a formação habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Segundo a autora, é preciso ultrapassar a qualidade da formação inicial e continuada dos educadores, levando-os a considerar a diversidade, a heterogeneidade como elemento significativo no processo ensino-aprendizagem.

Mantoan (2004) afirma como resistências ou barreiras à inclusão as atitudes familiares, as dos professores da Educação Especial e do ensino regular e as atitudes dos

próprios alunos. Para essa autora a reação dos professores à inclusão, justificando a sua falta de preparo para lidar com a diversidade dos alunos, mascara na verdade o medo de enfrentar o novo, uma das principais barreiras à inclusão.

Outra barreira que precisa ser transposta, para a efetivação do ensino inclusivo, segundo Mantoan (2004, p. 84) é a

[...] inadequação de métodos e técnicas de ensino tradicional, baseados na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem. Nessas condições organizacionais de trabalho pedagógico é impossível criar situações, a partir das quais cada aluno possa aprender e perceber-se como sujeito ativo na conquista do conhecimento.

Para Mantoan (2004), nas condições tradicionais de ensinar, reforçam-se a competição e a homogeneização entre os alunos, impedindo os professores de contemplar as diferenças e reconhecer o valor e a riqueza que elas representam ao desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora das escolas.

Uma outra barreira à inclusão, destacada por Mantoan (2004), é a presença de professores especialmente destacados para acompanhar o aluno com deficiência nas atividades de sala-de-aula, servindo como apoio ou mesmo respondendo diretamente pela inserção desse aluno no meio escolar. Segundo a autora esta atitude exclui e segrega o aluno além de desqualificar o professor responsável pela turma, que não modificará a sua maneira de atuar na sala-de-aula, visto que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado.

Infelizmente, segundo Mantoan (2004) muitos sistemas educacionais entendem que essa solução é válida em fases intermediárias de implantação do sistema inclusivo, considerando-se a presença dos professores de apoio e até mesmo das classes especiais sediadas em escolas regulares como degraus necessários para se chegar à inclusão.

Convém destacar, também, a contribuição de Oliveira (2003) para quem a maior dificuldade à inclusão é “lidar com as diferenças de forma diferente, garantindo o princípio de

igualdade de oportunidades a todos os educandos” (OLIVEIRA, 2003, p. 37).

Uma vez analisadas as principais barreiras para realização da Educação Inclusiva convém salientar as principais medidas a serem adotadas nos sistemas educacionais para que eles se tornem inclusivos.

Infere-se de Ramos (2005) que os principais requisitos para a efetivação da inclusão são os seguintes: filosofia educacional de base construtivista, pois considera as diferenças na aprendizagem dos indivíduos; tomada de consciência da comunidade (alunos, pais) de que os educandos com necessidades especiais não vão atrapalhar o processo ensino aprendizagem mas, sim, ajudar construindo sentimentos de solidariedade e respeito às diferenças; presença de uma equipe preparada para o novo, o inusitado; matrículas dos alunos com necessidades especiais considerando a sua idade cronológica e não dá prioridade à aprendizagem de conteúdos em detrimento da aprendizagem da vida.

Além desses aspectos, Ramos (2005, p. 15-16) acrescenta que, para a inclusão efetivar-se, faz-se necessária a desmistificação de que

[...] portadores de necessidades especiais necessitam de cuidados especiais [...]; aqueles que lidam com portadores de necessidades especiais, principalmente os professores precisam ser especialistas [...]; portadores de necessidades especiais têm de estar em escolas especiais; [...] de que eles atrapalham a aprendizagem de outras crianças.

Ramos (2005), ainda, menciona a necessidade de mudanças no processo avaliativo, que deve considerar o potencial do aluno e não as exigências do sistema escolar, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno como aspectos que devem ser contemplados na inclusão escolar.

Segundo Mantoan (2004) os princípios educacionais humanistas norteiam a escola inclusiva e os professores devem ter um perfil compatível com esses princípios. A formação de tais professores ultrapassa a graduação e os cursos de pós-graduação por eles realizados, constituindo-se mesmo numa autoformação, na medida em que acontece no interior das

escolas e a partir do interesse dos mesmos em melhorar a sua prática escolar.

Outro aspecto salientado por Mantoan (2004), no que tange à consecução de projetos educacionais inclusivos, diz respeito à participação de toda a comunidade escolar (pais, professores, diretor, alunos e todos os interessados em Educação) na organização curricular, que deve considerar as condições físicas e sócio-culturais do meio em que se insere a escola.

Salienta Mantoan (2004, p. 91) que

Nas escolas inclusivas, a progressão no ensino não é serial, linear, mas sincrônica e organizada em ciclos de formação/desenvolvimento que cobrem as faixas etárias de 6 a 11 anos, de 11 a 14 anos para o caso do ensino fundamental. Esses tempos permitem que o aluno transite num dado nível sem reprovações, sem desvios para o ensino especial, pois não estabelecem quando uma criança ou jovem devem mudar de série escolar ou se estão ou não preparados num certo momento para um ou outra de suas passagens.

Referindo-se à formação dos professores, uma outra medida relativa à consecução da inclusão escolar, Mantoan (2003b) sugere que seja feita a fusão entre a Educação Especial e a Educação Regular, nos sistemas escolares e a implantação da formação única para todos os educadores. A formação inicial dos educadores eliminaria, em grande parte, as reações negativas dos professores do ensino regular, diante dos alunos com deficiência. Quanto à formação continuada, os professores teriam garantido um tempo de estudo nas escolas e em seus horários de trabalho.

Mantoan (2003b) discorda do caráter especial e da validade de métodos de ensino escolar para pessoas com deficiências, pois tais procedimentos levam a um rebaixamento do nível de expectativa do professor em relação às potencialidades do aluno, a sua capacidade de construir conhecimentos. Segundo a autora os procedimentos de adaptar currículos, facilitar tarefas e diminuir o alcance dos objetivos educacionais devem ser substituídos pela crença nas potencialidades do educando e pela valorização do que foi produzido por ele.

Mantoan (2004), ainda, sugere a extinção das habilitações dos Cursos de Pedagogia para formação de professores de alunos com deficiência, afirmando que

[...] os cursos de especialização não deveriam se dedicar a especializar os educadores em algum tipo de incapacidade, em uma categoria de alunos, mas estar voltados para o aprofundamento pedagógico desse profissional, de modo que pudesse entender melhor as crianças em geral, em seu desenvolvimento. (MANTOAN, 2004, p. 93)

Carvalho (2004) propõe, como medidas para a efetivação da inclusão: projeto político-pedagógico da escola compatível com o paradigma da inclusão; revisão da metodologia didática atualmente adotada, intensificação da relação família/escola; oferta de mais cursos para os professores, redução do número de alunos por turma; presença de outra professora em sala-de-aula; trabalho, separadamente, com os alunos com deficiência, aumento do número de professores especializados em cada escola e reestruturação do sistema educacional escolar. Carvalho (2004) salienta, também, que as condições sócioeconômicas do Brasil devem ser revistas, principalmente, no que diz respeito às suas implicações na desvalorização do magistério, a fim de que as escolas se tornem espaços inclusivos. Por sua vez segundo Oliveira (2003) uma série de modificações são necessárias à escola quando da implantação do paradigma da inclusão, para atender às necessidades do educando. Essas mudanças refletem-se em vários aspectos da escola como: organização, ofertas de apoios específicos para professores e alunos, utilização de recursos da comunidade (ou de ordens clínica, ou pedagógica, ou materiais e físicos), intercâmbio entre escolas, classes e comunidade; treinamento de funcionários, alterações arquitetônicas e estruturais, capacitação do pessoal técnico-administrativo.

Infere-se de Fonseca (2003) que, para a implantação de escolas inclusivas, são necessárias as seguintes providências: modificações na gestão, na organização, no equipamento, nos suplementos multiterapêuticos e, sobretudo, nas atitudes e atuação de uma equipe multidisciplinar. Além desses aspectos, salienta o autor, caso se queira promover uma Educação Inclusiva, que promova, efeitos benéficos a longo prazo, para isso deve-se criar serviços de suporte, realizar modificações psicopedagógicas e curriculares, modificar o

processo avaliativo (que deve ser dinâmico e longitudinal) e reestruturar a cultura, as políticas e as práticas escolares, de forma a responder à diversidade.

Embora as escolas possam desenvolver inúmeras ações em prol da inclusão, também é verdade que elas enfrentam inúmeros limites, que só poderão ser superados com mudanças sistemáticas nas políticas nacionais, com ênfase para aquelas diretamente relacionadas à educação. Além disso, a Política Educacional deve articular-se com Políticas Públicas responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho, emprego; Ciência e Tecnologia, transportes, desporto e lazer.

De tudo que foi exposto, convém salientar que a inclusão implica, em primeiro lugar, na aceitação de todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si, o que acontecerá realmente quando todas as escolas se modificarem. A modificação não é somente nas instalações físicas, mas em todas as propostas pedagógicas, metodológicas e administrativa. Sasaki (2003) e Mantoan (1997) afirmam que é a escola que deve se adaptar-se às crianças, de modo a atender a todos os alunos e não o contrário. A inclusão necessita de professores especializados em todos os alunos. Tais professores deverão voltar a estudar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para este fim. O maior desafio para a implantar a inclusão diz respeito ao fator humano, segundo Mantoan (2003a).

Já foram discutidos neste capítulo o conceito de inclusão escolar, as barreiras a sua concretização, assim como as medidas a serem adotadas para que os sistemas educacionais se tornem inclusivos. Convém enumerar os benefícios deste novo paradigma educacional.

Depreende-se das contribuições de Sasaki (2003), Stainback ; Stainback (1999) como benefícios da inclusão os seguintes aspectos: desenvolvimento da apreciação pela diversidade individual, aquisição de experiência direta com a variação natural das capacidades

humanas; acesso a uma gama ampla de modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais, demonstração crescente de responsabilidade e melhorias na aprendizagem através do ensino entre alunos; ganhos nas habilidades sociais e acadêmicas e preparação para a vida na comunidade, assim como atitudes positivas.

Karagiannis, Stainback ; Stainback (1999) destacam que, educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidades de preparar-se para a vida na comunidade, desenvolvendo uma auto-identidade positiva e também habilidades para o trabalho.

Além desses aspectos já citados, Karagiannis, Stainback ; Stainback (1999) destacam que programas adequados de inclusão tanto para alunos com deficiência como para os sem deficiência promovem ganhos nas habilidades sociais e acadêmicas, preparando-os para a vida na comunidade e para atitudes positivas. Madden e Silva (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999) corroboram com esta perspectiva e acrescentam que há ganhos, também nas habilidades da vida diária. Prosseguem os autores, referindo que, em casos de graves deficiências cognitivas, é importante não se preocupar com habilidades acadêmicas. Para esses alunos o que importa é a oportunidade de adquirir habilidades sociais através da sua inclusão.

A inclusão, segundo Karagiannis, Stainback; Stainback(1999) também propicia aos alunos com deficiência a aprendizagem de como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Igualmente importante, seus pares e, principalmente, os professores aprendem como agir e interagir com eles. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares.

Para Carvalho (2004, p. 133) “há vantagens da inclusão de deficientes, nos aspectos sociais e nos cognitivos na medida em que preconceitos são eliminados, facilitar-se-à a integração social desses alunos, gerando solidariedade entre os colegas que se estimularão

para ajudar na aprendizagem”.

No que tange especificamente aos benefícios para os professores salientam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) que o ensino inclusivo requer dos professores novas habilidades para trabalhar com alunos acadêmica e socialmente deficientes. Há apoio cooperativo e melhoria das habilidades profissionais e a oportunidade de planejarem e conduzirem a Educação como parte de uma equipe, mantendo-se a cooperação entre professores e técnicos (apoio psicológico) e consulta a outros colegas. Essa atitude leva os professores a melhorar suas habilidades profissionais.

Para a sociedade os mesmos autores asseveram que a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade. Para Karagiannis, Stainback ; Stainback, (1999), em uma sociedade cada vez mais diversificada, o ensino inclusivo ensina os alunos a aceitar as pessoas que são diferentes.

Uma vez tendo discutido as barreiras, medidas, benefícios e controvérsias relativas à inclusão escolar, resta oferecer subsídios teóricos para a questão relativa aos fenômenos políticos, sociais e econômicos, que condicionam a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Ou , em outras palavras, os fenômenos e fatores que passam a gerar a exclusão.

Neste aspecto da inclusão as considerações teóricas de Kosik (1976, p. 184) parecem significativas na medida em que pode realizar uma análise objetiva do fenômeno da inclusão/exclusão. Este autor, afirma, por exemplo, que “ conhecer um objeto ou fenômeno é justamente não considerá-lo como sendo isolado [...] “ A deficiência mental, em sua própria natureza humana exige, da parte da escola , dos que fazem a educação e se preocupam com a plena cidadania do homem em sociedade, dever considerar as dimensões socioeconômicas,

políticas e culturais . De fato, limitar-se ao exame microscópico de problema tão complexo é, entre outras coisas, pôr de lado as condicionantes políticas, pedagógicas e educacionais. Como diz Oliveira (2001, p.79), quanto a esse complexo fenômeno social “ [...] são múltiplos e diversos os modos de sua manifestação, daí que [...] seja necessariamente multidimensional “ Continua dizendo – e reforça Kosik (1976) – “ a distinção não é neutra, legítima , legítima esferas de autoridade e competência e determina o acesso desigual aos recursos sociais “ (p. 80)

O escopo educativo da inclusão escolar de pessoas com deficiência se insere , sensata e lucidamente no bojo da totalidade , do conjunto, numa sociedade já sabida como globalizada e excludente, daí expressar-se o seu caráter contraditório. Por sua vez , são gritantes as necessidades e carências básicas a atender (JANUZZI, 2003, p..105) “[...] acesso a oportunidades e carências básicas de desenvolvimento educacional, acesso a serviços de saúde [...]”.

A década de 90 foi marcada por uma série de transformações, que culminaram na emergência de um novo paradigma, tanto no plano social como no plano educacional, a inclusão. Junto a esse termo emergem outros contemporâneos, que passam a fazer parte do cenário mundial, tais como a Globalização. O característico deste novo paradigma que instituiu a “idade planetária de ferro” (Morin; Wulf, 2003), é a consolidação de uma Ética Ecosistêmica baseada em princípios humanistas e a ocorrência de uma nova revolução, a revolução da Informática ou revolução da Microeletrônica. Segundo Saviani (2002, p.1)

Diferentemente da primeira revolução industrial, que operou a transferência das funções manuais para as máquinas, essa nova revolução transfere para as máquinas as próprias operações intelectuais, razão pela qual esta época é também chamada era das máquinas inteligentes. Assim, de premissa objetiva para a libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais, o avanço tecnológico converte-se, sob as relações sócias de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle.

Os avanços nas Telecomunicações e na Tecnologia de Informação têm imposto, neste mundo globalizado, novas exigências que, ao serem captadas na estrutura social, segundo Cury(1992) antecipam um modo de ser futuro, determinando tarefas para o presente. E, tratando-se da Educação Especial, para Ross (2002) a sua qualidade, assim como as novas funções que lhe passam a exigidas, necessitam ser pensadas à luz desse novo contexto de reformulação do papel do Estado, a exemplo da reestruturação dos processos produtivos, globalizações econômica, financeira e cultural.

Em se tratando exclusivamente do tema da globalização e de suas implicações junto à inclusão de pessoas com necessidades especiais, convém assinalar que as mudanças processadas apontam para a importância de reconhecer pelo menos duas formas de leitura da globalização: uma de paradigma humanista/democrático e outra meramente economicista, segundo Santos (2000).

Termo controverso, permitindo várias leituras (em nível econômico, social, trabalhista, ético, etc.), a Globalização tornou-se um fenômeno social de caráter universal. Não há que se negar o envolvimento de todos os povos e nações ante o fenômeno da Globalização. É fluida a palavra em tela. Ela percorre variados espaços e relações incrustando-se em todas as formas de organização mormente aquelas de caráter trabalhista e econômico. Entretanto, diz-se que dois sentidos se configuram em seu uso : os cursos históricos ao longo de civilizações e culturas com vistas à equidade de direitos humanos e valores éticos. O segundo é típico dos discursos históricos de cunho ideológico o qual passa a legitimar estados sociais sob capa de naturalidade de conquistas culturais.

Uma variável cumpre não ser posta de lado ou omissa neste momento – o Capitalismo, como dizem Oliveira; Duarte (1999, p.15) “ {...} assinalar a lógica totalitária e totalizante do capitalismo, seja ele fundado na propriedade privada ou na propriedade estatal dos meios de produção [...]”. Deste modo, o cidadão se vê cercado naas duas direções, a

particular e a estatal. Continuam os autores supracitados e afirmam : (p.39)

[...] Em síntese, vivemos uma época em que o processo econômico já não se encontra mais definido nem controlado diretamente por qualquer país em particular, mas por uma rede de grandes grupos econômicos que se configuram como os centros incontestes do poder, embora dentro de uma estrutura informal.[...]

O fenômeno em tela é a Globalização . E com ela as condicionantes de exclusão social, principalmente as que partem da escola e do trabalho.

No concerto mundial o Neoliberalismo se firma nos aspectos econômicos de suas propostas, ditas inseridas em ações liberais. Contudo, as bandeiras de transformações sociais não conseguem, nesse capitalismo neoliberal, emergir vitoriosas e proporcionar o resgate do cotidiano fragmentado e inferiorizado da população infantil e juvenil. E aqui cumpre considerar-se novamente, as observações de Kosik(1976) quanto à mobilidade e multiplicidade , o contraditório e a diversidade dos mesmos fatos históricos, afinal, a humanidade esperava um novo tipo de vida, novas oportunidades de cidadania e trabalho, mas não é o que vem ocorrendo. Que o diga o complexo problema da inclusão escolar, por exemplo.

Prioriza-se o econômico !

O avanço das telecomunicações , o processo da Eletrônica , o firmar-se de uma Ética voltada para a defesa do ecossistema etc., tudo isto deveria proporcionar o resgate da escola, das oportunidades democráticas de emprego, a saúde e a educação para todos. Esse desejo de mudança é legítimo e é um apanágio de nações e povos . Aqwuí, crê-se, caberia uma pergunta: por que a inclusão da criança com deficiência mental na vida escolar ? No ensino fundamental, por exemplo? Afirma Carvalho (2004) haver, talvez, outros interesse de inclusão escolar em turmas do ensino regular, não tão meritórios como poderiam parecer.

Se se fecham as escolas, se se excluem serviços, se se limitam as linhas curriculares etc. , para atender a interesses econômicos, por serem considerados onerosos, a contrapartida não demora a configurar-se: exclusão, pobreza, competição desigual, etc.

A perspectiva humanista nos diz dever admitir-se aspectos como igualdade de valores e de direitos entre seres humanos, assim como o reconhecimento e respeito às diferenças ou diversidades, respeito esse ainda por cima sem culpas nem paternalismos.

No trabalho que deve envolver a todos as escolas reconheceriam que seus corpos docente, técnico, discente e administrativo estão galhardamente engajados na busca de soluções para os problemas retratados e também a recontextualização de situações antes consideradas problemáticas, a exemplo de alunos com deficiência e de outros grupos tidos como excluídos.

A busca de uma educação verdadeiramente inclusiva, a adaptação de linhas curriculares, mudanças no processo avaliativo, a compreensão de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e outros tantos são desejados sociais e políticos um tanto urgentes e necessários para o momento que atravessamos. É uma perspectiva forte e genuína da Educação com a qual se poderá construir uma sociedade mais justa, mais democrática, cuja meta final é a própria transformação humana.

As três últimas décadas do século XX, certamente, serão consideradas como a etapa da hegemonia neoliberal, cujas raízes, enquanto abordagem política, remontam à Teoria do Estado formulada a partir do século XVII e expressa no ideário liberal clássico. Contrário a essa perspectiva, o Neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas. Parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios na “aldeia global”, sem necessidade de intervenção do Estado. Pretende o Neoliberalismo, converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento.

Enquanto modelo hegemônico, que procura se impor juntamente com as mudanças decorrentes da Globalização, há que se considerar que a escola, tal como se apresenta neste modelo, exclui grande parcela da população tida como “normal”, assim como aquela com deficiência, pois para os neoliberais, a educação de qualidade é um bem mercantilizável que apenas alguns poucos têm direito, uma vez que o Neoliberalismo nasce como combate implacável, no início da década de 40, às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais. O que os neoliberais questionam é, não apenas a aparente “ineficiência” do Estado (idéia força balizadora do ideário neoliberal) para atuar no terreno estritamente econômico, (propondo desta forma as fórmulas privatistas e desregulamentadas), mas também a pertinência mesma da política como campo e esfera de regulação do conflito social.

O Neoliberalismo encontra, sem dúvidas, defensores de alto galardão a exemplo de Popper, Fridman, Hayeck etc. A democracia política para os neoliberais é uma consequência da democracia econômica estabelecida pelas relações de mercado. É próprio, ainda, da dialética neoliberal dar ênfase à idéia de uma organização econômica e social harmoniosa baseada nas decisões do indivíduo racional livre à lógica do mercado, onde a desigualdade tem um valor positivo.

Marrach (2002, p. 28) assinala que, ao enfatizar-se a lógica do mercado como estruturadora das relações sociais e políticas, o Neoliberalismo:

Enfatiza a motivação dos comportamentos humanos na busca permanente da utilidade individual, com o suposto de que os sentimentos morais que governam o comportamento humano geralmente conduzem à interação positiva entre os indivíduos. Nesta lógica a tendência natural do homem é a busca de sua própria felicidade e essa busca atomizada conduz a um equilíbrio dentro da sociedade e a um aumento do bem-estar de todos.

Não obstante todas as “mazelas” que se associam ao Neoliberalismo, ele se impõe como ideologia de modernização, no âmbito da reestruturação da crise do Capitalismo

Mundial. Suas prescrições configuradas no Consenso de Washington dispõem sobre medidas a serem adotadas, visando ao progresso das nações. Quanto aos países periféricos e semiperiféricos, vêm-se obrigados a adotar estas determinações, como condição para a renegociação da dívida externa junto ao Fundo Monetário Internacional e ao Banco Mundial. “Aqueles que não o fazem se arriscam a ser ignorados pelo crescimento econômico, [...] sucumbindo então à inevitável pobreza” (CARDOSO, 2000, p. 97). Tais prescrições incluem-se na realidade brasileira.

Sabe-se que o Estado implica, em sua legitimidade organizacional, uma coesão dialética expressando-se civil e politicamente, aliás assunto já tratado por Gramsci (apud PIOTTE, 1975), por exemplo. A sociedade estruturada sob uma bandeira de Constituição nos três poderes, como Estado-nação, sobrevive, tentando equilibrar desafios, a saber enfrentamento das políticas globais, resposta às pulsões e espasmos domésticos, soluções para as necessidades e interesse internos.

É prática corrente que a Globalização enfraqueceu o Estado, embora sua influência persista. Espera-se, como sociedade desejosa de mudanças, que o retraimento do Estado reverta e este se torne forte e aja galhardamente nos campos da Educação, da Saúde, da Segurança Pública e dos transportes. O que se constata é que o Estado não se vem revelando comprometido com as minorias. Para estas, é voz corrente, é dado sempre o mínimo do que lhe é devido social e politicamente.

A ação do Estado tem sido avaliada e discutida ao longo da marcha civilizatória do mundo. Já é lugar comum topar-se debates acirrados sobre o papel do Estado, contudo, nos dias de hoje, quando os grandes males sociais batem à porta, a exemplo do desemprego, da criminalidade, da exclusão social, do problema agrário e outros tantos, podem-se identificar, em síntese duas posições, aliás, está é a idéia de Kassir (2001): defensores do papel do Estado na implementação das políticas sociais e os que se situam na “terceira via”. Aqui

caberia ao Estado regular as ações sociais . E no que tange à Educação especial no Brasil, a assistência caberia às instituições particulares. Para elas a ação educativa.

No contexto educacional, no que tange ao Neoliberalismo, o mercado é erigido à condição de quem dá a última palavra sobre a eficácia, a eficiência e a produtividade das instituições formais de ensino. A adoção da lógica do mercado faz-se como combate à crise da escola decorrente de uma administração inoperante, incluindo-se, assim, critérios empresariais de órgãos de gestão, para ampliar as condições de equidade e democracia que o Estado não pode oferecer, apesar de sua obstinada intervenção.

Os p'ros e contras, numa dialética por sinal parecendo-nos frutífera , cofere ao problema foros de intenso desejo de que o Brasil encontre a solução desejada por todos, isto é, a equidade e a justiça para todfo o tecido social. E nesta perspectiva se posiciona Silva (2002) expressando inteligentemente que o neoliberalismo se funda numa ideologia da “incompetência do outro” . O Estado , enquanto instrumento de proteção aos direitos sociais . Os neoliberais revelando-se antidemocráticos e antiestatistas prevêm não ser dever do Estado, no âmbito da Educação posicionar-se pela manutenção e aprimoramento das escolas públicas , mas que se utilize de mecanismos conducentes ao apoio de propostas das entidades particulares. É com ele diz querer configurar-se a “ incompetência do outro ”.

De maneira geral, segundo Frigotto (1995) a retórica neoliberal resume-se na palavra *qualidade* que expressa: a) excelência do ensino e da pesquisa; b) professores competentes com domínios de conteúdos científicos substantivos de alto nível e conhecimentos instrumentais; c) pesquisas de ponta capazes de gerarem tecnologias competitivas na aldeia global; e d) alunos aptos a ingressar no mercado internacional. Para esse autor, a associação entre cultura escolar e *ethos* empresarial, assim como o emprego de fórmulas da comunicação de massa e das novas tecnologias da Informática servem para adequar a formação da elite à sociedade tecnológica.

Com respeito ao Estado, pouco ou nada pode ele fazer para melhorar a qualidade da Educação, pois ela é, uma propriedade adquirida no mercado dos bens educacionais. Por isso, não sendo assim, universalizável. É desejável que assim seja, pois estimula a competição, princípio fundamental na regulação de qualquer mercado. Ao conquistar-se no mercado, ela também configura-se como um não-direito. Conforme ressalta Gentili (1995, p. 246):

Os proprietários da educação de qualidade terão maiores opções de emprego no mercado de trabalho para ter acesso à propriedade de um salário; os não proprietários menos. Pode haver também quem possua educação de qualidade e não tenha acesso ao emprego, dada a escassa disponibilidade deste último. O mercado regula a situação.

Não é segredo que os neoliberais têm buscado tornar a escola um expediente de transmissão dos seus princípios doutrinários. Reforçam, então, o papel do Aparelho Ideológico do Estado, já analisado por vultos notáveis, a exemplo de Althusser(1974) e Murrach(2002). Nesta direção a escola deverá tornar-se um mercado para os produtos da indústria cultural e da Informática. Ora, emerge evidente o fato de que o Neoliberalismo promove, no espaço da escola, uma regressão da esfera pública.,.

Cumpra também destacar-se que as políticas educativas na América Latina, sob as teses de descentralização e autonomia, inscrevem-se de forma exemplar nos processos preconizados pelo modelo neoliberal sob o receituário do Banco Mundial. Essas políticas configuram-se por um desmonte do sistema público de educação materializado pela mercantilização do direito à Educação. Paradoxalmente, constata-se um discurso de ampla valorização da Educação em geral e da Educação básica em particular.

Segundo Santos (2000) as principais conseqüências da Globalização neoliberal são: a) a visão negativa da ética ecossistêmica decorrente da interdependência, na medida em que o reconhecimento das diferenças não implicaria, necessariamente, em sua valorização, especialmente no caso em que essas diferenças fossem vistas como geradoras de mais

dependência; b) o indivíduo é reduzido a consumidor e, para ser capaz de consumir, é necessário que seja capaz de gerar renda própria (produzir), o que, por sua vez, fica difícil de acontecer, dadas as reinterpretações economicistas de nossas diferenças, que as ressignificam como desvantajosas, considerando-se que as pessoas são comparadas umas as outras em termos das capacidades produtivas.

Do pressuposto textual do que diz a autora retro-aludida , emerge que o implícito se configura em escolas ou quadros de inevitável comparação das capacidades , competências, habilidades e Know how de cada um. Isto é, como uns poderiam fazer mais os que tivessem menor performance valeriam menos. E mais, práticas assistencialistas e paternalistas, sem dúvida, predominariam como pano de fundo das relações sociais . E isto iria refletir-se em esforços excessivos de compensação (o menor tentando ser igual ou melhor).

Após ter debatido o fenômeno da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, resta analisar os aspectos legais relativos a este processo.

4.ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Este item visa descrever os principais documentos internacionais, nacionais estaduais e municipais que fundamentam a política de Educação Inclusiva de pessoas com necessidades especiais, grupo mais amplo em que se inclui a deficiência mental. Pretende, também, analisar documentos que assegurem o direito à educação de qualidade e reforçam os documentos que referendam a inclusão.

4.1 Documentos Internacionais

A educação de pessoas com necessidades especiais, conquista recente dos militantes dos direitos humanos, tem como marco histórico a Declaração Universal dos Direitos do Homem promulgada, em 1948. Este documento assegurou indistintamente, em seu artigo 26, o direito à Educação e a obrigatoriedade da instrução elementar, “orientada no sentido de pleno desenvolvimento da personalidade humana, do fortalecimento do respeito dos direitos do homem, da compreensão, da tolerância e amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos [...]” (RAMOS, 2001 p. 14)

Em 1971, foi proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, a Declaração de Direitos do Deficiente Mental. Citações relevantes acerca da educação de pessoas com deficiência mental, encontram-se nos Artigos 1º e 2º, relatados a seguir:

Artigo 1º - O deficiente mental deve gozar, na medida do possível, os mesmos direitos que todos os outros seres humanos.

Artigo 2º - O deficiente mental tem o direito à atenção médica e ao tratamento físico exigido pelo seu caso, como também à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver o máximo suas aptidões e possibilidades (RAMOS., 2001 p. 16)

A título de reforço a Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembléia Geral da das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975, proclama que:

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes qualquer que sejam a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS apud RAMOS., 2001, p. 19)

Apesar destas determinações internacionais, pessoas com deficiência mental sofreram longos anos de exclusão escolar. Em 1990, surgiu com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos um novo paradigma, a inclusão, que passou a orientar a educação de pessoas com deficiência e, também, de todas as pessoas excluídas.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jontien (Tailândia), foi convocada em conjunto pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Dessa Conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990 (UNESCO, 2005) . Uma das principais metas definidas em Jontiem foi o acesso universal à Educação primária (ou a qualquer nível mais elevado considerado básico). (TORRES, 2001)

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (UNESCO, 2005), a Educação básica teve o seu alcance ampliado, começando desde o nascimento e prolongando-se por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, sendo reconhecida a validade dos saberes tradicionais e o patrimônio cultural próprio de cada grupo social, em perfeita sintonia com o respeito à diversidade cultural. (TORRES, 2001; CARVALHO, 1997)

No texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das

Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990 (UNESCO 2005), depreende-se que a Educação é um direito fundamental de todos no mundo inteiro. Tem ela papel decisivo na construção de um mundo mais seguro, mais próspero e ambientalmente mais puro. Além disso, contribui para o progresso social, pessoal, econômico, cultural, para a tolerância e para a cooperação internacional (UNESCO, 2005)

Além da universalização do acesso à Educação e à promoção da equidade presentes no Artigo 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, esse documento também prescreve no Artigo 5º a “ampliação dos meios do raio de ação da educação básica calcando-os na diversidade, complexidade e no caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 2005, p. 4).

Constata-se, portanto, que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990 (UNESCO, 2005) reforça a idéia da universalização do acesso à educação já previsto na Declaração Mundial dos Direitos Humanos promulgada em 1948. Inere-se, a partir desse documento, que o alunado, a que se destina a educação, é abrangente, não havendo discriminação por suas características diferenciadas. Logo, aplicando-se, também, às pessoas com deficiência mental.

No que tange especificamente às pessoas com deficiência merece ênfase o Artigo 3º item 5 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990. Neste item fica especificado que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 2005, p. 3).

Nessa perspectiva inclusiva, e em se tratando especificamente de pessoas com necessidades educacionais especiais, realizou-se, na Espanha, em 1994, a Conferência

Mundial de Educação Especial da qual participaram 88 governos e 25 organizações internacionais. Dessa Conferência resultou a Declaração de Salamanca de 1994 e a reafirmação do compromisso com a Educação para Todos “[...]reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]” (BRASIL, 2005a, p. 1). Os relatores da Declaração de Salamanca (BRASIL, 2005a, p. 1) proclamaram que:

[...] escolas regulares que possuam [...] orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos [...].

A Conferência Mundial de Educação Especial propôs a adoção de Linhas de Ação Sobre as Necessidades Educativas Especiais, tendo como princípio orientador a diversidade, considerando-se que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, físicas, emocionais, sociais e lingüísticas. A atenção à diversidade, também, é verificada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990 (UNESCO, 2005).

Outro ponto de concordância entre a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990 (UNESCO, 2005) diz respeito à atenção às necessidades de cada criança. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 2005a, p. 1) enfatiza que

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomoda-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Infere-se da Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) que a Educação

Inclusiva é imprescindível para a construção de uma sociedade democrática, igualitária e justa. No bojo dessa perspectiva, toda a sociedade é convocada para que participe do planejamento e das tomadas de decisões a respeito da provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. Desta forma, desfocaliza-se da criança as razões do insucesso escolar considerando-se que a sociedade também é responsabilizada pela provisão do atendimento educacional.

Outras prescrições contidas no texto da Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) sugerem que todas as crianças devem ser matriculadas em escolas regulares, a menos que existam razões adversas. Dentre essas prescrições, destaca-se:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva [...]. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveria constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (BRASIL, 2005a, p. 7).

Depreende-se, ainda, da Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), que a inclusão é um processo que leva à reestruturação dos sistemas de ensino e que a provisão de atendimento em Educação Especial deve ser mantida nas escolas inclusivas, caso haja necessidade. Além disso, nesse documento o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter.

Na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) está presente, também, a idéia de que a escolarização inclusiva constitui-se o meio mais eficaz de se formar solidariedade entre crianças com necessidades especiais e seus colegas.

No que se refere ao papel da família no processo de inclusão, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2005a, p. 4) demanda que

[...] encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiência nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

Além disso, afirma-se que “[...]pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças[...]” (BRASIL, 2005a, p. 3).

Mais especificamente a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) aponta para uma parceria com os pais ressaltando que

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. (BRASIL, 2005a, p. 15)

Em relação à parceria com os pais, infere-se, ainda, da Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) que o papel desempenhado pelos mesmos deveria ser aprimorado pela provisão de informações claras e simples, pois eles constituem-se “parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças”. (BRASIL, 2005a, p. 16). Complementando o exposto, “[...] o desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representantes envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem ao aprimoramento da educação de seus filhos”. (BRASIL, 2005a, p. 16).

Para Carvalho (1997), em decorrência dos debates sobre a universalização da educação, reforçada na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), pode-se dizer “que há um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em escolas comuns, tal como a maioria das crianças” (CARVALHO, 1997, p. 57).

Um outro documento internacional que merece destaque nesta análise é a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999 (RAMOS, 2001). O Brasil é signatário deste

documento, aprovado pelo Congresso Nacional como Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 e promulgado pelo Decreto nº 3956 de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República (BRASIL, 2004).

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência promulgada em 1999 afirma que

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (RAMOS, 2001, p.44)

Segundo esse documento, constitui-se discriminação contra as pessoas com deficiência

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (RAMOS, 2001, p. 45)

Nessa perspectiva é que a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) prescreve no Artigo III, como um dos seus objetivos, a

[...] sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. (RAMOS, 2001, p. 46).

A importância da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999 está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência. O documento esclarece no Artigo 1º item 2b que não se constitui discriminação

[...] a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde

que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. (RAMOS, 2001, p. 45)

Assim, de acordo com as prescrições desta Convenção, negar a pessoa portadora de deficiência mental o direito à educação, assim como ter para com ela descrença no seu potencial educativo, implica em descumprimento ao previsto neste documento.

Após a análise destes documentos verifica-se que são exaustivos os esforços internacionais para que se cumpram os direitos relativos à educação de pessoas com deficiência, incluindo a mental. Cumpre, a partir dos referenciais internacionais citados, analisar as determinações nacionais relacionadas à educação de pessoas com necessidades especiais (deficiência mental) e verificar o compromisso do Brasil com a construção de sistemas educacionais inclusivos.

4.2 Documentos Nacionais

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Educação é

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2003, p. 49).

Segundo Mantoan (2003) a Constituição Federal de 1988 propõe avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da república a cidadania e a dignidade da pessoa humana, prescrições que constam no Artigo 1º, incisos II e III, do Título I (Dos Princípios Fundamentais).

Além disso, a atual Constituição, no seu Artigo 3º inciso IV do Título I, destaca como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2003, p. 6). Colhe-se, assim, que a Constituição Federal de 1988, apesar de ser anterior à Convenção

Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999 (Ramos, 2001) demonstra pontos de concordância com esta no que se refere à eliminação de qualquer tipo de discriminação.

O Capítulo III do Título VIII (Da Ordem Social) da Constituição Federal de 1988 trata especificamente de assuntos relacionados à Educação, à Cultura e ao Desporto. No seu artigo 205 está designado que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2003, p. 49).

A atual Constituição relata, ainda, no Artigo 206 do Capítulo III do Título VIII, que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 2003, p. 49).

Tratando-se, especificamente, de pessoas portadoras de deficiência, terminologia utilizada à época, a Constituição de 1988, em seu Artigo 208, inciso III do Título VIII assegura “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2003, p. 49). Esta determinação encontra-se reforçada na atual Lei 9.394/1996 (Brasil, 2001), que está em conformidade com a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a).

Na concepção inclusiva e na lei, o referido atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a Educação infantil até a Educação superior. No tocante a esse aspecto Mantoan (2003, p. 36) ressalta que

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Dentre o conjunto de documentos, que fundamentam a política de educação no

âmbito nacional, pode-se citar a Lei Federal nº 8.069/1990 (Brasil, 2004a) que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O artigo 4º desta Lei rege que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e **do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes** à vida, à alimentação, **à educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (grifo nosso). (BRASIL, 2004a, p. 46)

O artigo 54, inciso III da Lei Federal nº 8069/1990 estabelece, também, como dever do Estado “assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2004a, p. 54). É importante salientar que esta Lei reassegura, assim, o direito à educação às crianças e aos adolescentes como nos já citados documentos internacionais. Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) estabelece as diretrizes básicas da educação especial (princípios normalizadores, modalidades e níveis de atendimento, encaminhamentos dos alunos, referencial teórico, etc) e, no que se refere à educação de deficientes mentais, baseia-se na definição proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (1992). Ademais, a Educação Especial é definida na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) como “processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis de ensino [...]” (BRASIL, 1994, p. 17). O documento adverte, ainda, que a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com a finalidade do mesmo que é formar cidadãos conscientes e participativos. Além disso, ela deve ter início na estimulação essencial e atingir os graus superiores de ensino.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) as modalidades de atendimento em Educação Especial compreendem: o atendimento domiciliar, a classe comum, a classe especial, a classe hospitalar, o Centro Integrado de Educação Especial, o ensino com professor itinerante; a escola especial, a sala de recursos. Cada uma dessas

modalidades de atendimento é devidamente definida pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994).

Como objetivos específicos da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) que merecem ser contemplados neste trabalho destaca-se:

Incentivo à autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo da pessoa portadora de necessidades especiais; [...] Integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade; [...] Frequência à escola em todo o fluxo de escolarização respeitados os ritmos próprios dos alunos; Expansão do atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede regular e governamental de ensino; [...] Ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível; [...] Adequação da rede física quanto a espaços, mobiliários e equipamentos; Eliminação de barreiras físicas, ambientais e culturais; [...] Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino. (BRASIL, 1994, p. 50-51)

A atual Lei 9.394/1996(Brasil, 2001), segundo Carvalho (1997) apresenta em seu texto pontos de avanços e conservadorismo no que diz respeito à Educação, de maneira geral. No entanto, para essa autora merecem destaque para análise alguns artigos não específicos à Educação Especial, os quais serão, aqui, apresentados de forma mais detalhada.

O Título III da Lei 9.394/1996 trata do Direito à Educação e do Dever de Educar. Neste Título, o Artigo 4º, Inciso II dispõe sobre a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” e o Inciso III assegura “atendimento educacional especializado, gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001, p.28). Segundo Carvalho (1997), a disposição contida no Inciso II motiva maior oferecimento de oportunidades de estudo, nesse grau, a alunos com necessidades educacionais especiais. No entendimento da autora, esses alunos tendem a abandonar a escola pela falta de ofertas nesse nível de ensino ou pela impossibilidade de arcar com as despesas do ensino em escolas particulares.

Prosseguindo a análise do Título III da Lei 9.394/1996, o Parágrafo 5º do Inciso III do Artigo 5º define que “para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o

Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior” (BRASIL, 2001, p. 28).

Conforme Carvalho (1997) essa medida é de suma importância para alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, segundo a autora, tal medida pode levar a equívocos, contribuindo para o despreparo do indivíduo para o mercado de trabalho e para práticas sociais, caso o mesmo não tenha tido as suas necessidades educacionais devidamente atendidas ao longo do primeiro grau, o que certamente contribuirá para a sua maior rejeição e exclusão.

O Inciso IV do Artigo 9º deste Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional adverte que

A União incumbir-se-á de estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2001 ,p.30)

Segundo Carvalho (1997) esta prescrição deve contemplar o aluno com necessidades educacionais especiais, pois na atual LDB onde a Educação Especial ganhou um capítulo à parte, não consta explicitamente esta determinação para a Educação Especial, ficando a mesma subtendida.

Merece destaque na atual LDB também, os trechos que tratam da incumbência delegada aos sistemas de ensino para elaborar e executar sua proposta pedagógica, presentes no Inciso I dos Artigos 12 e 13 do Título IV (Da Organização da Educação Nacional). Baseada na determinação desses incisos, Carvalho (1997) pressupõe que os sistemas de ensino terão autonomia para elaborar de maneira participativa, com colaboração dos profissionais da educação, propostas pedagógicas que contemplem as necessidades educacionais dos alunos da educação especial.

Em se tratando especificamente da educação especial, a Lei nº 9.394/1996 define

educação especial com “[...]modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (Artigo 58, Capítulo V, Título V – Dos Níveis e Das Modalidades de Educação e Ensino) (BRASIL, 2001, p.46). Nessa Lei, a educação especial perpassa transversalmente, todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Sua oferta é “[...]dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 2001, p.47).

Para Minto (2000), esse contexto gera preocupação por dois motivos: (a) a utilização da palavra *oferta*, pois, segundo o autor, quem oferta não assegura; e (b) não fica claramente explícito se o Estado se responsabilizará pela Educação Especial em todos os níveis de ensino.

Do exposto, também merecem atenção: (a) o fato da Educação Especial ser considerada como modalidade de educação escolar e (b) o “local” onde ela deve ocorrer, na rede regular de ensino. Numa análise que faz do advérbio *preferencialmente*, Carvalho (1997) destaca que o termo “[...]induz a pensar que a educação escolar de crianças com necessidades especiais tem sua melhor maneira de ser, quando integrada nas escolas do ensino regular, ainda em classes especiais” (CARVALHO, 1997, p. 94).

Mantoan (2003, p. 38) adverte que o termo *preferencialmente* refere-se ao atendimento educacional especializado, ou seja:

[...] instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente tem para relacionar-se com o ambiente externo (ensino da Língua Brasileira de Sinais, do código braile, uso de recursos de informática e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares).

Prossegue Mantoan (2003, p. 38) explicitando que “esse atendimento especializado deve ser disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade”.

Considerando ainda aspectos relevantes da educação de pessoas com necessidades especiais, citem-se os parágrafos 1º e 2º do Artigo 58, Capítulo V, Título V da Lei 9.394/1996.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2001, p. 46)

O sistema de ensino e a formação dos profissionais da Educação começam a ser retratados na atual LDB partir do artigo 59, capítulo V, Título V. Deste artigo extrai-se que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]. (BRASIL, 2001, p.61)

Não resta dúvida, segundo Carvalho (1997), que é saudável que esses aspectos sejam objeto da Lei. No entanto, para a autora, é questionável pensar em currículo diferenciado em relação aos das turmas do ensino regular. Na verdade, “os cuidados devem recair nas possibilidades de acesso ao currículo e não propriamente na elaboração de uma outra proposta” (CARVALHO, 1997, p. 98). Ademais, diz ela (1997) que os professores devem ser profissionais da aprendizagem de seus alunos. Por isso, mais urgente que a sua especialização e sua capacitação, é o conhecimento sobre currículos e adaptações, sobre os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, sobre trabalhos em grupo e outros temas relacionados a estes.

É importante salientar que, nos artigos 62 e 63 do Título VI (Dos Profissionais da Educação) da Lei Nº 9.394/1996 enfatiza-se que a formação de docentes, para atuar na Educação básica, ocorrerá em nível superior. No entanto, a formação mínima exigida é oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Carvalho (1997), tecendo comentários sobre esses artigos, ressalta que a formação superior pode oferecer, aos professores de maneira geral, cursos que lhe facilitem o entendimento das necessidades educacionais.

O Artigo 67 do Título VI da atual LDB (1996) trata da valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes no Inciso V “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 2001, p.69). Trata-se neste caso de mais um reforço contido na lei no que tange à formação dos profissionais de educação. Convém ressaltar que, segundo Carvalho (1999), essas determinações, quando aplicadas à realidade da Educação Especial, podem desmistificar a idéia de que os professores devam ter uma preparação especial para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, visto que podem verificar através de trocas de experiências a necessidade de especializarem-se, de formarem-se para todos os aprendizes.

De acordo com a Lei 9.394/1996 no seu Artigo 80, Título VIII (Das Disposições Gerais) “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 2001, p.53) De acordo com Carvalho (1997), se cumprida essa determinação, ela será de suma importância para alunos com necessidades especiais considerando que pode se constituir uma das condições de capacitação do corpo docente para o trabalho junto a essa clientela.

Savianni (1997), analisando a Lei N° 9.394/1996 de forma abrangente, afirma que é uma “*LDB minimalista*”, compatível com o “Estado Mínimo”, idéia reconhecidamente central na orientação política atual. Afirma Savianni (1997, p. 201)

A política educacional e a concepção da nova LDB com ela sintonizada, correspondem, [...], ao entendimento que se tem difundido sob o nome de neoliberalismo. Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceira é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Carvalho (1997), tecendo comentários gerais sobre a Lei N° 9.394/1996 adverte que essa Lei mantém, apesar de sua flexibilidade e espírito de abertura, muitos traços conservadores em relação à Educação Especial. Conceituada como modalidade de educação escolar, mantém o enfoque tradicional, que tem, segundo a autora, induzido a duas interpretações: uma dicotomia entre o regular e o especial e a correlação biunívoca entre as necessidades especiais e a educação especial.

É oportuno salientar que a atual LDB para Mazzotta (1999) tem um caráter reducionista, ao restringir o trabalho educacional aos procedimentos didáticos. O autor, também, destaca a imprecisão terminológica presente na referida Lei, pois se observam termos como “portadores de necessidades especiais”, “clientela”, “educandos com necessidades especiais”. Minto (2000) é outro autor que pode ser referido no que tange à apreciação da terminologia utilizada na LDB. Segundo este autor, “[...]portador traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser especial, não cabe em lugar nenhum. Pode reforçar a idéia de excluir o diferente ao pressupor uma falta [...]” (MINTO, 2000, p. 9). Já para Mantoan (2003a) há controvérsias entre a nova LDB e a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2003). Para a autora a Constituição Federal de 1988 admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Por outro lado, na Lei N° 9.394/1996, Artigo 58 e seguintes, consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível.

Em 1999, o Ministério da Educação publica adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) propõem uma revisão dos currículos em três níveis (projeto político-pedagógico, currículo desenvolvido na sala de aula,

currículo esse em nível individual), a fim de concretizar-se a proposta de educação para todos, calcada no respeito à diversidade. Esses Parâmetros foram elaborados “procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no País e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo de todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1999, p. 5).

Depreende-se, ainda, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999): (a) a necessidade de formação e capacitação de recursos humanos para atender as exigências educacionais atuais; (b) elaboração de propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos; (c) reconhecimento de todos os tipos de capacidades presentes na escola; (d) necessidade de seqüenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; (e) adoção de metodologias diversas e motivadoras; e (f) avaliação dos educandos baseada numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá conquistar.

Um dado importante a ser mencionado a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) refere-se aos serviços educacionais especiais que, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global e visar suas finalidades gerais. (BRASIL, 1999).

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2004b), aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Esse documento reitera o direito à Educação infantil cabendo ao Estado provê-lo, de acordo com o Inciso IV, Artigo 208, Capítulo III do Título VIII (Da Ordem Social) da Constituição Federal de 1988.

De acordo com a Lei 10.172/2001 a integração de crianças especiais no sistema regular será, na Educação infantil, implementada através de programas específicos de orientação aos pais, qualificação dos professores, adaptações dos estabelecimentos quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos (BRASIL, 2004b).

Destaca-se do texto da Lei Nº 10.174/2001 (Brasil, 2004b) que a Educação Especial “[...]se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 2004b, p. 205).

No que diz respeito às escolas especiais a Lei Nº 10.174/2001 (Brasil, 2004b) prevê que elas “[...]devam ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem” (BRASIL, 2004b, p. 207). Entretanto, o documento adverte que

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando 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 (BRASIL, 2004b, p. 207).

A Lei Nº 10.174/2001 (Brasil, 2004b) descreve como objetivos e metas, para a Educação Especial, os seguintes aspectos:

[...] estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais.

[...]

Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.[...]

Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais. (BRASIL, 2004b, p. 209).

Complementando a análise dos documentos nacionais, que fundamentam a Política de Educação Inclusiva, pode-se citar a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2005b). Este documento trabalha a diversidade humana como fator de crescimento de todos no processo educativo, a fim de contribuir para a construção de uma nova sociedade, visando à cultura da paz. Os princípios, que norteiam esse documento, são a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania (BRASIL, 2005b).

Na Resolução CNE/CEB Nº 2 a Educação Especial é considerada modalidade da educação escolar e entendida, no Artigo 3º deste documento como

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2005b, p. 1)

O Artigo 7º da Resolução CNE/CEB Nº 2 destaca que o “atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2005b, p. 2).

Merece ser contemplado, ainda, nesta análise o Artigo 8º que assegura que

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...]

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: [...] c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente (BRASIL, 2005b, p. 2).

Depreende-se, assim, da Resolução CNE/CEB Nº 2 a necessidade da formação de professores para o ensino na diversidade, assim como o desenvolvimento de trabalho de equipe como essenciais na efetivação da inclusão.

Uma vez tendo enumerado os documentos nacionais, que norteiam a Política de Educação Inclusiva no Brasil, resta salientar-se as prescrições estaduais e municipais.

4.3 Documentos do Estado do Maranhão e do Município de São Luís

A Constituição do Estado do Maranhão de 1989, prescreve no Artigo 217, Capítulo VI (Da Educação, Da Cultura e do Desporto) que

A educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família, visará ao desenvolvimento integral e preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com base nos princípios e garantias da Constituição Federal. (MARANHÃO, 2005, p. 44).

No Parágrafo 2º, Artigo 218 do Capítulo VI desta Constituição, reafirma-se que o ensino fundamental é obrigatório e contará com a atuação prioritária dos Municípios. Acrescenta-se do artigo 223 deste mesmo Capítulo que “o Estado e os Municípios garantirão o ensino obrigatório em condições apropriadas para os portadores de deficiência física, mental e sensorial, com estimulação precoce e ensino profissionalizante.” (MARANHÃO, 2005, p. 44).

No âmbito estadual a Resolução Nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação (CEE/MA) estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências (MARANHÃO, 2002).

O Artigo 1º do Capítulo I (Da Educação Especial) da Resolução Nº 291/2002 da CEE/MA prescreve que

A educação especial insere-se na educação básica, abrangendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, na educação superior e nas modalidades da educação escolar: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena (MARANHÃO, 2002, p. 1).

Ainda no Capítulo I, Artigo 2º desta Resolução a educação especial é entendida como “um conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos” (MARANHÃO, 2002, p. 1).

No Artigo 7º do Capítulo II (Do Atendimento Do Aluno) da Resolução Nº 291/2002 da CEE/MA consta que “o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser previsto no projeto político pedagógico da escola e calcado no respeito às

diferenças individuais e na igualdade de valor entre as pessoas” (MARANHÃO, 2002, p. 3).

Merece destaque, também, o Artigo 9º do Capítulo II desta Resolução, o qual estabelece que “o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica” (MARANHÃO, 2002, p. 3). Ainda no Capítulo II, o Artigo 10 define que

Cabe às escolas do ensino regular organizar e oferecer aos alunos incluídos nas classes comuns, respeitadas as necessidades individuais, os seguintes serviços de apoio pedagógico especializado:

I - Serviço de itinerância: serviço a ser desenvolvido por um professor especializado ou por equipe técnica que, no mínimo uma vez por semana, realize visitas às escolas para oferecer aos alunos apoio pedagógico especializado e orientar os professores.

II - Sala de recursos: serviço suplementar de natureza pedagógica, que se utiliza de recursos educacionais específicos e adequados às necessidades educacionais dos alunos, oferecido no próprio contexto escolar, conduzido por professor especializado.[...]. (MARANHÃO, 2002, p. 3)

É previsto no Artigo 11 do Capítulo II da Resolução Nº 291/2002 da CEE/MA atendimento especializado (Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicomotricidade, Reabilitação e outros) a alunos incluídos em classes regulares, em caráter complementar, transitório ou permanente. No Parágrafo Único desse artigo consta que “[...]os alunos que necessitem de serviços especializados devem permanecer freqüentando suas salas de aula e receber o atendimento em turno diferente” (MARANHÃO, 2002, p. 4).

O documento em questão, ainda, relata no Artigo 14 do Capítulo II que as escolas regulares devam prever, no seu próprio contexto, classes especiais para os alunos que apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferentes dos demais ou que necessitem de ajudas e apoios intensos (MARANHÃO, 2002).

As condições e organização das classes especiais são destacadas no Artigo 15 do Capítulo II da Resolução Nº 291/2002 (CEE/MA). Segundo este artigo,

IV - As classes especiais devem ser regidas por professores especializados, mediante a utilização de métodos, técnicas, procedimentos didáticos e quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

V - A permanência dos alunos nestas classes deve ser discutida pela equipe pedagógica da escola, visando a sua inclusão na classe comum, na série correspondente ao seu aproveitamento definido em avaliação especial. (MARANHÃO, 2002, p. 4)

Aspectos relacionados às adaptações curriculares ou currículos diferenciados para alunos com necessidades educacionais especiais estão previstos no Artigo 18 do Capítulo II da Resolução Nº 291/2002 (CEE/MA). Nesse artigo, prevê-se a possibilidade de atendimento em escolas especiais públicas ou privadas, caso não sejam providos, pela escola regular, adaptações curriculares significativas ou currículos diferenciados para alunos com necessidades educacionais especiais que o requeiram (MARANHÃO, 2002).

O artigo 30 do Capítulo II da Resolução Nº 291/2002 (CEE/MA) salienta que, para alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns, deve ser desenvolvido o mesmo currículo previsto para os demais, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Destaca-se do artigo 44 desta Resolução que

Os professores, para atuar nas classes comuns inclusivas, devem ser capacitados em cursos que incluam em seus currículos conteúdos sobre educação especial, conforme especificado no §1º do Artigo 18 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MARANHÃO, 2002, p. 11).

No contexto municipal, a Lei Municipal nº 3.443, de 26 de março de 1996, no Artigo 1º assegura ao educando portador de deficiência mental ou sensorial, prioridade de vaga em escola pública municipal mais próxima de sua residência, assim como dispõe sobre os seguintes aspectos: a) necessidade de professores especializados, habilitados para trabalharem com as diferentes necessidades educacionais especiais do aluno matriculado; e b) o deslocamento dos professores especializados será determinado pelas características do tipo de demanda que procurar a escola, a partir de uma política de atendimento em educação especial (RAMOS, 2001).

É oportuno neste momento, também, tecer comentários sobre a Resolução Nº 10/2004 do Conselho Municipal de Educação (CME) que estabelece normas para a Educação

Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino Municipal de São Luís.

Tanto o Artigo 1º como o Artigo 2º do Capítulo I (Da Educação Especial) da Resolução Municipal Nº 10/2004 reafirmam o prescrito nos Artigos 1º e 2º da Resolução Nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão. Depreende-se da Resolução Municipal Nº 10/2004, em seu artigo 5º, Capítulo II (Do Atendimento do Aluno), que “[...]a escola deve acolher todas as crianças independentemente das condições físicas, sensoriais, emocionais, lingüísticas ou outras” (MARANHÃO, 2004, p. 2). Outrossim, o Artigo 7º do Capítulo II da Resolução Municipal nº 10/2004 (CME) reafirma no âmbito municipal, o prescrito na Resolução Estadual Nº 291/2002 (CEE/MA), conforme já citado neste trabalho. Já o Artigo 10 do Capítulo II da Resolução Municipal nº 10/2004 (CME) reassegura em âmbito municipal os seguintes serviços de apoio pedagógico especializado: serviço de itinerância e sala de recursos (MARANHÃO, 2004).

Convém salientar que nesta Resolução Municipal encontra-se previsto, no Artigo 35 do Capítulo II, a realização de uma avaliação psicopedagógica do aluno para ingresso nas alternativas de atendimento e serviços da Educação Especial, a fim de realizar um levantamento das possibilidades e necessidades educacionais deste aluno para a definição do atendimento educacional adequado (MARANHÃO, 2004).

A Resolução Municipal também prevê, no Artigo 48 do Capítulo II, que a “[...] matrícula inicial de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, deve ser realizada em classes comuns e obedecer aos mesmos critérios estabelecidos para a matrícula de qualquer aluno no ensino regular” (MARANHÃO, 2004, p. 12).

Após a análise da Resolução Nº 10/2004 do Conselho Municipal de Educação de São Luís, verificou-se que a maioria dos artigos contidos nesta Resolução esta baseada na Resolução Nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

Outro documento municipal, que norteia a Política de Educação Inclusiva em São

Luís, é o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís. O referido documento, ainda em discussão, traça para um período de dez anos (2004 a 2013), as linhas de ação a serem efetivadas no âmbito da Educação do Município de São Luís (SEMED, 2004). Também a elaboração do Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) baseou-se nos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988, Constituição do Estado do Maranhão de 1989, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei 9.394/1996 de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001. Convém salientar que o conceito de educação adotado no Plano é o proposto na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205 do Capítulo V, e no Artigo 1º do Título I da Lei 9.394/1996 (SEMED, 2004).

O Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004) caracteriza-se pela implementação de um sistema descentralizado e municipalizado de políticas públicas. Enfatiza-se, ainda, a gestão democrática e a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, numa perspectiva participativa envolvendo organizações governamentais, não-governamentais, a União, o Estado e o Município (SEMED, 2004).

O foco central do Plano é a função social da escola, considerando ser a mesma o local de aprendizados básicos, no sentido de ler, escrever e contar, mas fundamentalmente, um espaço de humanização e socialização do aluno. Considera-se contudo, estar a escola situada em um espaço da cidade, o que compromete o processo educacional com a realidade social. (SEMED, p. 13)

O Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004) tem como proposta a Educação Cidadã, cujo eixo norteador é a Escola Inclusiva, influência advinda da Educação Especial (SEMED, 2004). Depreende-se desse documento as seguintes considerações acerca da escola inclusiva:

[...] representa uma expressão do combate à exclusão social, econômica, cultural e educacional. Deve buscar não somente o acesso de crianças e jovens desde a educação infantil e nos demais níveis e etapas de ensino mas, garantir mecanismos de permanência [...]. Deve ser um espaço educativo aberto às diferenças, que não somente devem ser aceitas mas, também acolhidas como subsídios para montar ou completar o cenário escolar, rompendo com as exclusões sociais, culturais, étnico/raciais e de

pessoas com necessidades especiais [...]. Deve ser um local onde educadores e educandos, sintam-se como aprendizes permanentes [...]. (SEMED, p. 35)

Outro eixo norteador do Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004) é a capacitação de recursos humanos nas áreas de Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental. No Plano há uma programação específica para cada categoria profissional como gestores, especialistas e professores (SEMED, 2004).

Como uma das diretrizes do Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004) para a educação infantil enfatiza-se “a adequação do prédio às características das crianças com deficiência, eliminando-se barreiras arquitetônicas” (SEMED, 2004, p. 61). Esse aspecto é de significativa importância para o desenvolvimento do presente trabalho.

Sobre a Educação Especial, o conceito adotado no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004) é o contemplado na atual Lei 9.394/1996 (Brasil, 2001).

Em relação aos objetivos do Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004, p.78 – 79) direcionados às pessoas com necessidades educacionais especiais, pode-se destacar:

[...] assegurar o direito à matrícula para alunos com deficiência em todas as escolas municipais mediante condições adequadas para que se proceda ao atendimento;
promover a integração/inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino mediante flexibilização curricular[...];
assegurar acessibilidade aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, incluindo instalações físicas, equipamentos e mobiliários [...]

O Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004) prevê como objetivos relacionados aos profissionais ligados à educação de pessoas com

necessidades especiais:

[...] garantir a formação continuada na área de Educação Especial para gestores, professores e especialistas em educação, visando à construção de um sistema educacional inclusivo [...];
 articular com instituições de formação para o Magistério, no sentido de incluir disciplinas específicas da educação especial na formação inicial de professores [...] (SEMED., 2004, p.78-79)

Frente à necessidade de organizar a prática pedagógica na Educação Especial, o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004) delimita os seguintes objetivos: “[...] ampliar os serviços de apoio pedagógico em salas de recursos para alunos incluídos em classes comuns [...]; ampliar o trabalho de orientação e supervisão pedagógica através de atendimento itinerante [...]” (SEMED, 2004, p.78-79).

Na tentativa de engajar a sociedade no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004) traça os seguintes objetivos:

[...] promover campanhas para assegurar condições que favoreçam a sensibilização e conscientização da comunidade em geral quanto ao direito à educação e demais políticas públicas asseguradas aos alunos com necessidades especiais, possibilitando sua autonomia moral, social e intelectual [...];
 implementar o trabalho de acompanhamento e orientação familiar, potencializando-as para contribuir efetivamente no processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais [...] (SEMED, 2004, p.78-79)

É importante salientar que o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004) adota, na Educação Especial, o modelo de avaliação psicopedagógica com a finalidade de encaminhar o aluno para o ensino regular, para classe especial e outros atendimentos profissionais externos à instância de atendimento educacional do Município de São Luís. (SEMED, 2004)

Após tecer comentários sobre os aspectos legais que norteiam a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, o próximo capítulo destina-se à descrição da metodologia utilizada para a realização da nossa pesquisa.

5 METODOLOGIA

Para abordar o tema sobre “a inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental: entre o possível e o desejável”, optou-se pelo método dialético, por possibilitar ele, a análise do fenômeno da inclusão escolar em seu contexto mais amplo, considerando-se as contradições internas deste fenômeno social. Para Gil (1999, p. 32)

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais.

É importante ressaltar que a Dialética fundamenta-se em três grandes princípios: a unidade dos opostos, quantidade e qualidade e negação da negação.

Quanto aos fins, a pesquisa realizada foi descritiva, documental, bibliográfica, de campo e qualitativa.

Optou-se pela pesquisa descritiva tendo em vista que, segundo Gil (1999) busca-se a descrição do fenômeno, a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede regular de ensino, além da relação entre os fatores determinantes desse processo, considerando-se a contradição inerente ao mesmo.

Segundo Glessner (2003, p. 54) a pesquisa descritiva

[...] é usada para descrever fenômenos existentes. Situações presentes e eventos, identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões.

Neste trabalho busca-se, assim, identificar aspectos específicos do processo da inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino oferecendo,

então, subsídios para que medidas eficazes sejam adotadas a contento e contemple as reais necessidades de pessoas com deficiência mental.

As fontes de informação para a realização do referido estudo foram buscadas em documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, na própria bibliografia sobre o assunto e no campo, configurando-se, assim, respectivamente, um estudo de caráter documental, bibliográfico e de campo, segundo Gonsalves(2003).

Quanto à natureza dos dados a pesquisa em questão foi do tipo qualitativa, preocupando-se com a compreensão e interpretação do fenômeno. Entretanto, fez-se uso de medidas objetivas, utilizando-se basicamente da estatística, o que também caracteriza o estudo como quantitativo, segundo Gonsalves(2003). Embora a ênfase tenha sido dada à pesquisa qualitativa procurou-se nesse estudo superar a dualidade existente entre os modelos qualitativos e quantitativos de pesquisa, analisando os dados objetivos a fim de oferecer uma melhor compreensão do fenômeno a ser estudado.

5.1 Objeto de Estudo

O objeto de estudo desta pesquisa é analisar como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental, na rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão.

5.2 Sujeitos

Foram sujeitos deste estudo 05 (cinco) diretores de escolas-pólo da rede municipal de ensino, que incluem em salas regulares alunos com deficiência mental e 21 (vinte e um)

professores das salas regulares dessas escolas-pólo, em que se encontram matriculados alunos com deficiência mental.

Optou-se por entrevistar o universo de diretores dessas escolas-pólos. Quanto ao critério para a seleção dos professores adotou-se o seguinte: caso a escola-pólo apresentasse um número superior a 10 (dez) professores de salas regulares, que incluem os referidos alunos, seriam entrevistados 50% deste total; se o número de professores na escola-pólo fosse inferior a 10 (dez) optou-se por entrevistar todos eles.

Neste estudo, para manter o sigilo e a ética dos depoimentos os diretores e professores foram enumerados em algarismo arábico. Os diretores receberam as seguintes denominações D1, D2, D3, D4, D5. Para os professores, ofereceu-se a seguinte designação P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21. Optou-se por apresentar a caracterização dos sujeitos separadamente através de quadros.

Nome	Idade	Sexo	Tempo de Gestão	Formação	Especialização
D1	51anos	Masculino	16 anos	História	Administração escolar
D2	56 anos	Feminino	7 anos	Pedagogia com Habilitação em Administração e Magistério de 1º e 2º graus	-
D3	52 anos	Feminino	2 anos	Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional e Magistério	Educação Especial
D4	45 anos	Feminino	5 anos	Pedagogia	Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia e Gestão Pública
D5	48 anos	Feminino	8 anos	Matemática	-

Quadro 2 – Identificação dos diretores das escolas-pólos pesquisadas na rede municipal de ensino.

Observa-se a partir do Quadro 2 que dos diretores das escolas-pólos pesquisadas um era do sexo masculino e quatro eram do sexo feminino. A média de idade correspondeu à faixa etária de 50 (cinquenta) anos. Todos os diretores eram graduados e 3 (três) apresentavam cursos de especialização .A média do tempo de gestão dos 5 (cinco) diretores é de 7 (sete) anos.

Nome	Idade	Sexo	Formação	Especialização	Tempo na Escola
P1	50 anos	Masculino	História		5 anos
P2	50 anos	Feminino	Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos
P3	48 anos	Feminino	Educação Física		21 anos
P4	40 anos	Feminino	Geografia		1 ano
P5	50 anos	Feminino	Pedagogia		2 anos
P6	33 anos	Feminino	Matemática	Gestão em tecnologia e Inovação	3 anos
P7	27 anos	Feminino	História		3 anos
P8	54 anos	Feminino	Geografia		13 anos
P9	44 anos	Feminino	Letras	Educação especial	4 anos
P10	28 anos	Feminino	Adicional		3 anos
P11	40 anos	Feminino	Pedagogia		3 anos
P12	31 anos	Feminino	Pedagogia		3 anos
P13	47 anos	Feminino	Pedagogia		21 anos
P14	42 anos	Feminino	Letras	Linguística (em curso)	15 anos
P15	47 anos	Feminino	Letras		15 anos
P16	23 anos	Masculino	Letras		2 anos
P17	36 anos	Feminino	Ciências Exatas		5 anos
P18	55 anos	Feminino	História		3 anos
P19	36 anos	Feminino	Pedagogia	Docência Superior	1 ano
P20	31 anos	Feminino	Pedagogia		3 anos
P21	33 anos	Feminino	Adicional		3 anos

Quadro 3 – Identificação dos professores das escolas-pólos pesquisadas na rede municipal de ensino

Fonte: Entrevista com os professores das escolas-pólos

Em relação aos 21 (vinte e um) professores, que participaram da pesquisa, 3 (três) eram do sexo masculino e as demais do sexo feminino. A média de idade dos professores do sexo masculino era de 37 (trinta e sete) anos, enquanto a das professoras era de 40 (quarenta) anos. Por sua vez, do total de professores entrevistados 2 (dois) deles ainda não eram graduados, tendo apenas o curso adicional e 2 (dois) ainda estavam graduando-se, respectivamente em Letras e Pedagogia. Todos os demais professores eram graduados.

Apenas 4 (quatro) professores, participantes do estudo, tinham Pós-Graduação *lato sensu*, um deles em Educação Especial e 2 (dois), respectivamente, em Docência Superior e Linguística (ainda em curso), Psicopedagogia e gestão em tecnologia e Inovação.. Todos os professores atuam no ensino fundamental. No que se refere à média do tempo de magistério dos professores do sexo masculino era de 23 (vinte e três) anos; e a do sexo feminino, de 15 (quinze) anos.

5.3 Local

Do total de 10(dez) escolas-pólo relacionadas pela SEMED apenas 5(cinco) correspondiam aos critérios de seleção adotados na pesquisa.

Os critérios para a seleção das escolas-pólos incluíram os seguintes aspectos: a) presença de alunos com deficiência mental na sala regular; b) localização na zona urbana de São Luís, devidamente delimitada, segundo documento da SEMED. Optou-se pelas escolas da zona urbana por apresentarem percentual maior de escolas-pólo, segundo dados fornecidos pela SEMED, além da maior facilidade de acesso às mesmas. As cinco escolas-pólo situam-se nos bairros da Alemanha, Anil, Centro, Pão-de-Açúcar, Cidade Operária e Cohab.

Este estudo foi realizado em 5 (cinco) escolas-pólo da rede municipal de ensino de São Luís. Escolas-pólo, segundo a SEMED, são escolas que apresentam classes especiais, salas de recursos e alunos inclusos.

5.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados foram os documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais e as entrevistas estruturadas.

Segundo Ludke; André (1986), os documentos constituem, também, uma fonte de informações podendo ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam, então, uma fonte natural de informação. Com base nesse autor, diz-se que uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo. Seu uso requer apenas investimento, tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes.

Os documentos internacionais contemplados neste trabalho foram: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Declaração de Direitos do Deficiente Mental (1971), Declaração do Direito das Pessoas Deficientes (1975); Declaração Mundial sobre

Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem(1990), Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) e Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).

Os documentos nacionais compreenderam a Constituição Federal (1988), Lei Federal nº 8.069/1990, Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), Lei 9.394/1996(1994); Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), Lei Nº 10.174/2001 (Brasil, 2004b), a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Os documentos estaduais foram a Constituição do Estado do Maranhão (1989), Resolução Nº 291/2002 do CEE/MA. Por sua vez, os documentos municipais corresponderam à Lei Municipal nº 3.443/1996, a Resolução Nº 10/2004 do CME e o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013).

As entrevistas estruturadas foram realizadas com diretores e professores das escolas-pólo da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão. Tais entrevistas constituem os apêndices 1 e 2, respectivamente.

Segundo Gil (1999, p. 117)

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. No caso das entrevistas estruturadas, estas se desenrolam a partir de um esquema básico, onde o entrevistador focaliza pontos a serem abordados segundo Ludke; André (1986).

As entrevistas dos diretores e professores apresentam perguntas semelhantes no que tange à percepção do aluno com deficiência mental; conceito de inclusão escolar, opinião

sobre a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino, como ela está-se processando; dificuldades enfrentadas na inclusão escolar de pessoas com deficiência mental, medidas adotadas nas escolas para facilitar a inclusão; benefícios da inclusão de pessoas com deficiência mental para a escola, para os professores, para alunos em geral, para os próprios alunos com deficiência mental, para os administrativos e para a sociedade em geral. Além desses aspectos semelhantes, optou-se por uma questão para sugestões dos professores e diretores sobre o tema da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental.

Duas questões distinguem os roteiros de entrevistas elaborados para diretores e professores. No caso dos diretores, procurou-se questionar quando se iniciou o processo de inclusão escolar. Em relação ao instrumento utilizado para os professores, buscou-se verificar qual a reação dos alunos ditos normais à inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental na rede municipal de ensino.

5.5 Etapas

A primeira etapa da realização da pesquisa consistiu na elaboração do projeto de pesquisa, delimitando-se o tema a ser estudado, além dos objetivos a serem alcançados e a metodologia a ser empregada. A segunda etapa correspondeu ao levantamento bibliográfico sobre o do tema em estudo, assim como a seleção dos documentos oficiais a serem analisados no referido trabalho. A terceira etapa compreendeu a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, as entrevistas semi-estruturadas, primeiramente para os diretores e depois para os professores.

Na quarta etapa foi realizada uma pré-testagem das entrevistas com diretores e professores de uma Instituição Filantrópica que atende a pessoas com deficiência mental. O objetivo da pré-testagem foi verificar a coerência das questões enumeradas, a ordem de sua apresentação assim como se atingiam os objetivos traçados para a pesquisa. Na quinta etapa

realizou-se um levantamento do número de escolas-pólos, que incluíam alunos com deficiência mental em salas regulares, junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A sexta etapa correspondeu ao contato por via telefônica com as escolas-pólos, para a pesquisadora certificar-se da presença de alunos com deficiência mental, devidamente matriculados nas salas regulares.

Na sétima etapa realizaram-se contatos com os diretores, também, por via telefônica para marcar a realização das entrevistas com os mesmos, solicitando-se sua colaboração para a execução deste trabalho. No final das entrevistas, solicitava-se ao diretor que indicasse quais os professores que tinham em suas salas de aula regulares alunos com deficiência mental matriculados.

A oitava etapa consistiu na realização das entrevistas com os professores das escolas pólo, que tinham alunos com deficiência mental matriculados em salas regulares. Na nona etapa realizaram-se as transcrições das entrevistas realizadas com os diretores e professores das escolas-pólos, que incluem alunos com deficiência mental. E a décima etapa compreendeu a análise dos dados coletados, segundo o referencial teórico adotado e a redação do relatório final da pesquisa.

5.6 Procedimentos para coleta e análise dos dados

O primeiro passo na coleta de dados desta pesquisa consistiu na análise dos documentos internacionais, nacionais estaduais e municipais que norteiam o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais (deficiência mental), na rede municipal de ensino em São Luís/Maranhão.

Após a análise dos documentos, elaboraram-se duas entrevistas semi-estruturadas para coleta de dados e realizou-se uma pré-testagem das duas entrevistas junto a diretores e professores de uma Instituição Filantrópica. A pré-testagem das duas entrevistas levou a

modificações significativas nas mesmas, acrescentando-se questionamentos antes não contemplados.

O passo seguinte na coleta e análise de dados foi a realização de um contato junto à SEMED, a fim de realizar um levantamento de quantas e quais escolas-pólo, situadas na zona urbana de São Luís do Maranhão, apresentavam alunos com deficiência mental devidamente matriculados em sala regular. Num segundo momento, contactou-se com os diretores de cada uma dessas escolas devidamente enumeradas pela SEMED, a fim de verificar-se se nelas havia alunos com deficiência mental matriculados em salas regulares. Como já foi referido, do total de 10 (dez) escolas relacionadas pela SEMED, apenas cinco correspondiam aos critérios adotados neste estudo.

Após certificar-se de que as escolas-pólo apresentavam alunos com deficiência mental devidamente matriculados, um novo contato foi feito com as escolas para marcar entrevista com cada diretor. Contactou-se com cada um dos diretores e as entrevistas foram realizadas individualmente no ambiente da escola. Com a autorização dos entrevistados as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Finalizada essa etapa, deu-se prosseguimento à pesquisa, contactando-se nas escolas-pólo com os professores selecionados, conforme critérios descritos anteriormente. A partir deste contato foram marcadas as entrevistas. Também estas foram realizadas individualmente nos ambientes escolares, gravadas e, posteriormente, transcritas. Outrossim, as entrevistas com diretores e professores das escolas-pólo que apresentavam alunos com deficiência mental matriculados em salas regulares foram inicialmente transcritas na íntegra, preservando-se os conteúdos originais das falas.

Inicialmente, ouviu-se o início dessas entrevistas; quando necessário voltava-se ao início das mesmas, sendo ouvidas novamente. A transcrição ocorreu de forma paulatina e progressiva, voltando-se várias vezes às falas até que se conseguisse a transcrição por

completo, em termos impressionistas, conforme entendido.

Ao transcrever-se os conteúdos das gravações procedeu-se considerando a perspectiva teórica de Queiroz (1983, p.90) de modo a “[...]buscar os princípios que presidiram à construção do texto e desvendar a origem do mesmo, pela compreensão em profundidade daquilo que ele contém”. Após ter transcrito as entrevistas, deu-se prosseguimento à análise dos depoimentos identificando-se “[...]trechos que aparecem no discurso e que se relacionam com o objetivo da pesquisa, pinçando-se ou ressaltando-os para uma discussão do conteúdo”.(MANZINI, 1991, p.81) .

Após a transcrição das entrevistas e análise dos conteúdos , os dados foram agrupados em categorias, conforme cada pergunta realizada.

Cumprida esta etapa passou-se à análise dos dados obtidos nas entrevistas e à redação do relatório final da pesquisa, efetivando-se, portanto, o confronto entre os dados coletados e o referencial teórico adotado.

É oportuno salientar que, ao longo de todas essas etapas, procedeu-se continuamente à revisão bibliográfica, etapa que acompanha todas as demais de uma pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico do trabalho tem como objetivo expor e discutir os dados obtidos após a realização das entrevistas com os diretores e professores das escolas-pólo que apresentam alunos com deficiência mental matriculados no ensino regular. A sistematização dos dados ocorreu com base nas informações fornecidas pelos (as) entrevistados (as) e nos documentos oficiais analisados.

Para facilitar a exposição dos dados, manter a ética e o sigilo dos depoimentos os entrevistados foram enumerados em algarismos arábicos, ficando, assim, essa exposição: cinco relatos dos diretores, enumerados de D1 à D5 e vinte e um depoimentos de professores, ordenados de P1 à P21. Os relatos dos diretores e professores serão apresentados e analisados separadamente e, posteriormente, será feita a correlação dos dados mais significativos.

Seguem-se as perguntas das entrevistas com os respectivos relatos:

6.1 Entrevistas com os Diretores

1ª - Qual a percepção que o (a) Sr (a) tem do aluno com deficiência mental?

Com esta pergunta procurou-se verificar a maneira como são concebidos os alunos com deficiência mental, segundo a percepção dos diretores entrevistados, considerando-se como referencial de análise, os modelos médico e social da deficiência.

Todos os diretores (100%) percebem o aluno com deficiência mental como uma pessoa como as demais, com limitações e potencialidades.

Conforme D1

Eu penso que é uma pessoa normal como qualquer outra e que merece oportunidade e essa oportunidade agora mais do que nunca está sendo discutida e efetivada na escola. Hoje, as crianças, que são consideradas especiais já têm a oportunidade de participarem juntas com as outras crianças em sala de aula, em atividades normais, tratadas de forma a não ver as diferenças que antigamente eram tão acentuadas na questão da educação, e hoje em dia sabemos que estas crianças têm potenciais.

De acordo com o relato de D2: “O deficiente mental é uma pessoa com limitações mas, não incapaz. Ele tem potencialidades que podem ser trabalhadas na educação”.

Segundo D3:

Até a gente vê uma questão quando a pessoa já nasce com uma doença mental. A visão que eu tenho como educadora é que é um ser humano como outro qualquer. Ele não pode ser tratado diferente. Ele tem que ser tratado igual a todos. O tratamento igual a todos significa ser tratado como ser humano, como uma pessoa, não pode ser diferente de uma criança com uma doença mental, de uma educação especial para com uma outra que nasceu normal.

Conforme relatou D4, o aluno com deficiência mental “É uma pessoa normal que deve ser tratada com dedicação, com carinho, como um aluno normal com limitações e possibilidades”.

Resta expor o relato de D5. Para ele

A pessoa com deficiência mental é uma pessoa como o próprio nome diz já tem um pouco de dificuldade na questão mental só que, o trabalho que é feito, como a gente trabalha aqui na escola, ele tem condições de aprender como qualquer outro aluno, depende claro que ele não vai aprender como uma pessoa dita normal. O aprendizado dele vai ser mais lento, é obvio, devido à dificuldade que ele tem, mas ele é uma pessoa que deve ser tratada igualmente como toda e qualquer pessoa. Claro que a metodologia que o professor vai utilizar com esse aluno é diferente da dos demais, mas ele tem condições de aprender, de acordo com o ritmo dele.

Observa-se do exposto que já não existe entre os diretores uma visão subumana da deficiência, típica da Antigüidade e que conduzia às atitudes sociais de abandono e descrença no potencial e na educabilidade de pessoas com deficiência mental. É importante ressaltar que, segundo Ribeiro (2003), no contexto da inclusão, o profissional deve assumir a convicção que todos são capazes de aprender.

De maneira geral infere-se, ainda, através dos depoimentos, que as percepções dos diretores em relação ao aluno com deficiência mental é compatível com o paradigma da inclusão, cujo primeiro preceito é de que todos devem ser considerados como pessoas e respeitados na sua dignidade humana, considerando as suas potencialidades e limitações.

Numa análise mais detalhada dos depoimentos anteriormente citados sugere-se uma aproximação entre as falas de D1 e D2 no que tange à crença na educabilidade do aluno com deficiência mental. No relato de D1 destaca-se que os alunos especiais têm a oportunidade de freqüentar o mesmo espaço escolar das crianças sem deficiência, o que está de acordo com o prescrito na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) ao enfatizar-se que a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer no sistema regular de ensino.

Um outro ponto de destaque no relato de D1 corresponde ao respeito e aceitação da diversidade nos dias atuais em decorrência da mudança de paradigma decorrente da inclusão. As diferenças passam a ser consideradas como elemento essencial no processo ensino-aprendizagem, de tal forma que as escolas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a).

Convém destacar que, ao fazer referência à oportunidade que é oferecida às crianças especiais, D1 na verdade ressalta o direito à educação para essas pessoas, já assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 (Ramos, 2001) e reafirmados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem(1990) e na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), que pressupõem que a Educação é um direito fundamental de todos no mundo inteiro. No âmbito nacional, o direito à Educação para pessoas com necessidades educacionais especiais vê-se assegurado na Constituição Federal (Brasil, 2003), na Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 2004a), na Lei

9.394/1996(Brasil, 2001).

Dois aspectos merecem destaque na análise do depoimento de D3: a idéia de que a deficiência mental e a doença mental são condições semelhantes e a ênfase na origem endógena, genética da deficiência mental típica da fase científica de estudo desse quadro. Moraes (2006) tece comentários destacando que doença mental e deficiência mental são quadros diferentes, predominando basicamente no primeiro alterações no que diz respeito à percepção da realidade.

É digno de nota a preocupação de D4 com o mesmo tratamento oferecido ao aluno com deficiência e sem deficiência. Idéia esta que pode conduzir a atitudes favoráveis à inclusão escolar , considerando-se que não reforça condutas de superproteção e discriminação em relação ao aluno com deficiência mental, respeitando-o na sua dignidade humana.

Na análise do relato de D5, observa-se que ele destacou a necessidade de “metodologia diferenciada” para o atendimento educacional ao aluno com deficiência mental. É previsto na própria Lei 9.394/1996(Brasil, 2001) que os sistemas educacionais assegurem aos educandos com necessidades especiais métodos para atender as suas necessidades. No entanto, Mantoan (2004) opõe-se a esta medida, ressaltando que, agindo dessa forma no contexto escolar, há uma tendência para que se rebaixe o nível de expectativa em relação às potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, como o são as pessoas com deficiência mental.

2ª - O que é inclusão escolar para o Sr. (a)?

Verificou-se, a partir da análise dos dados, que três (60%) diretores associam a inclusão com o atendimento educacional à diversidade, como pode ser observado nos depoimentos de D1, D4 e D5. Para D1: “Inclusão é saber trabalhar numa sala em que a clientela é heterogênea, mas que não deve haver diferenças, não se deve discriminar, não se

deve ter preconceitos”. O depoimento de D4 também ilustra o exposto: “Inclusão escolar é ter espaço para todos, independente que ele seja especial, com uma deficiência ou não. Aqui nós estamos abertos a todos e a escola deu um salto de qualidade por causa da inclusão”.

Reforçando os relatos de D1 e D4, D5 disse:

Inclusão, eu sempre coloco para os professores, que inclusão já existe há muito tempo por que inclusão não é só incluir um aluno com necessidades especiais em sala de aula, por que os próprios alunos considerados normais, eles são diferentes, se eles são diferentes, isto já é uma inclusão. [...] Inclusão diz respeito a todos os alunos e não somente aqueles com necessidades especiais. [...] Inclusão é ampla. [...] Agora o que falta nesta inclusão é professor mais preparado, professor mais capacitado. [...] Mas a gente percebe que em algumas salas que os professores se doam mais, o rendimento da criança inclusa é bem melhor, em relação aos outros que não sei por que motivo eles não se dedicam, não querem se aprofundar mais, não querem conhecer mais a área na questão da inclusão e jogam muito a questão para a SEMED, e eles não reconhecem, não procuram ver a formação, a própria formação [...].

Depreende-se do depoimento de D4 a concepção de que a inclusão diz respeito à educação de todos os alunos e de que todos têm direito à Educação como prescrito em documentos como a Declaração Universal dos Direitos dos Homens de 1948 (Ramos, 2001), Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990 (UNESCO, 2005), Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), Constituição Federal (Brasil, 2003), Lei 9.394/1996 (Brasil, 2001), e na Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 2004a).

Um aspecto relevante a ser mencionado, no depoimento de D5, é a importância da disponibilidade do fator humano para que ocorra a inclusão, na medida em que ele também se empenhe para concretizá-la. Tal aspecto é reforçado por Mantoan (2003a) quando afirma que o maior desafio para a implantação da inclusão diz respeito ao fator humano. Em estreita relação com o citado está a preocupação de D5 com a qualificação dos professores para que o processo de inclusão se efetive.

Convém salientar que o treinamento de professores, tanto em serviço como em formação, é previsto na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a). A Lei

9.394/1996(Brasil, 2001) por sua vez prevê aperfeiçoamento profissional continuado aos professores. A mesma prescrição está presente em outros documentos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2005b), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), a Lei Municipal nº 3443/1996 (Ramos, 2001) e o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2004/2013) (SEMED, 2004).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2005b) adverte para a necessidade de formação de professores para o ensino na diversidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) advertem a necessidade de formação e capacitação de recursos humanos para atender às exigências educacionais atuais. Por outro lado a Lei Municipal nº 3.443/1996 (Ramos, 2001) dispõe sobre a necessidade de professores habilitados para trabalhar com as diferentes necessidades educacionais do aluno matriculado.

O Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004) prevê, dentre outras determinações, a formação de professores no espaço da própria escola e formação continuada. Portanto, o treinamento de professores é prioridade, previsto nos documentos legais internacionais, nacionais e municipais.

Dando prosseguimento à exposição e discussão dos dados, observa-se que dois (40%) diretores (D2 e D3) associaram a inclusão escolar com a inserção de alunos com necessidades especiais na escola regular, o que se constitui um equívoco. Para D2 “A inclusão consiste em um grande desafio para todos, um desafio positivo: além de ser um processo de inserção de pessoas com limitações, pessoas com necessidades especiais”. Segundo D3 “A inclusão seria aceitação dos alunos da classe especial na escola”. Para Carvalho (1999) a inclusão não diz respeito ao alunado da educação especial e, sim, a qualquer aprendiz.

Depreende-se dos depoimentos dos diretores que, ainda, persistem entre eles equívocos em relação ao entendimento do que venha a ser a inclusão escolar, associando-a apenas à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, apesar de três

(60%) dos entrevistados considerá-la um processo mais amplo que diz respeito a todo aluno.

É oportuno salientar que se coaduna com a Educação Inclusiva a convivência com as diferenças no contexto escolar, o que é pressuposto para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática de acordo com a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a). Carvalho (1999) também salienta que a escola reflete a sociedade na qual se insere, podendo a educação inclusiva contribuir, assim, para uma sociedade menos elitista.

3ª - Quais as dificuldades enfrentadas para a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

Segundo dois (40%) diretores (D1 e D2), as atitudes familiares constituem a principal barreira à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. A fala de D1 revelou o seguinte

A ausência da família nas escolas corresponde a uma das dificuldades. Às vezes esse processo de inclusão nem se dá de maneira adequada por que a família nem sempre faz o acompanhamento adequado. As famílias não trazem um laudo, um diagnóstico. Outras dificuldades que eu percebo são as seguintes: as pessoas que estão encarregadas de fazer o encaminhamento demoram a aparecer; carência de recursos humanos; estrutura da escola, falta de capacitação para os professores que deveria não ser apenas para alguns professores, mas para todos, uma vez que esses alunos podem ser matriculados em qualquer série do ensino fundamental.

Reforçando o exposto por D1, no que tange às barreiras que dificultam a inclusão, D2 relatou

As dificuldades mais verificadas na escola dizem respeito à família que apresentam falta de credibilidade no potencial de seu filho deficiente mental. Além disso, há falta constante dos alunos, descaso da família em relação à medicação e falta de identificação de alguns professores com alunos incluídos.

Situando-se no âmbito das barreiras atitudinais, as condutas familiares têm sido citadas como obstáculos à inclusão, Mantoan (2004). Em função disto, faz-se necessário intensificar a relação família – escola como uma das medidas para que a inclusão se efetive

como relaciona Carvalho (2004). A própria Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) enfatiza a necessidade de os pais terem atitudes positivas para que a inclusão ocorra de maneira satisfatória.

A formação de professores tem sido salientada por Carvalho (2004) e Mantoan (2004) como barreiras à inclusão. Para esta última autora, a formação dos educadores eliminaria as atitudes negativas dos professores do ensino regular diante dos alunos com deficiência.

Mais uma vez constata-se, através do relato de D2, que uma das barreiras à inclusão consiste nas atitudes familiares destacadas por Mantoan (2004). Entretanto, neste depoimento, elas parecem situar-se mais no âmbito da aceitação da deficiência mental e da ausência de credibilidade nas potencialidades da pessoa, talvez por apresentar uma deficiência. A Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) propõe uma parceria com os pais para que a inclusão escolar ocorra a contento e salienta que os pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais.

A análise da relação família-escola merece destaque e é descrita no depoimento de D2 como um obstáculo à inclusão, ao citar que os familiares não acreditam no potencial dos filhos com deficiência mental, o que pode estar associado às faltas constantes à escola relatada pelos diretores. Um outro tópico realçado no âmbito da relação escola-família diz respeito ao descaso com que alguns pais tratam da saúde dos seus filhos, não ministrando a medicação prescrita pelo médico, ou por razões pessoais ou em decorrência da baixa condição sócioeconômica. Carvalho (2004) tem destacado que as condições sócioeconômicas também constituem obstáculos à efetivação da inclusão escolar.

Os depoimentos anteriormente citados apontam para o fato de que é importante trabalhar a família, para que ocorra a inclusão escolar e mais uma vez reforçam que a inclusão começa no seio da família com a aceitação e respeito para com a pessoa que apresenta

deficiência mental.

Segundo um (20%) diretor, D5, a resistência dos professores em efetivarem a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental constitui-se no empecilho de acordo com este diretor. Disse:

A grande dificuldade é como eu já te falei de alguns professores. Sempre quando a gente fala na questão da inclusão, eles sempre acham que não estão preparados, que a Secretaria não está dando suporte. [...] nós não estamos preparados nem para trabalhar os ditos normais quanto mais. Se se for atrás disso, dizer que nunca está preparado para receber o aluno que tem necessidades especiais, nós também não estamos preparados para receber os alunos normais.

O aspecto salientado por D5 tem sido ponto de análise de autores como Carvalho (2004) ao destacar que os professores consideram-se despreparados, porque a formação habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Além disso, parece que a resistência dos professores passa pela dificuldade em aceitar a diversidade humana como salienta Oliveira (2003). Convém ressaltar que, para Mantoan (2004), o “discurso do despreparo profissional” na verdade mascara o medo de enfrentar o novo, que representa a inclusão.

De acordo com dois (40%) diretores (D3 e D4) não há dificuldades frente à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental, conforme o próprio depoimento de D3

Não vejo dificuldades na escola. [...] Há aqui sete salas de aula, mas a gente não vê nenhuma rejeição dos outros alunos, e eles têm o carinho, nada é diferente, não vejo nada como absurdo ou como uma coisa diferente a presença de alunos especiais. O que existe é realmente uma inclusão, a criança participa de todas as atividades normais, com as nossas crianças, de feira, de datas comemorativas, enfim em todo o trabalho. [...] O que eu vejo é que nossa escola é pequena e que não tem espaço para atender um número maior de alunos.

De acordo com D4 “Não vejo dificuldades quanto à inclusão. Os profissionais que trabalham nesta área, estão sendo bem preparados. O espaço físico é agradável. O material didático é favorável e há bons recursos”.

Embora não declare explicitamente a dificuldade enfrentada por sua escola na

inclusão escolar de alunos com deficiência mental, D3 deixa antever que a estrutura física da escola é insatisfatória para atender à demanda de alunos. A reestruturação das escolas tem sido enfatizada como necessária para que a inclusão escolar seja concretizada. Autores como Oliveira (2003), Ribeiro (2003) e Sage apud (STAINBACK; STAINBACK, 1999), têm destacado esse aspecto como medida favorável à inclusão.

As condições favoráveis à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental foram destacadas por D3 e D4, tais como a formação de professores, a estrutura física e pedagógica da escola. Estes aspectos são contemplados pela Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a) que prescreve a necessidade de treinamento para professores, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos como condições para que a inclusão ocorra à contento.

A Lei 9.394/1996(Brasil, 2001), também prescreve que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais (como as pessoas com deficiência mental), recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades.

Em suma as principais dificuldades citadas pelos entrevistados situam-se nos âmbitos atitudinais (família) e pedagógico (formação dos professores e material didático).

4ª - Que medidas têm sido adotadas na escola para facilitar a inclusão de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

De acordo com quatro (80%) diretores (D1, D3, D4, D5) a formação de professores tem sido a medida mais comumente adotada nas escolas para facilitar a inclusão de pessoas com deficiência mental. Tal medida pode ser comprovada na fala de D1

A professora da classe especial faz capacitação. E a gente procura trabalhar esses alunos, dando oportunidades iguais, tratando como normais com suas limitações, mas sempre orientando o trabalho pedagógico, dando sugestões para a cada dia eles melhorarem mais. Trabalhar com música, as expressões corporais. [...] Estamos dando sugestões, oferecendo estratégias, metodologias pedagógicas mais adequadas,

mais eficientes e tem sido um aprendizado para todos nós.

De acordo com D3

[...] a SEMED tem essa preocupação de capacitar aquele professor que vai trabalhar com essas crianças de inclusão. [...] Mensalmente tanto o professor de educação especial como o professor, que tem alunos de inclusão, eles fazem parte de uma formação continuada com toda a temática voltada para a questão de alunos de inclusão.

Conforme depoimento de D4 “Até o momento trabalhamos apenas com a capacitação de professores”. Já para D5

A formação continuada tem sido a principal medida. A SEMED tem uma política de formação continuada que acontece dois sábados ao mês. Nas formações sempre trabalhamos assuntos de interesse dos professores. E um dos assuntos que eles pedem é sobre inclusão. E fora a nossa formação de gestores a própria SEMED em dezembro do ano passado ofereceu uma capacitação de cento e vinte horas em educação inclusiva.

Observa-se no relato de D1 que, além da qualificação profissional, ele faz menção da adoção de modificações no contexto pedagógico como outra medida para facilitar a inclusão, conforme destacam Oliveira (2003), Ribeiro (2003). Parece oportuno citar, também, Fonseca (2003) que destaca a necessidade de reestruturar as práticas pedagógicas de forma a responder à diversidade como um das medidas para facilitar a inclusão, o que se depreende do depoimento anterior.

Contemplando-se o prescrito na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2001), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), na Lei Municipal nº 3443/1996 (Ramos, 2001) e no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004) a SEMED, segundo relato de D3 oferece capacitação para o corpo docente, visando-se efetivar a inclusão. É conveniente referir que, segundo Mantoan (2003b), a formação única para os professores promoveria a fusão da Educação Especial e da Educação Regular, condição importante para a efetivação da Educação Inclusiva.

É importante ressaltar que D5 cita a formação de gestores como uma das medidas adotadas para a consecução da inclusão, conforme previsto no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004).

Ainda em relação às medidas adotadas na escola para facilitar a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental no contexto educacional, apenas um (20%) diretor, D2, citou a sensibilização da comunidade escolar. De acordo com D2 “A escola tem procurado sensibilizar a comunidade escolar sobre a política da educação inclusiva e a aceitação dos diferentes”. Conforme Ramos (2005), uma das medidas para a efetivação da inclusão é a conscientização da comunidade escolar (pais e alunos) de que as pessoas com necessidades educacionais especiais não vão atrapalhar o processo ensino-aprendizagem. Fonseca (2003) destaca que a implantação de escolas inclusivas prevê modificações nas atitudes e na reestruturação da cultura da escola de forma a atender à diversidade. Portanto, é importante salientar que, sensibilizando-se a comunidade escolar sobre a política de Educação Inclusiva e a aceitação dos diferentes, é robusticida a redução de barreiras em nível atitudinal. Carvalho (2004) adverte que um dos obstáculos à inclusão é a atitude frente à diferença. Mantoan (2004), também, sugere que as atitudes discriminatórias constituem barreiras à inclusão.

A preocupação com a sensibilização da comunidade escolar serve para dirimir preconceitos em relação à pessoa com deficiência mental, para o surgimento de atitudes adequadas e favoráveis à aceitação das diferenças. Proporciona-se desta forma elemento para minimizar-se uma das maiores dificuldades à inclusão, conforme Oliveira (2003), que é lidar com as diferenças, aceitando a diversidade humana, evitando-se rótulos e comparações entre alunos com deficiência mental e os “normais”.

Na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) tem-se como um de seus objetivos específicos a conscientização da comunidade escolar para a importância da presença de alunos da educação especial em escolas da rede regular de ensino.

5ª - Que benefícios traz a inclusão escolar de alunos com deficiência mental para a escola, os professores, alunos em geral, para os próprios alunos com deficiência mental, administrativos e para a sociedade em geral?

Todos os diretores (100%) mencionaram que a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental traz benefícios para a escola, para os professores, para os alunos em geral, para os próprios alunos com deficiência mental, para os administrativos e para a sociedade em geral.

Tratando-se especificamente da escola, três (60%) diretores (D2, D3, D5) admitiram que o grande benefício para a mesma é a mudança de olhar e atitude em relação à pessoa com deficiência mental, decorrente da diminuição de preconceitos e discriminações.

De acordo com D2 “Na escola a inclusão favorece a diminuição da discriminação e do preconceito em relação aos alunos deficientes mentais. [...] Há a superação de preconceitos”. Segundo D3 “Para a escola o benefício que eu vejo é aprender a lidar com a diferença. A vivência de alunos normais com alunos com deficiência leva, também, a uma maior aceitação das diferenças”. E conforme D5:

[...] O benefício maior para a escola é a mudança de tratamento em relação à deficiência, mas também a questão do aprendizado, do que a gente está aprendendo com eles, o que a gente está buscando fora para saber como trabalhar, como lidar com eles.

Os relatos de D2, D3 e D5 estão de acordo com o que prevê a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) quanto às modificações na escola ao se tornar um espaço inclusivo, pois, desta forma, elas evitam atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras e contribuindo para construção de uma sociedade inclusiva, justa, igualitária e democrática. Além disso, na Lei 9.394/1996 (Brasil, 2001) a escola comum é vista como o ambiente adequado para se garantir a quebra de atitudes discriminatórias em relação às pessoas com deficiência.

De acordo com um (20%) diretor, D4, tornar-se um espaço de referência para a comunidade, no que tange à inclusão escolar, consiste no benefício para a escola advindo da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. Para D4

Na medida em que a escola se apresenta aberta para todos [...] o grande benefício que eu vejo é que ela se torna uma referência para o processo de inclusão. Numa escola que se propõe, que se preocupa com a questão social este é o seu grande benefício. Há poucos dias tivemos a visita do professor itinerante, responsável pela educação especial e ele disse que a nossa escola é referência na questão da inclusão.

As mudanças que se processaram no mundo a partir da década de 80 com a internacionalização das economias, levando, também, ao estreitamento das relações entre as culturas e os povos prescinde de espaços, onde se possa aprender a conviver com as diversidades e aceitar as diferenças como as escolas inclusivas. Assim sendo, tornar-se uma referência como escola aberta a todos, corresponde a uma das exigências para a construção de uma sociedade, que também aceite as diversidades e se torne inclusiva.

Apenas um (20%) diretor, D1, acredita que a socialização da pessoa com deficiência mental é um benefício para a escola decorrente da inclusão deste tipo de aluno, conforme se observa no seu depoimento:

Contribuir para a socialização da pessoa com deficiência mental é um benefício grande para a escola. Você está ajudando a fazer com que uma pessoa desenvolva as suas potencialidades mesmo dentro das limitações que apresenta. É muito gratificante quando a gente sente que o aluno cresceu, melhorou.

O relato de D1 parece corroborar com as idéias de Stainback ; Stainback (1999) ao sugerirem que a preparação para a vida em comunidade e o desenvolvimento de habilidades sociais são benefícios da inclusão escolar. A aprendizagem de papéis sociais a serem desempenhados na sociedade é condição para adaptação à mesma. Além disso, de acordo com a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) a escolarização inclusiva é o meio mais eficaz para se formar solidariedade entre crianças com necessidades especiais e

seus colegas. Portanto, está-se contribuindo diretamente para a construção de uma sociedade mais igualitária e que respeite a diversidade.

Quanto aos benefícios da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental para os professores, três (60%) diretores (D1, D2 e D4) destacaram que aprender a lidar e conviver com as diferenças é o principal ganho para essa categoria. Destarte relatou D1 que os professores

[...] aprendem a lidar com as diferenças. [...] você saber lidar, saber mediar situações de aprendizagem com alunos especiais, como pessoas que têm capacidades, que têm talentos é muito importante, por que nós não vamos interagir com essas pessoas apenas na escola, nós também fazemos parte de uma sociedade maior e lá dentro nós vamos ter oportunidade de lidar com essas crianças.

Reforçando o exposto, D2 disse: “Para os professores, estes parecem aceitar as pessoas com diferenças. Eles aprendem a conviver com a heterogeneidade”. Por sua vez, D4 “Para os professores de maneira geral eles se vêem com o desafio de aprender a lidar com pessoas com deficiência mental, diminuindo o preconceito e a discriminação”.

De acordo com a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) escolas abertas à diversidade, que acolhem a todos, favorecem a construção de uma sociedade também inclusiva, contribuindo para a diminuição de preconceitos e discriminação em relação às pessoas com necessidades especiais. Segundo Stainback ; Stainback (1999), educando-se todos os alunos juntos, a sociedade toma a decisão consciente de funcionar, de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social.

De acordo com dois (40%) diretores (D3 e D5) os professores tendem a melhorar suas habilidades profissionais quando da inclusão de pessoas com deficiência mental no contexto escolar. Este aspecto é salientado por autores como Stainback ; Stainback (1999).

O relato de D3 revelou que

O primeiro aspecto são as aprendizagens com os cursos de capacitação. O professor vai ter mais uma oportunidade de saber trabalhar com essa modalidade de aluno de inclusão como também ele vai participar de cursos, de treinamentos, de formação, Ele tem um ganho em geral com isso.

Conforme D5 “Os professores se beneficiam com os cursos, com a formação e aprendem a lidar com pessoas com deficiência mental”. Observa-se que D5 volta a enfatizar, como benefício para os professores a convivência com os alunos com deficiência mental.

No que tange aos benefícios para os alunos em geral, quando da inclusão escolar de alunos com deficiência mental, todos os diretores (100%) destacaram melhoras no relacionamento e na aceitação das diferenças. Assim D1 relatou

Contribui para a integração [...] Os alunos de início ficaram retraídos, mas hoje em dia eles encaram naturalmente, querem até ajudar, têm aquela dedicação mesmo por que nós fizemos um trabalho na sala, dizendo que os especiais são crianças normais como eles, apenas têm certas limitações, mas são pessoas que têm gostos, que têm alegrias, que têm tristezas, que têm sentimentos, que sofrem emoções [...] e isso aí, hoje em dia, está perfeitamente resolvido aqui entre as crianças. Eles aceitam naturalmente e querem ajudar.

Segundo D2 “Os alunos em geral parecem desenvolver mais aceitação de pessoas com deficiências, além de terem uma aprendizagem mútua, uma socialização maior”.

Prosseguindo-se nos relatos dos diretores, D3 disse

[...] A criança se identifica normalmente com outra criança. E a gente percebe aqui na escola com o caso das crianças que estão aqui com uma satisfação de estarem aqui, de fazer amizades entre eles. [...] O que eu percebo nesta escola durante sete anos que eu trabalho, eu nunca vi um aluno do ensino fundamental dizer aquele doido, aquele maluco, [...] aquele deficiente Eu vejo um carinho entre os alunos. Nós aqui educadores, professores começamos a incorporar entre os alunos que não há diferenças, É como outra criança normal, seja pobre, rico, negro, feio, inteligente, mas todos são iguais; então a gente não faz essa diferença. Eles percebem isto nas festividades, nos momentos todos eles estão incluídos, participando. Com isso a gente sente que nossas crianças já têm uma outra visão em relação às crianças especiais.

Segundo D4: “De maneira geral para os alunos há melhoras no relacionamento deles com os ditos especiais”; e para D5: “Os alunos não fazem diferença entre normais e inclusos, devido a uma boa preparação. Eles brincam, eles tratam igual, eles fazem amizades, ajudam o colega deficiente mental, melhora a socialização, a aceitação um do outro”.

Percebe-se que no relato de D1 o termo *integração* foi utilizado com o sentido de interação como preconiza Carvalho (2004), para quem o referido termo contém as desejáveis

práticas de participação, de interações a serem concretizadas nas escolas inclusivas. Além desse aspecto, merece destaque que o referido relato anterior adverte para a necessidade de sensibilizar os alunos para a mudança de atitudes frente à pessoa com deficiência mental. As atitudes negativas dos alunos frente à deficiência têm sido consideradas como barreiras à inclusão por Mantoan (2004) e Carvalho (2004).

De acordo com a Declaração de Salamanca, de 1994 (Brasil, 2005a), o meio mais eficaz de formar a solidariedade entre crianças com necessidades especiais e os outros colegas é com a escolarização inclusiva, conforme o relato de D2.

Os relatos das entrevistas de D1, D3, D4 e D5 aproximam-se, no que tange à preocupação em trabalhar os alunos para aceitação das diferenças. Isto corrobora a concepção teórica de Fonseca (2003), na medida em que o autor prevê a reestruturação da cultura escolar como medida para a inclusão e, também, com Mantoan (2004), ao ressaltar que as atitudes discriminatórias dos alunos podem apresentar-se como um obstáculo à inclusão, o que não foi observado nos relatos de D1, D2, D3, D4 e D5. Convém salientar que a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) prevê que escolas inclusivas constituem-se os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade, também, inclusiva.

No que concerne especificamente os próprios alunos com deficiência mental, todos os diretores (100%) declararam que o principal benefício da inclusão escolar, para eles, é o desenvolvimento de suas condições psicológicas tais como auto-estima, potencialidades, talentos, capacidades, relacionamento interpessoal e socialização.

De acordo com D1

O benefício que eu vejo é que essa criança vai ter uma oportunidade de se socializar na escola e até melhorar esse quadro de deficiência mental. [...] mas a criança não deixa na inclusão de ser beneficiada com a socialização, com a integração, [...] as amizades com os coleguinhas. Saber que ele é um ser nesse universo tão grande, nessa sociedade que nós vivemos.

Segundo D2, O principal benefício da inclusão para os próprios alunos com deficiência mental é o fato de “[...]desenvolverem o seu potencial, de não serem vistos como incapazes, é tornarem-se independentes, [...] é de terem mais credibilidade naquilo que faz”.

Conforme D3, “Quando o aluno sai da educação especial, ele é incluído numa sala de ensino fundamental, ele melhora a auto-estima. Isto é importante para ele e para a família também. [...] O aluno percebe que ele é capaz”. O desenvolvimento da auto-estima é condição essencial para um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Sentindo-se capaz, o aluno com deficiência mental pode enfrentar de maneira satisfatória os desafios da escolarização.

O relato de D4 revela que “Para estes alunos acredito que são vários os benefícios: integração, socialização, melhoras na auto-estima, mudança no estigma, de que não são incapazes”.

No depoimento de D5

Quando ele vem para um grupo que o valoriza, que coloca a auto-estima dele lá em cima, que mostra que ele é capaz, ele muda, aprende. Na hora que ele vai para uma sala regular, que vê os outros alunos, ele, no limite dele, ele vai conseguindo aprender.

É comum, no relato de todos os diretores, a referência ao desenvolvimento de uma auto-identidade positiva e de habilidades sociais e acadêmicas pelos alunos com deficiência mental como salientam Stainback ; Stainback (1999).

Para os administrativos o principal benefício destacado por todos os diretores (100%) foi aprender a lidar e a conviver com os especiais, aprender a conviver com as diferenças ou diminuir o preconceito.

De acordo com D1 os administrativos “[...] aprendem a lidar com os especiais”. Conforme descreveu D2, “Eles parecem aprender mais como lidar com pessoas com deficiência mental, tratando-os igualmente como os normais”. Para D3, “No administrativo diminui o preconceito”. Segundo D4, “Os administrativos, também, aprendem a conviver

melhor com as diferenças, com os alunos ditos especiais”. Conforme D5 “Pela filosofia da escola, que é a de matricular qualquer tipo de aluno, o benefício para os administrativos é a convivência com a diferença”.

Quando as escolas se tornam espaços inclusivos desenvolvem elas, o respeito e aceitação à diversidade, como preconiza a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a). Isto certamente não engloba apenas os alunos, mas todos os envolvidos na comunidade escolar como os técnico-administrativos, a quem é sugerido treinamento por autores como Oliveira (2003) e Ribeiro (2003).

Em relação aos benefícios da inclusão escolar de alunos com deficiência mental para a sociedade, as diminuições do preconceito e da discriminação, levando a uma visão mais positiva da pessoa com deficiência mental, foram as descritas por quatro (80%) diretores (D2, D3, D4, D5). Assim, essa visão mais positiva leva à diminuição dos preconceitos em relação às pessoas com deficiência mental e, conseqüentemente, a acreditar mais nas suas potencialidades.

De acordo com D2, “Como já falei, há diminuição do preconceito e da discriminação em relação aos deficientes mentais. [...] Eles podem ter os seus direitos atendidos e exercer a sua cidadania”.

Segundo o relato de D3, “A sociedade parece que passa a ter uma visão mais positiva quando ocorre a inclusão”. Para D4, “Um dos grandes benefícios para a sociedade é que ela passa a ter uma visão menos preconceituosa da pessoa com deficiência mental, acreditando mais nas suas potencialidades ao invés de discriminá-la”. De acordo com D5, “O olhar da sociedade para o deficiente mental ainda é diferente. Mas na hora que ela começar a observar que ele é capaz tanto quanto nós, que somos considerados normais, isso vai mudar”.

Conforme um (20%) diretor, D1, o benefício para a sociedade, advindo da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental, é que esse deixa de representar um perigo

para a sociedade. De acordo com D1

[...] por que a criança que tem um acompanhamento na escola, a criança que aprende a se socializar [...] que tem uma oportunidade, ela está sendo acompanhada, ela vem oferecer menos perigo inusitado até mesmo para a sociedade como praticar atos como por exemplo de matar.

A visão de que pessoas com deficiência mental são um risco para a sociedade representa um resquício da teoria das degenerescência de Morel, destacada por Pessotti (1984). De acordo com a teoria das degenerescência a deficiência mental representava o último grau de degradação humana, constituindo-se um risco à sociedade, na medida em que poderia ser transmitida geneticamente.

6ª - Em que momento começou a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

De acordo com D1

A escola passou a incluir alunos com deficiência mental acredito que de 2004 para cá, mas o ano de 2005 é o ano oficializado para incluir crianças com deficiência mental, por que este ano foi criada uma sala de aula para eles. Todas as crianças especiais participam dos projetos da escola.

Segundo D2, “A escola passou a incluir alunos com deficiência mental quando ela reconheceu e aceitou o desafio de ensinar este tipo de aluno, em 1991”. Por sua vez, respondeu D3: “Foi em 1990. É um trabalho riquíssimo de compromisso, de respeito, de responsabilidade da SEMED”.

Conforme relatou D4, “Como eu não posso falar das gestões anteriores, a escola começou a incluir a partir de 2003”. E, segundo D5, a escola começou a incluir alunos com deficiência mental “Com a inauguração da escola em 2003”.

De acordo com os relatos de dois(40%) diretores, D2 e D3 pode-se observar que as escolas começaram a incluir, antes mesmo das determinações da Declaração de Salamanca

de 1994 (BRASI, 2005a), sugerindo que o atendimento a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais seja realizado no ensino regular. Além disso, um (20%) diretor, D1, salienta, também, o prescrito na Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a) quando este documento preconiza que sejam providenciados serviços de Educação Especial no contexto das escolas regulares, evitando-se a segregação e o isolamento de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A inclusão escolar de alunos com deficiência mental aconteceu tardiamente, após dez anos na promulgação da Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a), segundo o relato de dois (40%) diretores, D4 e D5, sugerindo que o atendimento educacional a essas pessoas, dever do Estado, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 2003), ainda não está sendo cumprido, conforme prescreve a Lei. É conveniente salientar que um diretor demonstrou não haver conhecimento da realização da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental anterior a sua gestão.

7ª - Qual a sua opinião sobre a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino?

Todos (100%) os diretores consideraram favorável a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino. Entretanto, um (20%) diretor D1 advertiu para a necessidade de melhorias na política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino.

Conforme seu depoimento:

Acho que foi uma decisão certa. Mas eu penso que falta ver que muitas pessoas não estão preparadas para esta inclusão. Então, uma das determinações que o Estado, o Município, que a política educacional tem que ter é que essas pessoas têm que estar preparadas para a inclusão. Existem escolas que não tem estrutura adequada para receber estas crianças, eu penso isso na nossa escola. Nós temos crianças que tem deficiência mental e são paráliticas. Não tem uma rampa para essas crianças. Até mesmo a estrutura da sala de aula é desfavorável.

No relato de D1 observam-se críticas cruciais no que diz respeito às medidas adotadas pela rede municipal de ensino para facilitar a inclusão escolar tais como a formação de professores e a reestruturação do contexto escolar. Sem essas condições básicas a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental não pode efetivar-se, visto que ela se baseia no modelo social da deficiência. Dessa forma, a inclusão escolar defende mudanças estruturais na escola para que ela se adapte às necessidades dos educandos como preconiza a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a). A inserção de alunos com deficiência mental, sem as devidas modificações no âmbito da escola, quer sejam de ordens atitudinais, quer conceituais, quer arquitetônicas e pedagógicas, como salientam Oliveira (2003) e Ribeiro (2003), não conduziram à inclusão mas, sim, à integração, baseada no modelo médico.

Dando prosseguimento à exposição e análise dos dados, D2, acrescentou:

Acredito que a rede municipal deu um salto de qualidade ao se preocupar com a inclusão. Ela defende a inclusão em todas as escolas da rede municipal de ensino com os seguintes aspectos: todas as escolas reestruturadas; professores especializados e capacitados, acesso e sucesso garantidos nas escolas da rede.

De acordo com D3

[...] sempre eu fui gestora de escola nas esferas estadual, federal e municipal. Mas quando cheguei no município, deparei-me com um trabalho riquíssimo, que é o trabalho de educação especial. Um trabalho, assim, que eu até me espantei [...] Nós temos uma coordenação e todo um trabalho de profissionais, professores capacitados, todo um trabalho de acompanhamento. A escola estruturada. Na verdade é um trabalho muito rico que a rede municipal vem desenvolvendo. E a gente vem percebendo isto no ato dos nossos alunos de educação especial que vem de outra entidade, de uma instituição particular, que vem procurar a rede pública. Isso é sinal que o trabalho é aceito, tem uma credibilidade.

Para D4 “A política de educação inclusiva da rede municipal de ensino melhorou muito. Hoje, a rede municipal cresceu e cresceu muito por também está preocupada com a inclusão e a chamada educação especial”. De acordo com D5

A SEMED está dando um grande passo na inclusão. A SEMED através da superintendência da Educação Especial ela oferece muitos cursos para os

professores. Eram no início muito preocupados com a parte física de adaptar as escolas para receber estes alunos. E passaram a se preocupar com a capacitação dos professores, com a formação dos professores. Então, na rede são oferecidos cursos de deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, Libras, formação, educação inclusiva, campanhas nas escolas de educação inclusiva. Não está cem por cento [...] mais pelo menos a rede está caminhando bem, preocupa-se com as escolas. Se a gente tem uma dificuldade com um certo aluno, se a gente percebe que o aluno tem alguma dificuldade a gente recorre à SEMED e eles vêm, dão acompanhamento, observam os alunos em sala de aula para fazer um diagnóstico para saber se realmente esse aluno é um aluno de inclusão.

No relato de D2 são reafirmadas as condições para que a inclusão escolar de alunos com deficiência mental ocorra de maneira favorável, conforme prescrito na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) e no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004). Tanto o primeiro como o segundo documento prevêm a formação de professores, a reestruturação dos contextos escolares, assim como condições pedagógicas favoráveis à permanência e sucesso na escola por parte dos alunos.

Observa-se no relato de D3 que a rede municipal de ensino tem adotado, para a efetivação da inclusão, a utilização de recurso de ordem clínica, ou seja: o trabalho de acompanhamento, como medida para a inclusão, conforme destacam Ribeiro (2003) e Oliveira (2003). Além disso, as Resoluções Nº 291/2002 (Maranhão, 2002) e Nº10/2004 (Maranhão, 2004) prescrevem que cabe às escolas organizar e oferecer aos alunos incluídos nas classes comuns o serviço de itinerância, tal como realizado pela rede municipal de ensino.

O relato de D5 confirma as prescrições contidas no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004) no que tange à realização de avaliação psicopedagógica, à formação de professores como condições para que a inclusão se concretize na rede municipal de ensino.

8ª - Na sua opinião, como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

Quatro (80%) diretores (D1, D2, D4, D5) parecem conhecer, apenas parcialmente,

como se tem processado a inclusão de pessoas com deficiência mental nas escolas regulares, enquanto apenas um (20%) diretor demonstrou conhecimento de como está ocorrendo a inclusão de pessoas com deficiência mental na rede municipal de ensino, D3.

De acordo com D1, “Os alunos são encaminhados da SEMED para as escolas. A gente tenta, na medida do possível, tratar essas crianças como iguais, mas o que acontece é que o professor não é habilitado, preparado para a inclusão e deixa a desejar”. Segundo D2, “Acredito que o processo de inclusão de deficientes mentais esteja ocorrendo, conforme as leis que norteiam a educação. Normalmente, os alunos especiais chegam encaminhados por uma equipe da SEMED”. Conforme D4, o processo de inclusão de pessoas com deficiência mental

[...] está lento, mas está caminhando. Independente da situação do aluno ele é matriculado. Agora as deficiências, os problemas que eles tem, caso a gente ache que a SEMED deve atender, a gente encaminha para lá, por que lá estão os especialistas. A gente matricula independentemente de qualquer coisa e encaminha para a SEMED para que ela possa fazer o diagnóstico. e mandar para cá o diagnóstico para nós sabermos lidar com este aluno.

O relato de D5 revelou que

Na rede nós temos uma professora itinerante, que passa um dia na escola, passa uma manhã na escola, aí ela visita a sala de educação especial como também as outras que tem alunos inclusos. Então, ela faz um acompanhamento no decorrer do ano, quando chega no final do ano ela senta com a professora da sala de educação especial e elas vão avaliar se aquele aluno tem condições de ser incluso no ano seguinte. Assim, dá-se a inclusão de qualquer aluno, inclusive os deficientes mentais. [...] os alunos a serem inclusos vem via SEMED.

O uso do diagnóstico tem sido considerado por Mantoan (2004) uma barreira à inclusão pois reforça a estigmatização do aluno. Entretanto, tanto a Lei Municipal nº 3443/1996 (Ramos, 2001) como o Plano Decenal Municipal de Educação (SEMED, 2004) prevêem avaliação psicopedagógica para viabilizar a inclusão escolar. E é com base no diagnóstico realizado pelos especialistas da SEMED que os alunos com deficiência mental são encaminhados para a classe regular ou para a classe especial.

O que se depreende do relato de D5 é que ainda persiste na rede municipal de

ensino a idéia de que o aluno deve ser avaliado e, ao corresponder às exigências (padrões) estaria apto a freqüentar a sala regular. Esta prática é contrária ao prescrito na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), que prevê dever a escola adaptar-se às necessidades educacionais do aluno, assegurando a ele educação de qualidade, e acomodando-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Enfim: a escola aberta à diversidade.

Quanto à política de Educação Inclusiva do município, depreende-se das entrevistas que o processo de inclusão está ocorrendo com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, na medida em que as escolas-pólo apresentam classes especiais e alunos com deficiência mental matriculados na mesma, assim como professor itinerante. A inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em Educação Especial é a proposta defendida por Carvalho (2004).

Um (20%) diretor, D3, demonstrou conhecimento sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência mental na rede municipal de ensino. Conforme seu relato

A inclusão é o seguinte, o aluno passa por todo um diagnóstico, todo um processo, vai para sala de educação especial e em seguida depois de todo esse processo o professor ver que ele tem condição de estar dentro de uma sala de inclusão, automaticamente ele é incluído na sala normal e aí ele na própria escola já tem outras séries e ele é encaminhado. [...] Tem todo um diagnóstico, um trabalho para incluir este aluno. Não é ele chegar e ser colocado numa sala de inclusão. [...] O trabalho, também, inclui tratamentos em clínicas de reabilitação. [...] O aluno que está em sala de inclusão, a coordenação de educação especial pelo fato dele está incluído mantém todo um acompanhamento de psicólogo, assistente social, até a questão da avaliação, como é que ele está. Todo tempo existe um acompanhamento [...] o serviço itinerante, que é o serviço de professores que toda semana está acompanhando não só as crianças das salas especiais como também as crianças e os jovens de inclusão.

É oportuno salientar que D3 e D5, além de descreverem como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino, revelaram, também, que as modalidades de atendimento em Educação Especial estão sendo utilizadas nas escolas para preparar os alunos com deficiência mental para a inserção no ensino regular, o que é incompatível com o paradigma da inclusão escolar, de acordo com

Mantoan (2004). Para esta autora a inclusão prevê o ingresso e permanência dos alunos em escolas reestruturadas que o aceitem como são, sem diagnóstico e preparo de qualquer ordem. O que se depreende, a partir desses depoimentos, é que a política inclusiva da rede municipal de ensino ainda está trabalhando nos moldes da integração ou supostamente em transição deste paradigma para o da inclusão.

Infere-se, também, a partir do depoimento de D4, que cabe à SEMED o encaminhamento dos alunos com deficiência mental para as escolas-pólo, após ter ocorrido seu processo de avaliação e ter sido emitido um diagnóstico, condição base para que ocorra a inclusão escolar de deficientes mentais.

Outro dado relevante é que em apenas um relato (20%) observou-se a presença de disposição para matricular os alunos independentemente de diagnóstico, ou de como ele se apresenta, o que parece mais compatível com o paradigma da inclusão. Além disso, verificou-se, ainda, que, em caso de haver algumas dificuldades na aprendizagem dos alunos matriculados sem diagnóstico, recorre-se à SEMED, em busca de auxílio para sanar os obstáculos e para que o aluno permaneça na escola.

Concorda-se com Carvalho (2004) no que tange à inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em Educação Especial. Entretanto, esta autora parece não apontar a manutenção de tais modalidades de atendimento como um degrau, um preparo, para a inclusão em salas regulares, o que tem sido adotado pela rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão, conforme relatos dos entrevistados. Desta forma, parece que a Política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino está desconsiderando a necessidade de haver reestruturações de várias ordens: arquitetônica, pedagógica, curricular, política administrativa na escola, para que se efetive a inclusão, depositando, assim, no aluno a ser incluído, a responsabilidade por esse fato.

Em suma: depreende-se do exposto que o processo de inclusão escolar de pessoas

com deficiência mental na rede municipal de ensino está ocorrendo da seguinte forma: os alunos com deficiência mental são submetidos a um processo de diagnóstico e, dependendo do resultado, são encaminhados para a sala regular ou classe especial. Nas classes especiais são preparados para o ingresso no ensino regular, sendo acompanhados na escola por um professor itinerante, funcionário da SEMED, a fim de observar se estão aptos ou não ao ensino regular. Como já foi expresso, este processo aproxima-se mais do paradigma da integração do que da inclusão.

9ª - Há treinamento para professores e administrativos da rede municipal de ensino voltado para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais?

É importante relatar que quatro (80%) diretores (D2, D3, D4, D5) confirmaram que há treinamento para professores, enquanto um (20%) diretor, D1, disse não haver treinamento para esta categoria.

De acordo com D1 “Somente a professora da educação especial está sempre em capacitação. Aqui na escola nunca houve uma capacitação para professores, diretores, coordenadores e administrativos”.

Contradizendo o relatado por D1, D2 disse: “Além dos cursos oferecidos pelo MEC, a SEMED tem um sistema de capacitação e formação continuada na área de educação especial”. Reforça o exposto o relato de D3: “Mensalmente nós temos formação continuada uma vez por mês tanto o professor de educação especial como o professor de inclusão. O professor de educação especial participa da formação de professores de inclusão e vice-versa”.

O relato de D4: “Tem formação continuada. Os técnicos da educação especial oferecem treinamento aos professores”. Segundo D5, “Atualmente só os professores. A própria SEMED sugere treinamento para os administrativos, mas há uma falha nossa”.

Quanto aos administrativos um (20%) diretor disse não haver treinamento para este profissional, enquanto quatro (80%) diretores não responderam à questão.

A formação para professores e técnico-administrativos constitui-se em uma das medidas para a efetivação da inclusão escolar que, conseqüentemente, leva à diminuição de preconceitos e mudanças de atitude em relação às pessoas com deficiência mental. A Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) enfatiza a necessidade de treinamento para professores e autores como Mantoan (2004) têm destacado esse aspecto como de suma importância na inclusão escolar. Quanto à preparação de pessoal técnico-administrativo Ribeiro (2003) e Oliveira (2003) têm destacado a sua necessidade quando da adesão ao paradigma da inclusão. Convém salientar que o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004) prevê treinamento tanto para professores, como para diretores e administrativos.

10ª - Quanto à inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino o (a) Sr. (a) é favorável à inclusão total ou considera necessária a inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial? Justifique a sua resposta.

Todos os diretores (100%) são favoráveis à inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em Educação Especial. Convém salientar que Carvalho (2004) mostra-se favorável à inclusão, mantendo-se as modalidades de atendimento em Educação Especial, que deve ser ressignificada tanto em relação ao alunado como em relação ao processo ensino aprendizagem a ser nela ministrado.

Prosseguindo-se à exposição e análise dos relatos dos entrevistados, os diretores entrevistados justificam seu posicionamento, como D1:

[...] dependendo do grau de deficiência mental às vezes a criança não se desenvolve como deveria desenvolver-se nessas classes consideradas heterogêneas e normais. Nestes casos, eu defendo que os alunos com deficiência mental deveriam ser trabalhados em salas especiais, com professores especiais, pois nem todos os professores estão preparados para a inclusão. E isto é algo fundamental que a política educacional terá de rever com muita seriedade.

De acordo com D2, “Percebo que a inclusão deva ser parcial, há deficiências que dão para incluir e garantir o sucesso e a permanência do aluno na escola e outras que não. Pode-se incluir, mas, sem resultados satisfatórios”.

Dando continuidade à exposição e análise dos dados, D3 relatou:

No meu ponto de vista todos têm direito tanto alunos especiais como alunos normais. Todos têm direito de ter oportunidade de estudar. Sou favorável que aconteça a inclusão de todos os alunos. É lógico que existe aluno especial que não dá para ir para a inclusão, mas não é por isso que ele vai deixar de ir para uma escola especial. Eu sou favorável. Eu acho que o governo tem que se preocupar com esta questão.

De acordo com D4,

Todos devem ser incluídos; já estão até dizendo que as salas especiais vão acabar. Todos vão ser incluídos e para mim as salas especiais já deveriam ter acabado mesmo. Mas os serviços tem que continuar. Nós professores, administradores, gestores não tivemos nenhuma formação, temos que ser capacitados. Os serviços têm que servir como apoio para nós e a escola avançou muito por conta desse apoio da SEMED.

Finalizando a exposição dos relatos quanto ao seu posicionamento em relação à inclusão, D5 disse:

O ideal é que todos ingressassem no ensino regular e deixar de existir a sala de educação especial. Só como está sendo tudo um preparo, uma coisa nova para nós eu acho que ainda deve existir a sala de educação especial para poder preparar até quando o aluno estiver apto para ser incluso. Enquanto não tiver todo mundo consciente de seu trabalho, [...] a gente ainda tem que caminhar por aí, dá sala de educação especial para o ensino regular.

Já foi expresso neste trabalho que, para Mantoan (2004), os professores se sentem

despreparados para a inclusão, porque foram habilitados para atender a classes homogêneas, onde a diversidade não era considerada como condição no processo ensino–aprendizagem. Para esta autora, também, o discurso do despreparo mascara o medo de enfrentar o novo, que significa a inclusão.

A Lei 9.394/1996(Brasil, 2001) prevê um período reservado a estudo para os professores em sua carga horária de trabalho. Quando estas determinações são aplicadas à realidade de alunos com necessidades educacionais especiais desmistificam a idéia de que os professores devam ter uma preparação especial para lidar com esses alunos, como sugere D1.

Os relatos das entrevistas de D1 e D2 aproximam-se na medida em que eles consideram que o grau de severidade da deficiência mental pode ser um obstáculo para que o aluno com essa característica tenha sucesso na sala regular. É oportuno salientar que a própria Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) prevê que sejam providenciados serviços de Educação Especial no âmbito da escola regular para os casos de alunos com necessidades educacionais especiais que não tenham condição de freqüentar a sala regular.

A Lei 9.394/1996(Brasil, 2001), também prevê atendimento especializado para suprir as necessidades educacionais quando a integração nas classes regulares não for possível. Outros tipos de atendimento educacional a alunos com deficiência mental, tais como em classes especiais, escola especial e centros integrados de educação especial são previstos pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994).

A Resolução N° 291/2002(Maranhão, 2002) e a Resolução N° 10/2004 (Maranhão, 2004) prevêem a provisão de classes especiais, dentro do contexto das escolas regulares para alunos que apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Resta salientar que, segundo a Lei Municipal nº 3443/1996 (Ramos, 2001), cabe às escolas regulares prever e organizar classes especiais, dentro de seu próprio contexto, para atender, em caráter transitório, aos alunos que apresentarem dificuldades acentuadas de

aprendizagem. Embora existam todas essas determinações legais, Mantoan (2004) nos diz que o atendimento especializado em classes especiais não se efetiva com o paradigma da inclusão.

Correia e Cabral (1999) advertem, ainda, que há casos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança podem requerer outras modalidades de atendimento, diferente da classe regular, o que parece estar de acordo com os relatos anteriormente citados. Os autores propõem níveis de inclusão, de limitado a total.

Consta tanto em documentos internacionais como em documentos nacionais, já referidos, a preocupação em manter atendimento especializados a educandos que não têm condições de se beneficiar nas salas regulares, conforme sugere D3.

O relato de D4 reitera o direito à Educação já conclamado em documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Ramos, 2001), a Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO., 2005), a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil), a Constituição Federal (Brasil, 2003); a Constituição do Estado do Maranhão (Maranhão, 2005), a Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 2004^a) Adolescente (BRASIL, 2005a), a Lei 9.394/1996 (Brasil, 2001). Convém destacar que, em se tratando de pessoas com deficiência mental a Declaração de Direitos do Deficiente Mental (Ramos, 2001) reafirma que as pessoas com deficiência mental têm os mesmos direitos que seus concidadãos; portanto, com acesso à instrução e à formação.

Convém salientar que os autores favoráveis à inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em Educação Especial como Correia ; Cabral (1999) e Carvalho (2004) não destacam que o aluno deva ser preparado para a classe regular nessas modalidades de atendimento, pois isso vai de encontro ao paradigma da inclusão. O que se observa é que as modalidades de atendimento em Educação Especial devem atender às necessidades educacionais dos alunos, e as escolas se reestruturem, o que é compatível com o paradigma da inclusão. A idéia de que o aluno deva ser preparado para a sala regular parece situar-se no

âmbito da integração e não da inclusão.

11ª - Em caso de inclusão total, como ocorrem os encaminhamentos dos alunos com deficiência mental para as classes regulares de ensino?

Conforme dois (40%) diretores (D3 e D5) há a intervenção da SEMED no encaminhamento de alunos com deficiência mental para as classes regulares de ensino.

De acordo como D3

Trata-se de um processo. Ele entra de início para as salas de educação especial. Tem todo um trabalho do professor da classe especial e no momento que o professor e toda a equipe da SEMED percebe que este aluno tem condições para ir para a sala de inclusão, ele automaticamente vai, mas todo tempo acompanhado, avaliado por psicólogo, assistente social e toda a equipe da SEMED.

O relato de D5 revelou que “Em caso de haver alguma dificuldade na inclusão, é solicitada a intervenção da equipe da SEMED que vai avaliar as dificuldades e ver se vai para a classe especial ou para a sala regular”.

Observa-se que a SEMED tem contemplado o previsto na Lei Municipal nº 3443/119 (Ramos, 2001) e no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004) no que tange à realização de uma avaliação psicopedagógica para verificar as possibilidades de inclusão dos alunos com deficiência mental. Convém destacar que, para Mantoan (2004), o uso de diagnóstico constitui-se um obstáculo à inclusão, pois reforça estigmas e a inclusão deve ocorrer independente desta prática, matriculando-se todo e qualquer aluno no ensino regular. Mantoan (2004) considera que a inclusão prevê a inserção radical e sistemática dos alunos. Verifica-se, assim, que a proposta da SEMED, aproxima-se mais das considerações teóricas propostas por Carvalho (2004): a inserção com a manutenção dos atendimentos em Educação Especial.

No entanto, dois (40%) diretores (D2 e D4) não souberam responder à questão de como ocorrem os encaminhamentos para as salas regulares quando ocorre inclusão total.

De acordo com D2 “Não tenho conhecimento de como está-se dando estes casos”. Segundo D4 “Não sei responder, pois esta pergunta cabe à superintendência da educação especial.”

Um (20%) diretor, D1, equivocou-se ao responder à questão de como ocorrem os encaminhamentos para as salas regulares quando da inclusão total. Conforme relato de D1

Existe uma pessoa que está sempre fazendo contato aqui nas escolas [...] a gente procura através dessa pessoa que faz o acompanhamento está apresentando sempre um relatório, participando como eles estão e que não estão incluídos a gente está explicando o porque, como é que ele se apresenta, a dificuldade que está naquele momento, o que está interferindo no processo para que procure uma instituição, um acompanhamento que está além das possibilidades pedagógicas que proporciona aprendizagem dos alunos.

12ª - Em caso de não ocorrer inclusão total, para quais modalidades de atendimento em educação especial são freqüentemente encaminhados os alunos com deficiência mental antes da inclusão no ensino regular na rede municipal?

De acordo com dois (40%) diretores (D2 e D5) os alunos com deficiência mental são encaminhados para a sala especial e para a sala de recursos. Segundo D2

Após o diagnóstico feito pela SEMED o aluno com deficiência mental é encaminhado para a sala de educação especial. Em outros casos, é encaminhado para a sala de ensino regular, recebendo acompanhamento da professora da sala de recursos.

Para D5, “Nestes casos é feito um diagnóstico pela SEMED e lá através da equipe de especialistas é que decidem os encaminhamentos para a sala de educação especial e para a sala de recursos”.

Embora faça uso do diagnóstico para realizar encaminhamentos para as modalidades de Educação Especial, cujo uso é considerado por Carvalho (2004) um obstáculo à inclusão, verifica-se que a rede municipal de ensino tem encaminhado os alunos com

deficiência mental para modalidades de atendimento menos segregativas, considerando-se que as classes especiais situam-se no espaço da própria escola, conforme prevê a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) e a Lei 9.394/1996 (Brasil, 2001), a Resolução Nº291/2002 (Maranhão, 2002) e a Resolução Nº 10/2004 (Maranhão, 2004).

Dois (40%) diretores não souberam responder para onde são encaminhados os alunos com deficiência mental quando não frequentam a sala regular de ensino, D1, D4. Segundo D1, “Acredito que tem que buscar a coordenação da educação especial e aí eles vão tomar as medidas adequadas para este tipo de aluno”. Para D4, “A escola está aberta a todos, no entanto quando a família coloca que há uma dificuldade, nós encaminhamos para a SEMED; quando a gente acha que não pode resolver, encaminhamos para os especialistas”.

Ainda que não tenham oferecido uma resposta satisfatória à questão dos encaminhamentos, D1 e D4 salientam que é através da SEMED que é definido o atendimento do serviço de Educação Especial.

Apenas um (20%) diretor equivocou-se ao responder a questão sobre os encaminhamentos dos alunos para as modalidades de atendimento em Educação Especial, D3. Segundo ele,

Quando os alunos não são inclusos, eles vão para oficinas, para outras atividades, quando não dá para terminar o ensino fundamental e dar continuidade aos estudos. Isso A SEMED vem desenvolvendo, o trabalho de oficinas; eles aprendem outras atividades e vai levando até quando puder. A gente sabe que tudo tem um limite.

13ª - Haveria algum dado significativo sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino que o (a) Sr.(a) gostaria de acrescentar?

Um (20%) diretor, D1, salientou a ausência de capacitação para professores, coordenadores e gestores e a necessidade de se considerar a teoria das múltiplas inteligências quando do atendimento educacional a alunos com deficiência mental.

Segundo D1

Mesmo com essas dificuldades de não ter capacitação para o corpo docente, nem para a coordenação, nem para a direção, a gente está sempre procurando acompanhar os alunos especiais e quando foge ao nosso controle a gente está sempre comunicando à coordenação da SEMED, fazendo relatórios e dizendo como está a situação. [...] o que se busca é o bem-estar do aluno especial, o que a gente quer é que ele se inclua aos considerados normais.

[...] Em todos os tipos de brincadeiras, de atividades, de culminância, no produto final dos projetos, eles estão participando, sendo incluídos. [...] eu me sento com as professoras dos especiais e com os outros professores para avaliar o lado pedagógico, o acompanhamento de forma geral no aspecto qualitativo, do talento, da potencialidade do aluno, por que são várias as inteligências que nós temos que trabalhar e se a criança não tem um desempenho lingüístico ou matemático, mas ele pode ter um desempenho musical, corporal-cinestésico, pictórico, naturalista, [...] espacial. Uma série dessas que o Gardner tanto defende na sua proposta [...] e na medida do possível nós vamos superando as limitações e dando oportunidade aos especiais.

Dois (40%) diretores (D2 e D3) enfatizaram a cobrança da família quanto aos benefícios da inclusão para seu filho e a satisfação da mãe em relação à Educação Pública .

Segundo D2

Aqui na escola o que eu poderia dizer mais sobre a questão da inclusão de deficientes mentais é que alguns pais querem ver retorno imediato nos filhos com deficiência mental ou também um rendimento igual a um aluno sem essa deficiência.

De acordo com D3, “Quero acrescentar a satisfação de uma mãe que veio da escola particular para a rede municipal. A mãe não acreditava na educação pública e era uma mãe participativa. Isso é um dado significativo e importante”.

Apenas um (20%) diretor, D4, destacou a postura inclusiva. De acordo com D4, “A escola está aberta a todos e seria interessante que todos os gestores tivessem essa visão”.

Outro (20%) diretor, D5, salientou a questão do compromisso e da informação da sociedade com a inclusão

Nós precisamos nos dar as mãos na questão da inclusão. Ela está sendo tão falada, mas ainda encontra barreiras. Talvez o Município seja um dos que se preocupa com a inclusão. Ainda não vi esta realidade no Estado. Mas a gente tem que trabalhar para que toda essa sociedade tome conhecimento dessa inclusão e conheça o que é inclusão.

De acordo com a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a), toda a sociedade deve ser convocada para que participe dos processos de planejamento e tomada de decisão concernente à provisão de serviços para as necessidades educacionais especiais.

Uma vez apresentados e analisados os dados coletados junto aos diretores, o passo seguinte foi repetir o mesmo processo em relação aos professores.

6.2 Entrevistas com os Professores

1ª - Qual a percepção que o (a) Sr. (a) tem do aluno com deficiência mental?

Segundo quatro (19,04%) professores, as pessoas com deficiência mental são pessoas capazes, como pode ser observado nos trechos das entrevistas de P9, P10, P11 e P12.

Declarou P9:

Com deficiência mental, olha antigamente eu tinha uma visão meio inadequada a respeito disso, mas agora com um especial na minha sala, eu acredito que dá para fazer tudo, eles dentro de suas limitações. É uma limitação, mas que eles podem fazer pelo menos os da minha sala podem fazer, só com um pouquinho mais de atenção, na realidade cuidado especial mesmo.[...] Eu acredito que ele é uma pessoa capaz totalmente, mas que necessita de um pouco mais de cuidado .

Reafirmam o exposto os depoimentos de P10, P11 e P12. Segundo P10 “[...] a minha visão é que é um aluno capaz, ele se integra, às vezes em alguns pontos ele é até mais capaz que o próprio aluno dito normal. Ele evolui, ele participa.”

Contemplando os resultados obtidos P11 apresenta relato semelhante ao de P9

A visão que eu tinha antes de trabalhar com crianças especiais, é que eles não tinham condição, capacidade de trabalhar com crianças que se dizem normais. Eu achava que eles tinham que está sempre numa sala com um professor específico. Hoje, eu considero que é uma criança capaz.

Merece destaque, ainda, o relato de P12:

É uma pessoa capaz. Na verdade eles dizem assim que a criança que tem um

problema mental, ele é considerado especial. E que na verdade toda criança ela é especial. Só que a gente tem que vê aquela criança que se diz que tem uma doença mental. Da mesma maneira que a gente vê uma normal. A gente tem que entender que estas crianças têm limitações e a gente tem que aproveitar quando eles estão concentrados porque, o poder de concentração delas é muito pouco, é rápido.

Conforme Stainback ; Stainback (1999) o ensino inclusivo favorece o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às pessoas com deficiência. Além disso de acordo com a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), quando as escolas se tornam espaços inclusivos, elas se constituem em meios para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade que aceite a diversidade humana. No entanto, a advertência da necessidade de cuidados especiais relatada por P9, aspecto destacado por Carvalho (2004) ainda demonstra uma visão distorcida da pessoa com deficiência mental que alimenta a idéia de que necessita de cuidado especializado, o que para a autora apresenta-se como uma barreira à efetivação da inclusão escolar.

Constata-se do exposto que, além de haver uma confusão terminológica nas observações de P12, persiste, ainda, o equívoco de considerar a deficiência mental e a doença mental com o mesmo significado. Além disso, observa-se no discurso de P12 uma preocupação com as limitações do aluno com deficiência mental, o que é incompatível com o paradigma da inclusão, que preconiza uma pedagogia centrada nas potencialidades do educando, segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a). Neste documento as escolas, quando se tornam inclusivas, precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando-se aos seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Outros cinco (23, 80%) professores consideram o aluno com deficiência mental uma pessoa normal, conforme as entrevistas com P7, P13, P14, P15 e P16.

Para P7, o aluno com deficiência mental “É uma pessoa que tem que ser tratada com respeito e não como doente”. Segundo P13, trata-se de uma “[...] pessoa normal. Cada

pessoa é diferente. Então é uma pessoa como outra qualquer. Cada qual com suas diferenças, suas potencialidades”.

De acordo com P14, a pessoa com deficiência mental “É uma pessoa como outra qualquer”. P15, por sua vez, declarou que “É uma pessoa como outra qualquer que requer uma atenção maior voltada para ele. O estado dele exige, exige mesmo”. E P16 reafirma: “É uma pessoa normal como outro aluno qualquer”.

P7 corrobora com o prescrito na Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes (BRASIL, 2005a) que prescreve que as pessoas com deficiência têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana e gozam dos mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos.

Embora não esclareça que tipo de atenção requer o aluno com deficiência mental, observa-se que nesse trecho da entrevista com P15 está presente a idéia de que o referido aluno necessita de cuidados especiais, o que é ressaltado por Carvalho (2004) como uma barreira à inclusão.

Do depoimento de P13, citado anteriormente, já se antevê aspectos presentes também nas entrevistas com P6, P8 e P17 que representam três (14,28%) e que parecem ter uma visão mais integral do aluno com deficiência mental, ao considerá-lo como uma pessoa com potencialidades e limitações.

Para P6 os deficientes mentais “[...] são pessoas capazes de viver em sociedade com potencialidades e limitações”. P8 por sua vez destaca que a pessoa com deficiência mental é “[...] uma pessoa capaz, que tem potencial a ser trabalhado, mas que também tem limitações que dificultam a sua aprendizagem”. Conforme P17,

A visão que eu tenho é que ele também tem capacidade como qualquer outro aluno só que ele também tem limites. Que a gente não pode botar tudo que uma criança normal faz para eles fazerem. Eles, também, têm limites para fazerem as coisas.

Embora tenha uma visão integral do aluno com deficiência, P8 parece prender-se às limitações e as dificuldades de aprendizagem desse tipo de aluno, o que não é condizente com o paradigma da inclusão, que visa ao trabalho com as potencialidades dos educandos. Semelhante postura, de enfatizar-se apenas as limitações dos alunos com deficiência mental, foi observado nas entrevistas de três (14,28%) dos professores, correspondendo a P1, P18 e P19.

Para P1, o aluno com deficiência mental trata-se de “De um ser humano com dificuldades a serem minimizadas pela sociedade”. Para P18, o aluno com deficiência mental é “[...] uma pessoa que tem uma limitação, não é um deficiente, mas tem limitações que devem ser respeitadas”. Por outro lado, para P19, trata-se de “[...] uma pessoa como nós que temos os nossos limites. Que tem limitações e precisa de ajuda”.

É oportuno, neste momento, tecer-se comentário acerca destes dois trechos das entrevistas com P18 e P19. No caso da entrevista com P18 mantém-se uma dubiedade no discurso, onde o significante *deficiente* parece ser utilizada como sinônimo de incapaz ou até mesmo representar falta de conhecimento acerca da condição do aluno com deficiência mental. O fato de apresentar uma deficiência de qualquer natureza ou gravidade não retira daquele, que a possui, a sua dignidade humana, nem lhe retira o direito de ser respeitado como adverte a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Ramos, 2001).

Depreendeu-se, ainda, dos dados obtidos junto aos entrevistados que seis (28,57%) dos professores percebem o aluno com deficiência mental como uma pessoa com necessidades especiais, que precisam de cuidados especiais ou atendimento especializado ou ainda cuidados nas atividades de vida diária. Do exposto nos depoimentos de P2, P3, P4, P5, P20, P21 observou-se: para P2, trata-se de “[...]uma pessoa que possui algumas necessidades especiais”; para P3, “[...]um ser que precisa de ajuda e compreensão para um melhor convívio”. Já P4 fez referência a “[...]um ser humano com necessidades especiais que precisa

ser reconhecido pela sociedade”. Em P5, o aluno com deficiência mental é concebido como “[...] uma pessoa que deve ser tratada como alguém que necessita de uma atenção especial”. P20, por sua vez, assegurou que “Eles são pessoas que têm os mesmos direitos que os outros têm, só que têm que ter mais cuidado na educação deles”. E para P21, o aluno com deficiência mental “[...] é uma pessoa que requer cuidados especiais”.

O discurso do “cuidado” ou atenção especial que perpassa a fala dos entrevistados corrobora o que Carvalho (2004) afirma ser uma barreira para inclusão escolar. Idéias, como as expostas anteriormente, tendem a reforçar atitudes de superproteção para com os alunos com deficiência mental, dificultando atitudes e posturas condizentes com a inclusão escolar dos mesmos, na medida em que podem conduzir à crença de que não são pessoas capazes. Infere-se das entrevistas que é unânime entre os professores entrevistados, a idéia de que o aluno com deficiência mental é uma pessoa, verificando-se, assim, que já não há entre eles uma visão subumana da deficiência mental presente na Antiguidade e que levava a atitudes sociais de extermínio e descrença nas potencialidades e educabilidade da pessoa com deficiência mental. Trata-se de um grande avanço por conduzir às atitudes de respeito, à dignidade humana como preconiza a inclusão.

Do exposto infere-se que, embora não exista entre os entrevistados uma visão subumana da deficiência mental, os mesmos parecem ter necessidade, ainda, de rotular o aluno com deficiência mental, não lhes bastando a constatação de tratar-se apenas de uma pessoa com os mesmos direitos dos demais cidadãos da sociedade. Predomina entre os professores a percepção do aluno com deficiência mental fundamentada no modelo médico, por lhe atribuírem um “problema” como é destacado por Carvalho (2004), Sasaki (2003) e Mittler (2003). Persistem, ainda, visões distorcidas, marcadas por preconceitos acerca das potencialidades dos alunos com deficiência mental, assim como mascaradas por um véu de superproteção, ao fazer-se referência à necessidade de cuidados especiais para com esse tipo

de aluno.

Alguns professores parecem ter credibilidade na educabilidade dos alunos com deficiência mental, ao afirmarem que são pessoas capazes, dotadas de potencialidades e limitações como qualquer outro ser humano. Tais percepções representam uma condição indispensável para que o processo de inclusão escolar tenha resultados satisfatórios e desejáveis, na medida em que se aproxima do modelo social adotado pelo paradigma da inclusão. Além disso, convém ressaltar que, segundo Ribeiro (2003), no contexto da inclusão o profissional de educação deve assumir a convicção de que todos são capazes de aprender.

2ª - O que é inclusão escolar para o Sr. (a)?

Verificou-se a partir dos resultados das entrevistas que sete (33,33%) professores associam a inclusão escolar com a inserção do aluno com necessidades especiais no contexto escolar com os alunos “normais”, como pode ser observado nos depoimentos de P1, P2, P3, P4, P10, P11 e P19.

Para P1, inclusão escolar é “[...] incluir o aluno dito especial no contexto escolar”. Reforça o exposto o trecho da entrevista de P2, para quem inclusão escolar é “[...] receber as pessoas deficientes na escola regular e proporcionar uma educação melhor, de qualidade”. De acordo com P3, “A inclusão escolar é um direito de todos os portadores de deficiência. Uma atitude humana”.

Reforçam os depoimentos anteriormente citados os trechos das entrevistas com P4, P10, P11, P19. Para P4, inclusão escolar é “[...] incluir os alunos ditos especiais no âmbito escolar”. Já para P10:

Incluir é colocar, juntar, somar os ditos especiais aos normais. Colocar o aluno para que ele faça parte da sociedade, para que ele não fique excluído. Colocar para que ele faça parte da outra metade da escola, juntar com a outra série, que ele participe das atividades normalmente, incluir o aluno na sociedade em que ela, também, tem

que ser preparada para ele.

“Incluir é colocar essas crianças que tenham um grau de deficiência não muito alto junto com as crianças ditas normais”, esta é a concepção de P11. Continuando o relato dos entrevistados, P19 destaca que a inclusão escolar trata-se de “[...] uma ajuda, uma oportunidade que se dá para crianças deficientes se adaptarem ao meio social, ao meio em que vivem”.

Observa-se na entrevista com P10 que ele destaca a inclusão num contexto mais amplo da sociedade, assim como demonstra a necessidade de que ela se reestruture para que ocorra a inclusão, ao adotar-se o modelo social da deficiência, destacado por Carvalho (2004), Sasaki (2003) e Mittler (2003). Pelo modelo social da deficiência, a sociedade deve oferecer condições para favorecer a adaptação da pessoa com necessidades educacionais especiais, realizando modificações na sua própria estrutura.

Verifica-se que os relatos apresentados correspondem a um equívoco no que tange à inclusão, pois esta se configura como um princípio filosófico que fundamenta uma prática educacional voltada para atenção a todos os alunos, como ressaltam autores como Carvalho (2004), Sasaki (2003), Mantoan (2003) e Stainback ; Stainback (1999) e não somente aos deficientes. Documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO , 2005) e a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) prescrevem a universalização do acesso à educação.

No relato de P11 constata-se um duplo equívoco ao associar inclusão apenas às pessoas com necessidades especiais, que apresentam um grau leve de comprometimento. Na verdade, a inclusão escolar diz respeito à inserção de qualquer aluno na escola independente de sua condição real. Tal perspectiva coaduna-se com a inclusão total, defendida por Mantoan (2004). No entanto, a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) e a Lei 9.394/1996 (

Brasil, 2001) prevêem atendimento especializado aos alunos que não apresentarem condições de frequentar as salas regulares de ensino, o que parece estar de acordo com o depoimento de P11.

Convém salientar que, mesmo para as pessoas com severos comprometimentos, a inclusão escolar traz benefícios, sobretudo para o desenvolvimento das habilidades sociais. Além disso, conforme prescreve a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), todas as crianças devem ser matriculadas em escolas regulares a menos que existam fortes razões para agir de outra forma, mantendo-se a provisão de serviços de educação especial nas escolas regulares para atender às necessidades de todas as crianças.

O trecho da entrevista de P19, ao ressaltar a ajuda que as crianças deficientes necessitam para se adaptarem ao meio social, demonstra a controvérsia que ainda existe entre inclusão e integração. Ao utilizar o termo “ajuda”, parece demonstrar a persistência de atitudes caritativas em relação ao aluno com deficiência mental, resquício de idéias medievais. Conforme Mittler (2003) se no contexto escolar os alunos com necessidades educacionais especiais devam adaptar-se a ele, aproxima-se mais da educação integradora do que da educação inclusiva.

Convém, também, salientar que, do total dos entrevistados, onze (52,38%) consideram que a inclusão escolar está associada à inserção de todo tipo de criança na escola considerando-se a diversidade humana. Verifica-se isto nos depoimentos de P5, P6, P7, P8, P9; P12, P13, P15; P18, P20 e P21.

Para P5, a inclusão escolar implica em “[...] promover um ambiente de convivência na escola entre as pessoas que se tem como diferentes. A inclusão diz respeito a todos os alunos que estão fora da escola por qualquer que seja a razão”. Para P6 “É saber aceitar as diversidades na escola”. Para P7, “A inclusão escolar significa aceitar o outro como ele é”. Mais explícito quanto à questão da diversidade é o depoimento de P8: “É a aceitação

de todos os alunos na escola independente de raça, cor, sexo, deficiência”. P9 disse: “É uma palavra nova para mim. [...] na realidade é incluir, é fazer com que a criança, ou a pessoa que tenha necessidades ou qualquer outra pessoa esteja no mesmo lugar ou patamar das outras”. Inclusão escolar “[...] é incluir todas as crianças na escola” disse P12. Reforça, ainda, o exposto o que mencionou P13

Incluir não é só colocar uma pessoa deficiente e sim todas as pessoas que estão fora da escola, no caso os menores abandonados, os jovens que estão criados na rua, as pessoas que apresentam uma necessidade especial. Inclusão é para todos.

Contemplando, ainda, os resultados anteriores encontram-se os relatos de P15, P18 e P21. Conforme P15, “Inclusão diz respeito ao direito de qualquer aluno freqüentar a escola”. P18 acrescentou: “[...] é quando a criança participa das atividades junto com os outros colegas, mas é respeitado os seus limites. A inclusão diz respeito a todas as crianças”. Por outro lado, P20 relatou que inclusão escolar

[...] significa interagir os alunos deficientes com os outros alunos, de forma que ele participe com os outros alunos. E que eles tenham a mesma liberdade e direito que os outros têm. Mas a inclusão não diz respeito apenas aos alunos deficientes diz respeito a todos os alunos sem exceção.

Segundo P21, inclusão escolar

É conseguir trabalhar com todos porque todos nós com ou sem deficiência temos limitações, todos nós somos limitados. É conseguir contemplar todos, claro que fazendo uma adaptação curricular. [...] E a questão da inclusão eu discordo em alguns pontos porque nas escolas seguramente está se fazendo inclusão apenas juntando crianças, colocando no mesmo espaço físico porque para que essa inclusão ocorra de fato é necessário que toda a estrutura, toda a escola esteja preparada para isso e o professor principalmente.

O paradigma da inclusão contempla a aceitação de todas as crianças na escola, considerando-se a diversidade humana como elemento essencial no processo ensino-aprendizagem. A diversidade é celebrada, aceita e respeitada no contexto escolar. Cada

criança é respeitada dentro das suas capacidades, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem e a escola deve reestruturar-se para atender às necessidades dos educandos. Autores como Carvalho (2004), Mantoan (2003a), Fonseca (2003) e Mittler (2003) têm destacado a ênfase na heterogeneidade como um dos pressupostos do paradigma da inclusão. Carvalho (2004) adverte que a inclusão contempla inúmeras ofertas educativas, considerando a diversidade e a heterogeneidade. Mantoan (2003a), por sua vez, prevê a inserção radical de todos os alunos no ensino regular, considerando a sua diversidade. Fonseca (2003) ressalta que, além das pessoas com deficiência, a inclusão escolar deve contemplar as pessoas que se encontram em várias situações de pobreza e de desfavorecimento sócio-econômico ou sócio cultural. Mittler (2003) admite que a inclusão celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

A ênfase na atenção à diversidade quando da ocorrência da inclusão escolar, também encontra-se prescrita nos seguintes documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 2005); Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2005b), na Lei Municipal nº 3443/1996 (Ramos, 2001) e no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004).

Nesses documentos o princípio orientador da Educação é a diversidade. As crianças devem ser atendidas nas escolas regulares independentemente de suas condições intelectuais, físicas, emocionais, sociais e lingüísticas e que a escola deve reestruturar-se para atender a essas necessidades. A diversidade humana é trabalhada como fator de crescimento de todos no processo educativo, contribuindo para construção de uma nova sociedade, mais tolerante, solidária, justa e inclusiva, onde predomine a cultura da paz.

Dando continuidade à apresentação e análise dos dados dois (9,52%) professores equivocaram-se ao responder à questão sobre o que significa inclusão escolar (P14 e P17).

P14 respondeu à questão da seguinte maneira

É aquela criança que tem deficiência mental que tem condições de estar junto com outros alunos ditos normais, sem que ela não se sinta prejudicada, sem que ela não se sinta discriminada, sem que ela não se sinta rejeitada e com o profissional que possa orientá-la na sua aprendizagem que com certeza é diferenciada da aprendizagem de outras crianças.

De acordo com P17, “É uma criança que é deficiente em uma determinada necessidade que está precisando aperfeiçoar-se junto com os colegas que são normais”.

No entanto, verificou-se que um (4,76%) professor, P16, não soube definir o que era inclusão escolar, limitando-se a esclarecer que “É boa porque os alunos não ficam mais excluídos”, o que é questionável, pois dependendo das condições estruturais e pedagógicas da escola, esta exclusão pode acontecer mesmo estando os alunos em salas regulares.

De maneira geral as definições de inclusão escolar apresentadas pelos entrevistados são fragmentadas, destacando-se um ou outro aspecto do que venha a ser este novo paradigma na Educação. Persistem equívocos associados a barreiras conceituais e atitudinais em relação à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. A ênfase no atendimento à diversidade e a idéia de que o princípio da inclusão preconiza o atendimento a todos os aprendizes são citados por onze (52,38%) professores, o que sugere ainda um grande desconhecimento acerca do que significa a inclusão escolar.

3ª - Quais as dificuldades enfrentadas para a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

Quatro (19,04%) professores (P1, P3, P5, P12) enumeraram que a falta de conhecimento sobre o problema dos alunos com deficiência mental é uma das dificuldades

enfrentadas na inclusão escolar desses alunos.

De acordo com P1, a principal dificuldade na inclusão escolar de alunos com deficiência mental é a “[...] falta de maior conhecimento sobre o problema dos alunos com deficiência mental”. P3, por sua vez, disse: “Acredito que a estrutura física e a falta de conhecimento sobre os alunos com deficiência mental”. Observa-se que P3, além de citar a falta de conhecimento, relaciona a estrutura da escola como barreira à inclusão escolar de alunos com deficiência mental. Segundo P5, “No meu caso eu acho que falta uma ficha do aluno para que o docente saiba de suas necessidades”; e P12 disse que “Desconhecer o problema daquela criança é uma grande dificuldade”.

Embora se admita que a falta de conhecimento acerca das necessidades educacionais dos alunos com deficiência mental constitua um obstáculo à inclusão escolar dos mesmos, não se pode negar que uma das maiores dificuldades à inclusão é lidar com as diferenças, como sugere Oliveira (2003). É preciso na inclusão escolar contemplar as potencialidades do educando, mudando o enfoque do modelo médico centrado no déficit para o modelo social. Parece que a falta de conhecimento colhida nos entrevistados como obstáculo à inclusão de alunos com deficiência mental nas escolas regulares sugere uma dificuldade em descentralizar-se dos déficits que os mesmos apresentam e fixar o olhar nas potencialidades dos mesmos, considerando-se as suas necessidades, suas capacidades, seus talentos.

A inadequação na formação de professores para a inclusão foi destacada por seis (28,57%) professores (P2, P4, P7, P8, P11 e P20) como dificuldade na inclusão escolar de alunos com deficiência mental.

“Os professores não possuem uma formação adequada para essa inclusão” disse P2. Reforçou o depoimento de P2 o trecho da entrevista de P4; “Uma formação mais adequada para os professores de alunos ditos especiais”. P7, por sua vez, advertiu como barreiras à inclusão “[...] a não aceitação por uma parte dos professores da escola”.

Reforçando as entrevistas anteriores, tem-se os depoimentos de P8, P11 e P20. Para P8, “Os professores ainda não estão preparados para trabalhar com os alunos especiais como os deficientes mentais”. Salientou P11 como dificuldades enfrentadas “[...] a estrutura da escola e essa socialização, esse conhecimento que eu não tenho, essa formação que eu não tenho”. Para P20, as dificuldades estão no âmbito da “[...] ausência de recursos, falta de um professor formado para trabalhar com esses alunos. O recurso para se trabalhar com alunos de sala especial é diferente do recurso para trabalhar com o aluno do ensino regular”.

Observou-se no depoimento de P7 o aspecto relativo à resistência dos professores à inclusão, o que é referido por Carvalho (2004), quando afirma, que a resistência dos professores está associada, principalmente, às condições de sua formação, já que foram preparados para lidar com a homogeneidade.

O discurso do “despreparo profissional” presente em alguns dos depoimentos anteriores é analisado por Carvalho (2004) como uma das primeiras condições a serem banidas quando da implantação da inclusão. Ele advém do mito de que pessoas com necessidades especiais precisam de profissionais especializados para esse atendimento educacional. Mantoan (2004), por sua vez, lembra que tal discurso mascara o medo de enfrentar o novo, ou seja: a inclusão. É conveniente citar que, se as determinações contidas na Lei 9.394/1996(LEI Nº 9.394..., 2005), no que orienta para a previsão de um período reservado a estudos, planejamento e avaliação no horário de trabalho fosse cumprida, o “mito” do professor especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, desapareceria.

Um professor (4,76 %) revelou a resistência dos pais em aceitarem a inclusão como uma das barreiras. Segundo P9, “Os pais ainda têm muita resistência, muita barreira em chegar aqui. Às vezes eles não querem aceitar. Querem que o filho continue na mesma série”. Convém salientar que a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) destaca a

necessidade de os pais terem uma atitude positiva para que a inclusão ocorra de maneira satisfatória.

Outro (4,76%) professor, P13, citou a desinformação dos pais sobre como proceder com seus filhos com deficiência mental como barreira à inclusão dos mesmos no ensino regular. De acordo com P13, “Às vezes é a desinformação, isto é o grande entrave. Por que às vezes os pais não são informados de como devem proceder [...] como agir, por onde passar, por onde ir”. A Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) sugere que os pais sejam informados de maneira clara e simples, a fim de que se tornem parceiros no processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A condição sócioeconômica da família também foi citada por um (4,76%) professor como dificuldade à inclusão. Para P10, “O trabalho ocorre normalmente com as suas limitações até por que a família dá muito apoio. Só fica a questão do remédio”. Embora não fique explícito se trata-se da administração do medicamento ou da impossibilidade de comprá-lo, observa-se que a questão do medicamento é um fator citado pelo professor como obstáculo à inclusão. Carvalho (2004) salienta as injustiças sociais como entraves à inclusão escolar.

Somente um (4,76%) professor, P19, advertiu como barreira à inclusão de pessoas com deficiência mental a impossibilidade do aluno com deficiência mental de acompanhar o ritmo dos ditos “normais”. Disse P19: “O fato do aluno com deficiência mental não acompanhar o ritmo das mesmas crianças nas atividades da sala de aula regular, constitui-se a dificuldade”.

Convém salientar que, quando as escolas se tornam espaços inclusivos, elas devem se adaptar aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagens dos seus educandos, conforme prevê a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a). No entanto, para Carvalho (2004), as necessidades educacionais dos alunos não deixam de representar um obstáculo à inclusão escolar.

As condições estruturais da escola e a ausência de recursos materiais foram citados por dois (9,52%) professores (P17 e P18) como dificuldades à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. De acordo com P17, “Primeiramente a gente tem que ter material, recurso para trabalhar essas crianças”. P18, por sua vez, declarou como dificuldade “[...] superlotação na sala, falta de espaço e tempo para a gente trabalhar com esses alunos”.

É oportuno salientar que, segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a), os sistemas educativos, quando da inclusão escolar, devem assegurar o uso de recursos para oferecer educação de qualidade para todos os educandos. A Lei 9.394/1996(LEI Nº 9.394..., 2005) assegura, também, o uso de recursos educativos aos educandos com necessidades educacionais especiais. Autores como Oliveira (2003), Ribeiro (2003) e Fonseca (2003) prevêem adaptações pedagógicas quando da implantação do princípio da inclusão, o que inclui a utilização de recursos apropriados às necessidades dos educandos. Nessa perspectiva, fica patente a necessidade de modificação dos contextos escolares para atender às necessidades dos aprendizes e compatível com o princípio da inclusão escolar.

Apenas um (4,76%) professor, P14, salientou a ausência de atendimento individualizado como obstáculo à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. De acordo com este entrevistado: “A criança não receber uma atenção mais individualizada apresenta-se como uma dificuldade”. O atendimento individualizado é descrito por Carvalho (2004) como uma das medidas a serem adotadas quando da implantação da inclusão.

Outro (4,76%) professor, P21, advertiu que a falta de suporte para os professores constitui a barreira à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. Segundo P21, “Falta de estrutura física, o problema da superlotação, a falta de uma preparação direcionada para os professores e para toda a comunidade escolar”.

Está previsto na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) e em outros documentos nacionais e municipais como a Lei 9.394/1996(Brasil, 2001, na Lei Municipal nº

3443/1996 (Ramos, 2001), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), e no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004) a formação de professores para o atendimento educacional na diversidade.

Autores como Mantoan (2004) têm salientado a necessidade da formação de professores como uma medida para diminuir a resistência dos mesmos em relação às pessoas com deficiência. Carvalho (2004) também salienta a formação de professores especializados como um dos obstáculos à inclusão escolar.

Continuando com a exposição dos dados e análise dos resultados, três (14,28%) professores (P6, P15, P16) admitiram não haver dificuldades em suas escolas quando da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. Segundo P6, “Não vejo dificuldades neste processo aqui na escola”. Para P15 e P16, “Não tem dificuldades”.

4ª - Que medidas têm sido adotadas na escola para facilitar a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

Oito (38,10%) professores (P1, P4, P6, P7; P8, P9, P17, P19) descreveram as medidas adotadas na escola para facilitar a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental.

De acordo com P1, as medidas adotadas na escola para facilitar a inclusão de alunos com deficiência mental são: “A avaliação dos alunos pelos profissionais específicos, introdução nas turmas regulares de alunos com deficiência mental, reunião dos professores com a coordenadora e planejamento de metodologias próprias para os mesmos”. P4, por sua vez, acrescentou “[...] reunião de professores com coordenadores e planejamento de metodologias próprias para os alunos com deficiência mental”. Segundo P6, a medida que foi adotada na escola para facilitar a inclusão de pessoas com deficiência mental foi a “[...] conscientização entre alunos e funcionários sobre a pessoa com deficiência”. P7 enumerou “[...] informação à comunidade escolar” como medida adotada para facilitar a inclusão

escolar.

Para P8, as medidas que facilitam a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental no ensino regular são a “[...] formação dos professores, a reunião com os coordenadores”. O relato de P9 destacou:

A primeira grande medida que houve foi a conscientização de alguns pais, porque ainda há um preconceito da própria família de esconder certas crianças. [...] A escola teve que adequar algumas coisas, na porta, nos banheiros, na sala e o próprio professor. [...] A escola está tendo que se adequar aos alunos, principalmente, o material e o professor.

De acordo P17, “Atualmente por conta própria na escola, nós professoras estamos procurando estudar mais, estamos procurando nos informar, buscando outras pessoas mais experientes para nos orientar”.

Segundo P19, o “[...] diálogo com as outras crianças matriculadas na escola para facilitar a aceitação e com a família dessas crianças que realmente participam, estão sempre presentes na escola” foi a medida adotada na escola para facilitar a inclusão de pessoas com deficiência mental.

As medidas elencadas por P1 e P4 contemplaram o trabalho em equipe destacado por Stainback ; Stainback (1999). Quanto ao planejamento de metodologias próprias para os alunos com deficiência mental como medidas adotadas pelas escolas para facilitar a inclusão, Mantoan (2004) opõe-se a essa atitude, pois, agindo assim, tende-se a desconsiderar as potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, Carvalho (2004), Oliveira (2003) e Ribeiro (2003) são favoráveis a essas medidas, que são incluídas como adaptações pedagógicas que devem acontecer nas escolas para que se efetive a inclusão. Fonseca (2003), também, prevê adaptações nas práticas pedagógicas como medidas na implantação da inclusão.

Ainda em relação às metodologias diferenciadas convém salientar que a Lei 9.394/1996(Brasil, 2001), prevê a sua adoção para atender a alunos com necessidades

educacionais especiais.

Os relatos de P6 e P7 aproximam-se do exposto ao ressaltarem a necessidade de uma ambiente de cooperação quando da inclusão escolar, conforme destacam Mantoan (2003), Fonseca (2003), Stainback ; Stainback (1999). Além da cooperação, as entrevistas contemplam a reestruturação da cultura escolar ressaltada por Fonseca (2003) e a tomada de consciência da comunidade escolar apontada por Ramos (2005).

Os depoimentos de P8 e P17 aproximam-se na medida em que retratam a necessidade de formação profissional como medida para que a inclusão ocorra a bom termo. Especificamente tratando-se de P8, a Lei 9.394/1996(LEI N° 9394....., 2005) determina período reservado a estudos, planejamentos e avaliação incluído na carga de trabalho dos professores como contribuinte para a formação profissional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) prevêm, também, a necessidade de formação e capacitação de recursos humanos para atenderem às exigências de uma educação que contemple a diversidade.

Convém, ainda, referir, no que se refere à formação de professores as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2005b), pois este documento reafirma no âmbito técnico e científico a necessidade da formação de professores para o ensino na diversidade. No âmbito municipal, tanto a Lei Municipal nº 3443/1996 (ramos, 2001) como o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004) reforçam a necessidade de formação de professores. Portanto, a necessidade de formação profissional como medida para a inclusão citada por P8 e P17 é realmente relevante e prevista em vários documentos oficiais.

Autores como Mantoan (2004) e Carvalho (2004) também oferecem contribuições teóricas relativas à capacitação de recursos humanos para a atuação na inclusão escolar.

O estreitamento da relação família – escola é prevista por Ramos (2005) como

medida a ser adotada para facilitar a inclusão e foi contemplada nos relatos de P9 e P19.

Aproximam-se, também, nesta exposição os relatos de P9 e P19 que estão de acordo com o que retrata Ramos (2005) quando da necessidade de conscientizar a comunidade escolar (pais e alunos) para o processo de inclusão. A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) destaca como um dos seus objetivos específicos a conscientização da comunidade escolar para a presença do alunado da educação especial, em escolas da rede regular de ensino. De acordo com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), a integração de crianças especiais no sistema regular de ensino será implementada com medidas, dentre as quais a orientação aos pais.

Quatro (19,04%) professores (P10, P12, P13 e P18) descreveram como medidas os procedimentos adotados pela SEMED, tais como orientação e suporte dos profissionais, formação de professores.

P10 declarou como medidas a “[...] visita do professor itinerante da SEMED e tem o material de apoio que a escola oferece que a gente adapta. Desta forma que a gente trabalha normalmente com os alunos”. Segundo P12,

Quando a gente tem algum problema que a gente percebe, a gente primeiro recorre a nossa supervisora. Então, ela vai tentar chamar a criança. Depois tem a possibilidade de conversar com o pai daquela criança e de acordo com essa conversa ela tem oportunidade de chamar alguém da SEMED e conversar.

O relato de P13 revelou o seguinte:

Qualquer dificuldade que a diretora tenha ela procura o pessoal especializado para dar suporte. [...] Nós não podemos fazer nada aqui na escola sem que tenha o suporte maior, alguma orientação maior do psicólogo, do pedagogo envolvidos no processo de inclusão.

Já P18 declarou: “Nós recebemos uma pessoa da SEMED que fez um treinamento

com a gente”.

A partir do relato de P10 constata-se que a SEMED tem contemplado o serviço do professor itinerante como medida para implantar a Educação Inclusiva na rede municipal de ensino, conforme a Resolução Nº 291/2002 do CEE/MA e a Resolução Nº 10/2004 do CME.

No entanto, sete (33,34%) professores desconhecem as medidas adotadas na escola para facilitar a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. Foram eles: P2, P3, P11, P14, P15, P16, P21.

P2 declarou: “Desconheço quais medidas tem sido adotadas pela escola”. Disse P3: “Eu não sei te dizer as medidas”. P14, por sua vez, afirmou “Só a gestora pode dar esta resposta”. P15 disse: “Não sei informar”. Acrescentou P16; “Não foi repassada nenhuma medida para os professores, só para a direção; a única coisa que foi dita é que tinha que receber a criança”; e P21: “Não tenho conhecimento dessas medidas”.

Dois (9,52%) professores (P5 e P20) equivocaram-se; ao responderem quais eram as medidas adotadas na escola para facilitar a inclusão de alunos com deficiência mental. Relatou P5: “Na medida do possível o incluso desfruta de um espaço de liberdade, ao mesmo tempo que se constrói um ambiente onde o incluso possa sentir-se no dever de realizar as mesmas tarefas dos demais alunos”. Por outro lado, disse P20: “Primeiro eles passam por uma sala e nesta sala eles são acompanhados pelos técnicos, aí de acordo com o desenvolvimento que eles tem eles vão para a sala regular”.

5ª - Que benefícios traz a inclusão escolar de alunos com deficiência mental para a escola, para os professores, para os alunos em geral, para os próprios alunos com deficiência mental, administrativos e para a sociedade em geral?

Todos os professores destacaram benefícios da inclusão escolar de pessoas com

deficiência mental para a escola. Deste total onze (52,38%) salientaram que mudar o olhar das pessoas sobre a função da escola é o principal ganho para a mesma. Os relatos referem-se à P2, P5, P6, P8: P9, P11, P13, P15; P16, P19 e P20.

Para P2 “A comunidade passa, a saber, que a escola apresenta esta proposta de inclusão de alunos especiais”. Segundo P5, “A escola ou a comunidade escolar como um todo terão transpostos barreiras significativas na construção da cidadania.” De acordo com P6, “A escola aprende a lidar com a diversidade dos alunos, com a idéia de que todos são diferentes”. Como advertiu P8: “A escola se torna uma referência no assunto da inclusão para a comunidade”. Por sua vez P9 declarou como benefício a “Oportunidade de formar cidadãos sociais como qualquer outro”. Resta apresentar o relato de P11, para quem “Toda a escola cresce, aprende a valorizar mais a vida. [...] a escola só tem a ganhar com conhecimento e com experiência”.

Como salientou P13: “A escola passa a ser vista por todos, como uma escola que está trabalhando, que está beneficiando qualquer tipo de modalidade de aluno”. Para P15, “A escola já vai ganhando nome, sobressaindo-se”.

Reafirmam o exposto por P15 os seguintes depoimentos. “Eu acho que para a escola é bom porque ela passa uma visão para a sociedade de que ela recebe esses alunos” (P16). “Eu acredito que recebendo essas crianças está dando oportunidades, abrindo espaço para a sociedade, para a comunidade, também, ver que a escola está trabalhando essas especialidades diferentes” (P19). “A escola tem mais credibilidade, a partir do momento que ela consegue fazer com que esses alunos tenham alguma aprendizagem. Que ela seja vista mesmo como promotora deste aluno” (P20).

Não restam dúvidas de que no contexto atual, com a internacionalização das economias e o estreitamento dos contatos entre os povos, devido à revolução decorrente da microeletrônica, escolas que tenham uma proposta inclusiva têm uma grande função social a

partir do momento em que podem desenvolver a solidariedade e aceitação da diversidade cultural. Convém salientar que, quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis da paz social e da cooperação como preconiza a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a).

Um outro aspecto que merece ser referido, diz respeito ao fato de que uma mudança de olhar sobre a função da escola pode refletir mudanças de atitudes, efetivando-se, assim, condições favoráveis à inclusão.

Seis (28,57%) professores (P1, P3, P4, P7, P12, P14) relataram que a escola aprende a conviver com a diferença. Seguem-se os relatos dos professores citados anteriormente: “Aprende a conviver com o chamado diferente” (P1). “A escola ganha na medida em que ela passa a ser um lugar onde prevalece o respeito à diversidade, à diferença” (P3). “Aprendizagem da convivência com o diferente, com o deficiente, com o especial “ (P4). “A escola fica mais integrada aprendendo a conviver com os diferentes” (P7). “A escola passa a ter uma outra visão do aluno com deficiência mental . Eu procuro mostrar aos alunos que todos nós somos iguais e todos nós temos as nossas diferenças e devemos respeitar” (P12).

De acordo com P14

As crianças se tornam mais tolerantes, eles aprendem a viver com a diversidade. A gente consegue trabalhar mais facilmente a questão do respeito, da aceitação, da discriminação porque com crianças assim, portadoras de necessidades especiais, as crianças percebem que o mundo não é só de crianças que tem dois braços, duas pernas, que pensam, que falam normalmente.

Como destaca a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), quando as escolas se tornam espaços inclusivos, constituem-se em meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se, assim, uma sociedade que aceite a diversidade. A inclusão escolar pressupõe que a diversidade seja aceita como elemento constituinte do

processo ensino-aprendizagem, respeitando-se o ritmo e estilo próprios de cada educando. Autores como Karagiannis, Stainback ; Stainback (1999) apontam o desenvolvimento de atitudes positivas quando todos os alunos são educados juntos.

Segundo três (14,28%) professores (P10, P17, P21), há melhoras no ambiente da escola quando da inclusão de alunos com deficiência mental.

Segundo P10, “Melhora o espaço físico, já tem a questão do banheiro, da rampa. Às vezes chega algum jogo que a gente aproveita, adapta para a criança”. Para P17, ocorre a “[...] diminuição do preconceito e discriminação e aprender a tratar o deficiente mental como um normal”. Para P21, “As pessoas se ajudam mais, colaboram mais, trabalham mais conjuntamente”. Além da reestruturação do espaço físico os depoimentos sugerem o surgimento de atitudes mais positivas como contempla Sage (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999). É oportuno salientar que a reestruturação da escola, nos planos pedagógico e arquitetônico é uma medida para a implantação da inclusão, sugerida por autores como Carvalho (2004), Oliveira (2003), Ribeiro (2003), Fonseca (2003) e Mantoan (2003) e não um benefício auferido deste processo.

Cumprir-se que é dever do Estado prover as mudanças necessárias no contexto escolar para que a inclusão efetive-se a bom termo e que todos tenham uma educação de qualidade. Entretanto um (4,76%) professor, P18, não soube informar quais os benefícios para a escola quando da inclusão de alunos com deficiência mental. Disse P18: “Não sei informar”.

Quanto aos benefícios para os professores quando da inclusão escolar de alunos com deficiência mental, vinte (95,24%) relataram haver ganhos para os professores. Esses vinte professores salientaram que o principal benefício é aprender a conhecer, lidar e conviver com o aluno com deficiência mental quando eles são inclusos, correspondendo às falas de P1, P2, P3, P4, P5; P6, P7, P8, P9; P10, P11, P12, P13; P14, P15, P17; P18, P19, P20 e P21.

Os relatos dos professores, no que tange aos benefícios a eles próprios, quando ocorre a inclusão de pessoas com deficiência mental foram: “[...] são aperfeiçoados e aprendem a lidar com os alunos com deficiência mental” (P1). “Pode contribuir para a formação melhor dos professores e para lidar com os deficientes mentais” (P2). “Acredito que o professor além de obter mais conhecimentos sobre os alunos com deficiência mental, eles aprendem a conviver melhor com eles” (P3). “Eu acho que o professor aprende, se aperfeiçoa com os cursos e fica mais preparado para lidar com os alunos com deficiência mental” (P4). “Podem aprender melhor como lidar com o aluno com deficiência mental e, também, aperfeiçoam-se com os cursos oferecidos pela SEMED” (P5). “O professor ele pode se beneficiar aprendendo mais sobre a pessoa com deficiência mental através de cursos, aperfeiçoamento” (P6).

Reforçam o exposto os depoimentos de P7, P8, P9, P10; P11, P12, P13; P14, P15,, P17; P18, P19, P20 e P21, que se seguem: “Melhoram a convivência deles com os deficientes na medida em que pelos cursos passam a conhecer melhor o caso desses especiais” (P7). “Os professores aprendem melhor sobre o comportamento, habilidades dos deficientes mentais com os cursos, com o aperfeiçoamento” (P8). “Aprender a lidar com a deficiência mental” (P9). “Os professores se beneficiam com os cursos oferecidos e aprendem a conviver com os especiais” (P10). “Acredito que os professores aprendem, também, a valorizar mais a vida” (P11). “Os professores se beneficiam com os cursos com a formação, conhecendo mais sobre os especiais” (P12).

De acordo com P13, “Os professores se beneficiam com o aperfeiçoamento, com a especialização oferecida pela SEMED, além de aprender como lidar com os alunos com necessidades educativas especiais”. Conforme P14, “Para os professores é uma oportunidade também de conhecer como funciona a memória, a inteligência, a aprendizagem da criança com deficiência mental”. Segundo P15, os professores “[...] aprendem a lidar com pessoas

com deficiência mental”. P17 referiu “[...] aprendizagem com os deficientes mentais”. Segundo P18, “É um aprendizado a mais”. “O professor ganha com mais experiência” disse P19. P20 declarou “[...] sentir aquela gratificação quando ele sabe que ele contribuiu com a formação desse aluno, quando ele viu que aquele aluno teve algum proveito”. Para P21

Aprendizagem. Acho que a gente aprende muito com uma criança assim, tanto como ser humano quanto como profissional, desde que você busque; porque você não vai trabalhar só com o senso comum, você tem que ter uma base científica para trabalhar com aquele aluno. Você tem que conhecer algumas formas de minimizar o problema, fazer com que aquele aluno possa aprender; sabe isso tudo ajuda no crescimento profissional, porque o professor acaba se vendo diante de várias situações e com certeza vai engrandecer muito sua prática.

Depreende-se do exposto que os professores auferem benefícios no que tange às suas habilidades profissionais e passam a ter atitudes mais positivas em relação à deficiência mental, favorecendo uma melhor convivência como destaca Karagiannis, Stainback ; Stainback (1999). É oportuno salientar que a própria Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a) prevê que escolas inclusivas tendem a desenvolver atitudes mais positivas, de solidariedade e respeito em relação às pessoas com deficiência. Contudo, apenas um (4,76%) professor não mencionou benefícios para os professores quando alunos com deficiência mental são incluídos no ensino regular. Nesta perspectiva encontrou-se P16: “Não vejo benefícios para os professores”.

Quando se trata dos benefícios para os alunos em geral dezenove (90,48%) professores reconheceram benefícios para estes. Do total, treze (61,90%) professores revelaram que aprender a conviver, respeitar e aceitar as diferenças é o principal benefício para os alunos em geral, foram P1, P3, P4, P5; P8, P9, P10; P11, P12, P13; P15, P17 e P18.

De acordo com P1, os alunos em geral “[...] aprendem a conviver com o chamado diferente”. Para P3, “Os alunos de maneira geral aprendem a olhar de maneira diferente, quer dizer, a ver o colega com deficiência mental de maneira menos preconceituosa, aceitar a diferença”. Por sua vez, declarou P4: “[...] aprendem a respeitar os alunos ditos deficientes

mentais”. Segundo P5, “[...] aprendem a conviver com as diferenças entre as pessoas na sociedade”. Conforme P8, “[...] aprendem a olhar para o colega com deficiência mental de uma maneira menos preconceituosa, aceitando a deficiência”. De acordo com P9 o grande benefício é a “[...] convivência com a diferença”. Para P10

[...] ganha o aluno pelo fato de estar vendo aquela criança não só como aquela menina da sala especial. Eles convivem, às vezes eles são até solidários e também na questão do material de apoio tem benefícios para eles também quando chega a gente trabalha na sala de maneira coletiva.

Contemplando os resultados anteriormente expostos encontram-se, também, os depoimentos de P11, P12, P13; P15, P17 e P18.

Segundo P11 trata-se da “[...] aceitação da criança com deficiência mental, o relacionamento se torna mais amável”. P12 declarou: “[...]passam a conviver melhor com pessoas com este tipo de problema”. P13, por sua vez, disse que o benefício para os alunos em geral é “[...] conviver, aprender com outro tipo, com outra pessoa diferente deles. E também mentalizar que uma pessoa que tem uma necessidade especial não impede de progredir”. “Reconhecimento e saber conviver com alunos que tem esse problema” assinalou P15. Conforme P17, “[...] aprender a tratar aquele coleguinha com respeito” é o benefício para os alunos em geral. Já P18 disse: “Conviver com as diferenças [...], o aluno da sala regular passa a ter uma outra visão do aluno da classe especial, que ele é igual”.

De maneira geral, o benefício citado pelos professores anteriormente enumerados está de acordo com o que prevê a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) no que tange às escolas se tornarem inclusivas ao desenvolverem a solidariedade e o respeito em relação às pessoas com deficiência.

Quatro (19,04%) professores advertiram que ajudar a socialização é o ganho para os alunos em geral quando da inclusão de alunos com deficiência mental (P2, P7, P14 e P20). Para

P2, “Ajuda na socialização e na aprendizagem sobre o aluno com deficiência mental”. Segundo P7 “Os alunos ficam mais integrados, mais unidos”. Para P14, “[...] favorece a convivência, a tolerância, a socialização e diminui a discriminação, a violência, a agressividade, a marginalização dessas crianças”. Segundo P20, “É a interação, é de ficarem juntos”.

Além de ressaltar a preparação para a vida em comunidade, o que implica na aquisição de determinados papéis sociais, os depoimentos anteriores sugerem uma melhor convivência no espaço escolar como prescreve a Declaração de Salamanca de 1994 Brasil, 2005a) quando da inclusão escolar. A Educação Inclusiva tem, assim, um papel importante na aprendizagem de comportamentos que atendam às exigências da sociedade atual.

Apenas um professor (4,76%) acredita que os alunos aprendem a ter um exemplo de vida. Disse P6: “Aprendem a ter um exemplo de vida, de superação”.

Outro (4,76 %) professor salientou como benefício para os alunos em geral o fato deles aprenderem a ver o aluno com deficiência mental como uma pessoa normal. Assim o fez P21 ao declarar como benefício o fato de “[...] estarem próximos de pessoas que quase eles não tem contato, de pessoas deficientes e eles vão ver também que é uma pessoa normal que precisa de cuidado como eles e que eles podem ajudar se quiser”.

Somente um (4,76%) professor, P16, não relatou benefícios para os alunos em geral quando da inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular. Ele disse: “Não vejo benefícios para os alunos”. Entretanto, outro, (4,76%) professor, P19, apenas acrescentou: “Não sei informar”.

No que se refere aos benefícios para os próprios alunos com deficiência mental doze (57,14%) professores advertiram que o principal ganho é melhorar as suas condições psicológicas, tais como auto-estima, potencialidades, talentos, capacidades e respeito. Contemplam estes resultados os depoimentos de P1, P3, P4, P5; P6, P8, P12; P13, P14, P15; P17 e P20.

Seguem-se os trechos das entrevistas com os professores: “Desenvolvem as suas

potencialidades e melhoram a sua auto-estima” (P1). “Acredito que o aluno dito especial, com deficiência mental ele melhora as suas potencialidades, ele se sente mais capaz” (P3). “Melhoram a sua auto-estima, sentem-se capazes de realizar as atividades que a professora passa na escola” (P4). “Melhora o seu aprendizado, sentido-se mais capaz e, também, tem efeitos na sua auto-estima” (P5). “Os alunos com deficiência mental melhoram a sua auto-estima, sentem-se capazes, melhoram as suas potencialidades” (P6).

Reforçam os depoimentos anteriores os trechos das entrevistas com P8, P12, P13, P14, P15, P17 e P20.

De acordo com P8, o benefício para os alunos com deficiência mental quando inclusos é que “[...] desenvolvem as suas potencialidades, ficam mais capazes”. Para P12, “Ele vive no mundo dele. Ele vai viver uma outra experiência, principalmente, quando ele é uma criança que tem um acompanhamento dos pais”. Segundo P13, o benefício é “[...] estar sendo incluído, está sendo visto como pessoa, como ser humano, está sendo respeitado.”

Para P14,

A criança se sente incluída, ela está vendo que ela tem possibilidades, capacidades tanto quanto os outros. E a escola precisa trabalhar nesta criança esta capacidade que não foi trabalhada, que é tolhida por conta do seu problema e buscando outras aprendizagens que ela possa oferecer tirando por base a teoria de Gardner, trabalhando as múltiplas inteligências. Vamos observando o que esta criança pode oferecer, além daquilo que lhe foi tirado.

Segundo P15, “Ele se sente capaz de enfrentar qualquer dificuldade e se sente igual a outras crianças”. De acordo com P17, “Ele iria se sentir mais à vontade na sala, ela não ia se sentir uma criança discriminada, ele não ia ficar quietinho no canto dele, ele ia se sentir como os outros colegas”. Conforme P20, “Ele se sente útil. Ele se sente valioso dentro da sala de aula porque ele sente que não há uma diferença entre ele e os alunos ditos normais na sala”.

De maneira geral os professores entrevistados salientaram melhora no

desenvolvimento da auto-estima, contribuindo para que ela se eleve quando os alunos com deficiência mental são inclusos nas salas regulares, fazendo com que se sintam capazes de enfrentar os desafios da escolarização, o que parece estar de acordo com as contribuições teóricas de Karagianis, Stainback ; Stainback (1999) ao sugerirem como benefícios da inclusão escolar o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva pelas pessoas com deficiência. Entretanto, sete (33,33%) professores relataram que desenvolver a socialização é o benefício aos alunos com deficiência mental (P7, P9, P10; P16, P18; P19, P21).

Segundo P7, “[...] desenvolvem a socialização e a integração”. Para P9, “[...] melhora sua convivência social, melhora sua socialização, sua disciplina”. De acordo com P10, “É a evolução do aluno. Eu acredito que o aluno com deficiência mental ganha muito, porque ele não fica ali à parte, ele participa, ele sabe que ali está integrado com o resto dos alunos, ele faz parte do contexto da escola, ele participa de tudo”.

Declarou P16: “[...] porque eles sabem que têm condições de estar junto com os normais. Salientou P18: “[...] a socialização, a integração, a amizade, o contato físico com outros colegas”. Acrescentou P19: “[...] trabalhar a integração, melhorar o relacionamento com outros colegas, melhorar o convívio”. Para P21, “Ele vai se sentir melhor, porque ele vai estar no meio de pessoas, vai estar interagindo com os outros. Ele vai perceber que ele é capaz e ele vai construir grandes amizades a partir disso”.

O desenvolvimento de habilidades sociais e a preparação para a comunidade, como destacaram os professores anteriores é considerada por Karagianis, Stainback ; Stainback como benefícios da educação inclusiva. A Educação Inclusiva tem uma função socializadora, contribuindo, assim, para a aquisição de papéis sociais indispensáveis para uma boa adaptação às normas sociais.

Outros dois (9,52%) professores destacaram que, contribuir para a formação e aprendizagem do aluno com deficiência mental P2 e P11, é o benefício para os alunos com

deficiência mental.

Para P2, “Contribui para a formação dos alunos com deficiência mental como um todo”. Segundo P11, o benefício da inclusão escolar para alunos com deficiência mental é “[...] o crescimento do aluno com deficiência mental”.

O desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais em pessoas deficientes é destacado por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) quando da inclusão escolar.

Como benefício da inclusão escolar de alunos com deficiência mental para os administrativos, quinze (71,43%) professores destacaram que eles aprendem a conviver e conhecer o diferente, segundo os relato de P1, P2, P3; P4, P5, P6, P7; P8, P9, P12; P13, P15, P17, P18 e P21.

Segundo P1, com a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental os administrativos “[...] aprendem a conviver com o chamado diferente”. Para P2, “Acho que eles aprendem a conviver com os alunos ditos especiais”. De acordo com P3, “Os administrativos vão conhecer mais sobre a deficiência mental e, também, como conviverem com os ditos alunos especiais”. Conforme P4, “Aprendem a conviver com os deficientes mentais”. De acordo com P5, os administrativos “[...] aprendem também que na sociedade todos são diferentes, tem necessidades diferentes como os deficientes mentais”. Já P6 declarou que os administrativos “[...] convivem melhor com as diversidades”.

Reforçam os depoimentos anteriores os trechos das entrevistas com P7, P8, P9; P12, P13, P15; P17, P18 e P21.

“Os administrativos conhecem as necessidades dos deficientes mentais e dessa forma aprendem a conviver com eles”, disse P7. “Acho que os administrativos conhecem mais sobre a deficiência mental”, declarou P8. “Aprendem a conviver com a deficiência mental, aprendem a ser melhor como pessoas”, advertiu P9. “Aprendem a conviver com estas crianças, porque a gente nunca sabe o dia de amanhã”, asseverou P12. “Aprendem a lidar com pessoas

com necessidades especiais”, acrescentou P13. “Aprendem a conviver com estas pessoas”, relatou P15. Porém, de acordo com P17, “Todo mundo trabalhando em conjunto a gente ia saber como tratar o deficiente mental não só na escola, como fora da escola, [...] em qualquer outro lugar, a gente ia saber com tratar fora do convívio escolar”. Segundo P18, os administrativos “Aprendem como trabalhar com o aluno com deficiência mental”. E, P21 disse:

[...] para toda a comunidade escolar incluindo operacionais, administrativos e professores o contato com deficientes mentais vai quebrar tabus, a gente vai ver que eles são capazes e nós podemos contribuir para que ele se desenvolva em todos os níveis.

De todos os depoimentos citados anteriormente depreende-se que há uma mudança na percepção do aluno com deficiência mental quando as escolas se tornam espaços inclusivos, contribuindo para que sejam dirimidos preconceitos em relação a estas pessoas e desenvolvam-se atitudes mais positivas em relação às mesmas com destacam Karagianis, Stainback ; Stainback (1999). A Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a) também prevê a construção de uma sociedade mais justa, democrática que aceite a diversidade humana a partir da educação inclusiva.

Apenas um (4,76%) professor destacou que trabalhar a cooperação é o grande benefício para os administrativos quando ocorre a inclusão escolar de alunos com deficiência mental. Assim o fez P20: “Aprendem a trabalhar em cooperação”. É oportuno acrescentar que o trabalho em equipe, o compartilhamento, a cooperação são condições para a promoção de escolas inclusivas como sugere Sage (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Entretanto, cinco (23,81%) professores não souberam informar os benefícios para os administrativos quando da inclusão escolar de alunos com deficiência mental, foram P10, P11, P14; P16 e P19. P10 disse: “Não vejo nenhum ponto positivo nem negativo”. P11 relatou: “Não sei informar, pois tenho pouco contato com eles”. P14 advertiu: “Não parei para pensar”. Por sua vez P16 acrescentou: “Não sei explicar”. E P19 disse: “Não sei informar”.

No que tange à sociedade vinte (95,24%) professores salientaram que o principal benefício para a mesma, quando da inclusão de alunos com deficiência mental, é a mudança de visão em relação à deficiência mental, resultando numa melhor convivência e aceitação desses indivíduos como prevê a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), pois escolas inclusivas são os meios mais eficazes para dirimir atitudes discriminatórias em relação às pessoas com deficiência, contribuindo desta forma para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática. Contemplam esta análise os depoimentos de P1, P2, P3; P4, P5, P6; P7, P8, P9; P10, P11, P12, P14; P15, P16, P17; P18, P19, P20 e P21.

Para P1, a sociedade “[...] aprende a conviver com o chamado diferente”. Segundo P2, ela “[...] modifica a imagem que ela tem da pessoa que tem uma deficiência mental. A imagem ainda é muito preconceituosa e a inclusão pode ajudar a diminuir o preconceito”. De acordo com P3, “A sociedade de maneira geral ela discrimina ainda os especiais, mas eu acho que com a inclusão isso pode melhorar e ela passar a perceber o especial de uma maneira mais humana, aceitando-o”.

Contemplando o já exposto, seguem os trechos das seguintes entrevistas: “A sociedade aprende que o deficiente é capaz, que ele não é um coitadinho, que ele tem potencialidades, que podem ser trabalhadas”, disse P4. “Ela muda o seu olhar sobre o indivíduo com deficiência mental, passa a vê-lo como um ser capaz, um ser útil”, relatou P5. “A inclusão melhora o preconceito e a discriminação que a sociedade como um todo tem em relação ao deficiente mental, porque ele passa a ser visto como um outro jeito, de outra forma, como capaz”, acrescentou P6. “A sociedade fica mais integrada e aprende a conviver de maneira mais positiva com os deficientes mentais”, declarou P7. “A sociedade como os alunos em geral, também, mudam o olhar dela sobre os deficientes mentais. [...]. Há mais aceitação da deficiência”, advertiu P8.

Segundo P9, o benefício da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental para a

sociedade é que “[...] melhora a convivência com as deficiências, há mudança de olhar da diferença”. Para P10, “A sociedade passa a ganhar porque esse aluno sai da escola, sabendo ler e escrever e ele passa a participar da sociedade”. De acordo com P11, “A sociedade melhora sua aprendizagem, seu entendimento sobre o deficiente mental. Ocorre a própria aceitação da deficiência, havendo a necessidade de todo um trabalho com a comunidade”. Por sua vez, para P12,

Eu acho que a sociedade vai expandir. A discriminação ainda está bastante acentuada. Diminui a discriminação, porque hoje você vê que eles já têm até oportunidade de emprego. Isso aí já é uma porta que se abriu para esse pessoal, porque antigamente a pessoa com deficiência era vista como se ela fosse uma coisa inútil e, ainda, está faltando muito mais. As portas estão começando a se abrir, porque a mudança tem que ser uma coisa gradativa.

Reforçando os depoimentos anteriores seguem-se os seguintes trechos das entrevistas: “Se a criança for bem trabalhada, ela vai ser produtiva para a sociedade, que vai ver que a pessoa portadora de deficiência é capaz de desempenhar outros papéis, inserindo-se no mercado de trabalho de acordo com a Lei”, disse P14. Para P15, o benefício para a sociedade é “[...]o reconhecimento que ele é igual a qualquer um, que ele é capaz de se desenvolver”. De acordo com P16, “Eles mostram para a sociedade que eles, também, têm capacidade de fazer alguma coisa”. Segundo P17, “Fica mais difícil, ainda tem muito preconceito, então o benefício para a sociedade, seria uma mudança desse preconceito”. De acordo com P18, “A própria inclusão já é um benefício. Antes este tipo de pessoa era vista de forma muito discriminada, muito diferente; esse programa veio mostrar que eles não são tão diferentes assim”. P19, por sua vez, acrescentou: “Eu acredito que seja na questão de dar oportunidade de relacionamento, de integração e até de aquisição de conhecimento”. Conforme P20, o benefício é “[...] aprender a conviver com o deficiente mental, não excluindo, porque ele é um cidadão comum como os outros, com direitos e deveres” e de acordo com P21, o benefício para a sociedade, da inclusão escolar de pessoas com deficiência

mental é “[...]respeitar todo mundo independente de suas limitações”.

Apenas um (4,76%) professor, P13, salientou como benefício da inclusão escolar de alunos com deficiência mental para a sociedade a própria existência da escola inclusiva. Disse P13 que o benefício para a sociedade é “[...] ter escola na comunidade que trabalha com esse tipo de aluno com necessidade especial. Para a comunidade isto é uma visão muito boa [...], bem perto tem uma escola que pode garantir este tipo de educação.”

De maneira geral, os (as) entrevistados (as) destacaram como principal benefício para a escola, a mudança de olhar sobre a mesma o que pode levar, também, a mudanças de atitudes em relação a pessoas com deficiência mental. Para os professores, os alunos em geral e administrativos, aprender a conviver com o aluno com deficiência mental foi o benefício mais salientado. Quanto aos alunos com deficiência mental, para os (as) entrevistados (as), quando incluídos melhoram as suas condições psicológicas e a sua socialização, assim como auferem benefícios quanto à sua formação e aprendizagem. Para a sociedade, em geral, o grande benefício da inclusão de alunos com deficiência mental no contexto escolar é a aquisição de um novo olhar sobre o aluno com deficiência mental, o que pode levar à diminuição de preconceitos e estereótipos em relação a esses indivíduos.

6ª - Qual a sua opinião sobre a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino?

Treze (61,90%) entrevistados (P1, P4, P5, P6, P7; P8, P9, P10; P13, P15, P16, P18 e P21) consideraram satisfatória a política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino. É importante salientar que nove (42,85%) desses professores, além de considerarem a política de Educação Inclusiva uma boa experiência, ressaltaram a necessidade de ajustes na mesma. Nesta perspectiva, enquadram-se os relatos de P1, P4, P5; P8, P9, P10; P16, P18,

P21.

Para P1, trata-se de “Uma experiência boa, mas que precisa ser melhorada, ainda, a assistência aos alunos ditos especiais”. P4 declarou que se trata de “Uma experiência muito boa, mas que precisa ser amadurecida e posta para a frente”. Por sua vez, P5 advertiu que “A meu ver existe uma política de educação inclusiva que parece que estar funcionando bem, porém acredito que necessita de melhorias”.

De acordo com P6, “O município vem desenvolvendo um bom trabalho. Para mim é satisfatório o trabalho da rede municipal de ensino”. Reforça o exposto o depoimento de P7: “Tem sido um trabalho muito importante, porque valoriza o individuo”. Conforme P8 “Tem sido um grande desafio para a SEMED, mas eu acho que está sendo certo, só tem que melhorar a formação dos professores”. De acordo com P9 ,

É novo. É tudo muito novo para mim. Mas eu vejo que ainda há muita coisa que melhorar. Mas eles colocaram para nós, nomeados há pouco tempo, então colocaram as crianças lá, e sem nos possibilitar um curso melhor, uma formação mais adequada.

P10 acrescentou:

A prefeitura está tentando, mas ainda tem muitos pontos que precisam ser mudados. A questão do espaço físico, não só a questão do banheiro, mas até as questões pedagógicas, elas têm que ser adaptadas. Não só a inclusão do aluno na sala, não só o professor fazendo esses cursos, essas oficinas que a prefeitura oferece. Mas ela tem que ter todo um contexto pedagógico. A gente vê que a prefeitura está tentando, está conseguindo aos poucos, mas é uma visão que ainda está muito curta.

Para P13, “Eu acho que está sendo correta. Está caminhando aos poucos. Está chamando os professores, que trabalham com este tipo de modalidade, para fazerem cursos. Estão especializando todos os professores. Então, para mim é correta”.

Prosseguindo com a exposição e análise dos dados, P16 acrescentou: “Está sendo boa, mas ela tem que dar mais apoio para a gente, porque a gente não tem. Não tem nenhuma especialização. Eles não fazem cursos”.

Nos trechos das entrevistas com P18 e P21 observam-se outras críticas à política da rede municipal de ensino:

A idéia é boa, Até porque acho que ninguém deve ser excluído, mas o que está faltando mesmo é uma organização. Porque na realidade escolar que a gente vive hoje as salas de aula não têm condições de receber alunos com deficiência mental pelo fato de elas estarem muito lotadas [...] O aluno com necessidades especiais ele tem que receber uma atenção especial, diferente, tem que ter mais atenção, tem que ter uma atividade diferenciada, o professor tem que ser especializado nesta área e não acontece. (P18)

Semelhante crítica observa-se na entrevista com P21: “A proposta é boa, mas ainda deixa muito a desejar, porque por exemplo aqui na escola há o problema de superlotação que impede todo e qualquer trabalho diferenciado”.

Observa-se, a partir dos relatos anteriormente citados, que a rede municipal de ensino não tem contemplado satisfatoriamente, segundo os professores, a formação de docentes prevista nos seguintes documentos: Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), na Lei 9.394/1996(Brasil, 2001) , na Lei Municipal nº 3443/1996 (Ramos, 2001), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1999), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2005b) e no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004).

Embora não opinem diretamente sobre as condições da Política Municipal de Educação Inclusiva, também, P7 e P15 parecem considerá-la um bom trabalho, o que pode ser observado nos seus respectivos depoimentos. P7 por sua vez, assegurou que “Tem sido um trabalho muito importante, porque valoriza o individuo”. P15 limitou-se a declarar que “Eu acho que foi um grande passo”.

Já no depoimento de P10 constata-se a necessidade de reestruturação das escolas, aspecto destacado por autores como Carvalho (2004), Mantoan (2003a) e Stainback ; Stainback (1999), condição para que ocorra a inclusão.

Convém salientar que a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a) alerta

para a necessidade de modificações no contexto escolar para que se efetive a inclusão. Além do treinamento para professores, sugere que no âmbito das mudanças escolares, os currículos sejam apropriados, bem como ocorram mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade, a fim de que as necessidades educacionais dos aprendizes sejam atendidas.

A Lei 9.394/1996(Brasil, 2001) prevê que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos para atender as suas necessidades. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) também prescrevem adaptações pedagógicas como seqüenciar conteúdos, diversificação de metodologias como necessárias quando do atendimento educacional à diversidade.

Nos depoimentos de P8, P9 e P16 encontram-se críticas à formação de professores. Contudo, convém salientar que a formação continuada é uma das medidas preconizadas pelo Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004), documento ainda em construção e que norteia a política da rede municipal de ensino juntamente com outros documentos internacionais, nacionais e municipais tais como a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), a Lei 9.394/1996(Brasil, 2001), a Lei Municipal nº3443/1996 (Ramos, 2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999).

Observa-se no trecho da entrevista com P18 um aspecto salientado por Carvalho (2004) que diz respeito à idéia de que as pessoas com deficiência necessitam de cuidados e recursos humanos especializados para o trabalho com eles, o que para a autora constitui-se em uma barreira à inclusão.

A questão da insatisfação com a estrutura física da escola é o ponto de aproximação entre os depoimentos de P18 e P21, pois citam as condições de salas superlotadas no atendimento de um grande número de alunos e, também, dos alunos com

deficiência mental.

Observa-se, assim, pelos depoimentos anteriormente citados que a questão da reestruturação das escolas propostas pela Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) e presente em autores como Carvalho (2004), Mantoan (2003a), Oliveira (2003), Fonseca (2003), Ribeiro (2003), Stainback ;Stainback (1999) é um aspecto que ainda não está sendo contemplado na política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino.

Quanto à opinião de que a política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino é falha um percentual de dois (9,52%) dos entrevistados a consideraram assim. Vê-se claramente nas entrevistas de P11 e P17. Para P11, “A minha opinião eu acho falha. O que faltou foi o cuidado de treinar esses professores. A idéia de incluir está certa, mas está faltando treinar os professores”. Já P17 declarou: “Ela ainda está muito fraca, porque eles mostram um paraíso na escrita, na teoria e na prática é totalmente diferente. Então, no momento está muito fraca ela ainda; tem que ser muito aperfeiçoada”.

Entretanto, quatro (19,04%) professores, mesmo reconhecendo que têm pouco ou nenhum conhecimento acerca da política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino, teceram críticas e apresentaram sugestões. Assim o fizeram P2, P12, P14 e P19. P2 declarou que “Conheço pouco a política de inclusão do município, mas acho que ainda tem muito a melhorar, deveria capacitar melhor os professores”. P12 salientou: “A minha opinião é que essas pessoas devem ficar mais próximas de nós, da escola que tenha criança inclusa. Há necessidade de informações precisas sobre essas crianças e, também, de uma presença mais constante do professor itinerante”.

O depoimento de P14 é relatado a seguir:

Não recebi ainda nenhuma orientação sobre o assunto. Porque tem escolas que na ânsia de colocar alunos para serem consideradas inclusivas não fazem nenhuma triagem, não dispõem de espaço, de um ambiente adequado para isso, não capacitam os professores. Então, eu acho que o Município nesta parte ainda está muito precária. [...] Só sei te dizer que nós que recebemos os alunos, não estamos qualificados.

Na sua entrevista, P19 declarou: “Eu tenho pouco conhecimento. Eu acho que está engatinhando, mas é um bom começo”.

Apesar de demonstrarem pouco conhecimento acerca da política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino, os depoimentos de P2, P12, P14, P19 apontam para o fato de que determinadas medidas adotadas tais como a formação de professores e o serviço de itinerância não estão sendo satisfatoriamente contemplados pela rede municipal de ensino na implantação da inclusão escolar.

A formação de professores é prevista nos seguintes documentos Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), na Lei 9.394/1996(Brasil, 2001), na Lei municipal nº 3443/1996 (ramos, 2001) , nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2005b) e no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004).

O serviço de itinerância encontra-se prescrito na Resolução Nº 291/2002 (maranhão, 2002) e na Resolução Nº 10/2004 (Maranhão, 2004) . Aliás, referido por depoimentos no âmbito municipal.

Dois (9,52%) professores (P3 e P20) declararam ter pouco conhecimento sobre a política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino. P3 salientou: “Não tenho dados suficientes para opinar” e P20 disse: “Não tenho muito conhecimento sobre a política da rede municipal”.

7ª - Na sua opinião, como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

Quanto ao conhecimento de como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino apenas oito (38,09%)

professores (P1, P4, P5, P9; P11, P12, P13 e P17) descreveram-no. Para P1, trata-se de “[...]um processo gradativo que faz com que o aluno passe primeiro pela classe especial e depois para a sala regular, dependendo do problema que ele apresenta”. De acordo com P4, “Não basta uma capacitação, as pessoas devem amar o que vão fazer, para que assim tenhamos qualidade no aprendizado desses indivíduos”. Segundo P5, “A SEMED encaminha os alunos para as escolas e há, também, a visita de um profissional da Secretaria que acompanha os alunos nas salas especiais e na sala regular”.

Prosseguindo a exposição e análise dos resultados P9 declarou que

Eles vêm de uma sala especial, eles passam por todo um trabalho até um ano, dois anos. O que a professora começa a perceber é que eles têm uma capacidade de já se integrar aos outros alunos em grupo, aí eles são inclusos na sala e a partir daí para a 1ª, 2ª, 3ª séries.

Percebe-se, a partir do exposto, que a rede municipal de ensino tem adotado a inclusão com a manutenção dos atendimentos em educação especial, defendida por Carvalho (2004).

De acordo com P11 “Chegaram e ficaram, chegaram e colocaram não foi passado nada, não houve um treinamento especial”. Para P12,

Está faltando mais informação. Às vezes têm pessoas que desconhecem o problema do seu filho. Há falta de informação da SEMED para os próprios pais. Antes de jogar a criança é necessário conhecer o problema da criança. A SEMED tem muita vontade. Inclusive eu já trabalho há mais de 27 anos pelo Município e nos últimos tempos para cá foi uma das épocas que mais nós professores da rede municipal tivemos oportunidade de fazer cursos e estar em contato com outras pessoas, trocando experiências e eu acho que isso aí é uma coisa válida e que essa vontade continua crescendo.

De acordo com P13, “Para uma série incluir uma criança não é só uma decisão do professor. Vem via Secretaria. Vem o pessoal da Coordenação de Educação Especial dá suporte para que os professores trabalhem com os alunos”.

Por sua vez P17, destacou: “Bom, atualmente eles chegam e dizem que a criança tem que ir para aquela sala, e pronto! O acompanhamento para ajudar os professores na sala e aquela criança ainda está pouco”.

Ainda que tenham críticas à política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino, infere-se a partir desses depoimentos que algumas medidas têm sido adotadas pela SEMED para a implantação da inclusão nas escolas: acompanhamento dos alunos nas salas especiais e nas salas regulares de ensino por um profissional da SEMED, formação de professores e trabalho em equipe. Verificam-se que as duas últimas medidas são respectivamente contempladas pelos seguintes autores Mantoan (2004), Carvalho (2004) e Sage (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999) e em diversos documentos com a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), a Lei 9.394/1996 (Brasil, 2001), a Lei Municipal nº 3443/1996 (Ramos, 2001) e no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004).

Quanto ao acompanhamento de alunos por profissionais da SEMED, esta medida aproxima-se das considerações de Ribeiro (2003) e Oliveira (2003), devido à utilização de suportes clínicos e pedagógicos para efetivação da inclusão. Além disso, está previsto na Resolução Nº 291/2002 do CEE/MA e na Resolução Nº 10/2004 do CME que cabe às escolas regulares oferecer aos alunos incluídos, serviço de apoio pedagógico como o de itinerância.

Apenas um (4,76 %) professor teceu apenas críticas à política de inclusão da rede municipal de ensino. É o que se verificou na entrevista com P14: “Acho precipitada. Tanto que a gente tem muitas escolas que não são adaptadas, adequadas. Nós temos crianças especiais com deficiência mental séria numa sala de aula totalmente precária”.

A questão das barreiras arquitetônicas, presentes no depoimento de P14, constituem-se obstáculos à inclusão como declaram Ribeiro (2003), Oliveira (2003).

Outro (4,76%) professor (P21) descreveu as orientações do MEC sobre a inclusão.

P21 declarou

Que eu saiba a partir de 2006 vão acabar as salas de educação especial e automaticamente todos os alunos irão para as salas normais e ficarão só as salas de recurso. A partir do ano que vem gradativamente as salas especiais vão acabar e os professores de educação especial vão estar dando suporte, tipo dando orientação, fazendo formação e isso é que nós fomos informados. A partir de 2006. As escolas municipais vão atender essas crianças de 1ª a 8ª série, eles não vão para a sala especial, porque é uma determinação inclusive do MEC.

Equívocou-se ao responder à questão um (4,76%) professor. O depoimento de P15 foi: “Olha eu acho que eles estão dando um grande passo. Esse reconhecimento dessas crianças que a inclusão trabalha deve continuar”.

Entretanto, dez (47,62%) professores não souberam informar como ocorre a inclusão de pessoas com deficiência mental na rede municipal de ensino. Verificou-se isto nos depoimentos de P2, P3, P6; P7, P8, P10, P16; P18, P19 e P20. P2 disse: “Não sei informar”. Por sua vez P3 acrescentou “Não tenho dados suficientes para opinar”. P6 declarou: “Não conheço os detalhes do processo”. P7 advertiu: “Não tenho informações suficientes para responder esta questão”. P8 asseverou: “Não tenho condições de responder esta questão”. P10 relatou “Não sei informar com detalhes como está ocorrendo este processo em relação aos deficientes mentais”. P16, P18, P19 e P20 ofereceram semelhantes respostas: “Não sei informar”.

O desconhecimento acerca de como está se processando a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino foi apresentado por um percentual significativo de 47,62% dos entrevistados e demonstra que os mesmos não estão recebendo as devidas orientações sobre esse aspecto da política de educação inclusiva da rede municipal de ensino. A falta de informação pode criar obstáculos à efetivação da inclusão, pelo fato dos professores desconhecerem as diretrizes que a norteiam.

8ª - Como o(a) Sr. (a) percebe a reação dos demais alunos à inclusão escolar

de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

Quanto à forma como os alunos reagem frente à inclusão de um aluno com deficiência mental na sala regular, onze (52,38%) professores consideraram a reação favorável, positiva. Nesta perspectiva, situam-se P2, P3, P5; P8, P9, P10; P11, P12, P13, P14 e P15.

Segundo P2, “Os alunos em geral reagem de forma positiva à presença de alunos ditos especiais”. Para P3, “Eles reagem de maneira natural, brincam com o colega, aceitam. Eles reagem naturalmente”. De acordo com P5, “A meu ver os alunos recebem bem os inclusos e são muito solidários com o colega incluído”. Declarou P8: “Os alunos reagem de maneira natural à presença de um deficiente mental na sala de aula. Eles se relacionam normalmente, até porque no caso da deficiência mental não é tão visível assim”.

Dando prosseguimento à exposição dos relatos, P9 disse: “Não tem nenhuma diferença no tratamento, havendo até ajuda entre os alunos”. Segundo P10 “Os alunos agem normalmente, porque se há um aluno incluído com deficiência mental quase não dá para perceber. Porque antes da inclusão eles são chamados, a gente conversa com eles e eles já estão sabendo”. De acordo com P11, “Houve boa aceitação, eles não sentiram aquele impacto”. P13 fez a seguinte declaração: “Natural, a convivência é uma coisa natural. Eles conversam, eles brincam, naturalmente. Eles agem naturalmente”. Para P14, “Até agora não tive nenhum problema quanto a isso. Eles brincam juntos, não há essa diferença, não há discriminação, não há briga entre eles. Para P15, “Olha eu não notei indiferença, ao contrário”.

Aproximam-se nesta exposição os depoimentos de P5, P9, P13 e P14 ao destacarem como preconiza a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) o desenvolvimento da solidariedade entre alunos com necessidades educacionais especiais e ditos normais quando da ocorrência da inclusão.

Enfatiza-se a necessidade de uma conversa inicial quando da inclusão de pessoas

com deficiência mental no ensino regular, conforme mostraram os depoimentos de P10 e P12. O que se verifica nos dois depoimentos é a necessidade de sensibilizar os alunos para a inclusão como destaca Ramos (2005).

Verifica-se a tendência dos entrevistados em relatar que não há atitudes de preconceito e discriminação em relação ao aluno com deficiência mental quando inclusos em salas regulares, o que de certa forma contribui futuramente para dirimir preconceitos sociais relativos à deficiência mental como preconiza a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a). Autores com Karagiannis, Stainback ;Stainback (1999) também destacam esse aspecto.

Apenas dois (9,52%) professores (P7 e P16) consideraram a reação dos alunos desfavorável, negativa quando da inclusão de pessoas com deficiência mental. De acordo com P7, “Os alunos se afastam quando tem um colega com deficiência mental”. Conforme P16, “Eles acham que é porque eles têm alguma deficiência, eles não devem ficar junto com eles. Eles acham que eles não podem ficar junto deles, porque tem uma sala especial só para eles”.

Embora pouco significativo do ponto de vista estatístico, estes dados sugerem a presença de atitudes negativas da comunidade escolar, frente ao aluno com deficiência mental.

Entretanto, oito (38,09%) professores salientaram variações na reação dos alunos (proteção, rejeição, desconfiança, aceitação) quando da inclusão de pessoas com deficiência mental na sala regular. Assim foi destacado por P1, P4, P6; P17, P18, P19, P20 e P21.

De acordo com P1, “Inicialmente eu percebo um pouco de proteção; às vezes os alunos rejeitam, depois encaram com igualdade, naturalidade”. Conforme P4, “Eu percebo que às vezes eles tentam proteger o colega com deficiência mental, mas depois que eles vêem que ele é capaz, agem de maneira normal, ajudam, brincam”.

Segundo relato de P6, “A princípio os alunos ficam desconfiados. É preciso que eles sejam conscientizados para a vivência com o deficiente mental ser total”. De acordo com

P19, “A princípio eles rejeitam. Mas com esclarecimentos eles aceitam”.

Conforme destacou P17: “Atualmente eles já não estranham, mas no começo eles criticavam, ficavam colocando apelidos maldosos. Eles ficavam meio cheio de receio”. Para P18, “Quando o deficiente mental não é muito diferente deles, não tem problema. Quando é muito diferente, eles dão mais importância, eles querem ver, eles querem pegar”. P19 declarou: “A princípio eles rejeitam. Mas com esclarecimentos eles aceitam” De acordo com P20, “Se eles não souberem, eles levam normal. A partir do momento em que eles percebem eles vão querendo se distanciar, eles não vão querendo sentar perto dela”. Para P21

A princípio eles ficam temerosos. Mas aos poucos vão chegando ficando solidários, querendo ajudar. Sempre tem um grupo, que faz comentários pejorativos tipo fulano é doido; mas no geral as crianças têm uma aceitação muito boa. Elas acabam esquecendo essas limitações.

P1 e P4 demonstraram que, inicialmente, os alunos têm uma atitude de superproteção para com o colega com deficiência mental, mas, no entanto passam posteriormente a ter uma atitude mais positiva em relação aos mesmos considerando as suas potencialidades. Também, os depoimentos de P6 e P19 demonstraram a necessidade de conscientizar a comunidade escolar, incluindo os alunos “normais” para a aceitação da inclusão como preconiza Ramos (2005). Portanto, o que se depreende dos trechos das entrevistas anteriormente citados é que há o desenvolvimento de atitudes positivas frente à deficiência quando da ocorrência da inclusão como preconiza a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) e autores como Karagiannis, Stainback ; Stainback (1999) após a sensibilização dos alunos ditos normais. Convém lembrar que se constitui um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) a conscientização da comunidade escolar, logo também dos alunos, para a importância da presença do alunado da Educação Especial em escolas da rede regular de ensino.

9ª - Você já realizou algum treinamento na rede municipal de ensino voltado

para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais?

Apenas oito (38,09%), professores (P7, P8, P10, P12; P13, P17, P18 e P20) realizaram treinamento para facilitar a inclusão escolar de alunos com deficiência mental respondendo “Sim” à questão enquanto um percentual de 61,90% não o fizeram (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9; P11, P14, P15, P16; P19, P21) oferecendo “Não” como resposta.

10ª - Quanto à inclusão de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino o (a) Sr. (a) é favorável à inclusão total ou considera conveniente a inclusão com a manutenção dos serviços de educação especial? Justifique a sua resposta.

Quanto ao posicionamento se são inclusionistas ou inclusionistas totais os professores dividiram a sua opinião, de tal forma que quatorze (66,67%) deles são favoráveis à inclusão com a manutenção dos serviços de educação especial contemplada por Correia ; Cabral (1999) e Carvalho (2003). Nesta perspectiva encontram-se P1, P2, P3; P4, P5, P6, P7; P8, P11, P14; P17, P19, P20 e P21.

Para P1, “Deve continuar as modalidades de atendimento em educação especial, onde os profissionais fossem preparados para trabalhar com os alunos com deficiência mental”. P2 ressaltou: “Inclusão com manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, pois nem todos têm a possibilidade de serem inclusos”. Declarou P3: “Acho que nem todos os alunos devem ser incluídos, pois têm os casos mais severos, que não podem ficar na sala regular, porque não vão aprender. Sou a favor da manutenção dos serviços dos especialistas da educação especial na inclusão por causa disto”.

Segundo P4, “Sou a favor da inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, onde os profissionais sejam preparados para trabalhar com os alunos com deficiência mental”. Para P5, “Levando-se em consideração que esse aluno

requer uma atenção maior, é necessário manter as classes especiais até pelo grau de deficiência de cada aluno”. De acordo com P6, “Sim, com a ajuda da manutenção das modalidades de atendimento em educação especial. Eles não podem viver numa ilha, muitos deles já mostraram ser capazes, dando exemplo de superação”.

Prosseguindo a exposição dos resultados P7 ressaltou: “Sou a favor da inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, porque o deficiente se sente menos excluído”. Declarou P8: “Acho que a inclusão tem que acontecer com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, pois há casos de alunos que não se dão bem no ensino regular, não aprendem e precisam dos especialistas da educação especial”. P11 disse: “Sou favorável à inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, porque na sala especial eles vão ser preparados para a sala regular”. P14 salientou:

[...] acho que a inclusão deve acontecer com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, pois nos centros de atendimento especializado e na sala especial ela vai receber a atenção especializada que precisa e depois ela pode frequentar a classe regular.

P17 declarou: “Inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, porque na sala especial eles iriam se preparar e depois ir para a sala regular”. P19 é favorável à “Inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, devido a recursos, a quantidade de alunos, ao espaço físico da escola. Na verdade, de acordo com a realidade da escola, ela não está preparada para atender nas salas regulares”. P20 disse: “Inclusão com a manutenção das modalidades de educação especial, porque fica mais fácil de se trabalhar”. E, para P21,

[...] inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, porque os professores que trabalham na sala especial, eles estão mais preparados e podem desenvolver um trabalho melhor que o professor da classe regular com uma sala superlotada.

A idéia da necessidade de um profissional especializado para trabalhar com pessoas com deficiência mental é um ponto de aproximação entre os depoimentos de P1, P4 e P8. Tal idéia tem sido destacada por Carvalho (2004) como uma das barreiras à inclusão. Além disso, Ramos (2005) destaca que uma das idéias a ser desmistificada para que a inclusão ocorra de maneira satisfatória, é a de que pessoas com necessidades especiais necessitam de profissionais especializados para o seu atendimento educacional.

O discurso de P7 parece contraditório ao prever a assistência educacional baseada no atendimento especializado, que por si só já segrega, como uma condição de inclusão.

Os professores P11, P14 e P17 demonstram em seus discursos a necessidade da passagem pelas modalidades de atendimento em educação especial como um primeiro momento de preparo para a inserção na sala regular. É importante salientar que autores como Carvalho(2004) e Correia; Cabral(1999), que defendem a inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em Educação Especial não afirmam que a inserção nas modalidades de atendimento em Educação Especial, constitui-se um degrau para a inclusão. O que deve ser considerado para esses autores são as necessidades e características dos aprendizes.

Entretanto, P19 demonstra que a rede municipal de ensino não está tendo a devida preocupação com a reestruturação das escolas para a implantação da política de educação inclusiva, o que sugere mais uma vez que os sistemas escolares podem estar trabalhando em nível de integração ou em fase de transição para a inclusão.

Convém destacar que a manutenção de atendimento especializado para educandos com necessidades especiais, que o requeiram, está previsto na própria Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), na Lei 9.394/1996(Brasil, 2001), na Lei municipal nº 3443 (Ramos, 2001).

Apenas um (4,76%) professor (P16) mostrou-se favorável à inclusão total. “Eu

acho que tem que acontecer a inclusão total, porque na sala especial eles ficam mal-acostumados. Eles só ficam cortando, jogando e quando eles chegam na sala regular, eles vão ter que enfrentar a disciplina normal aí, eles têm dificuldades”. A inclusão total é a perspectiva defendida por Mantoan (2003).

Quatro (19,04%) professores se dispuseram a fazer uma análise do seu posicionamento em relação à inclusão total ou a inclusão com a manutenção dos serviços de educação especial, considerando uma variedade de fatores. Desta forma tem-se P9, P12, P13 e P18.

Para P9,

Eu acredito que dependa muito, de muitos fatores: Família, escola, a própria criança. Tem criança que com certeza você vai ter uma socialização muito boa com os outros. Mas tem muitas que você sabe, que de maneira alguma, embora estejam amparadas de todas as maneiras, elas são menos sociáveis.

Disse P12:

Eu acho que depende da gravidade do problema daquela criança. Porque tem criança que ela tem condições. Tem casos que são irreversíveis. Eu acho que nesses casos, tem que permanecer na sala especial com uma pessoa que esteja preparada para lidar com ela.

Declarou P13: “É muito difícil responder sim ou não. Tem que ver cada caso. Cada caso é diferente um do outro. Será que ela já está preparada para ir para uma sala regular?”

Para P18,

Depende, a resposta desta questão depende da gravidade da deficiência. A inclusão total é conveniente em casos em que a deficiência não é muito grave. Ele tenha condições de ir para uma sala regular desde que tenha condições físicas, pedagógicas para que as coisas funcionem. Em casos mais graves deve ir para a sala especial até porque o número de aluno é menor.

Ao analisar os depoimentos de P9, P12, P13 e P18 verifica-se que os professores defendem as idéias contempladas por Correia ; Cabral (1999) que colocam a inclusão em nível limitado ou total dependendo do comprometimento da pessoa com deficiência mental.

Entretanto, dois (9,52%) dos entrevistados não se posicionaram nem a favor da inclusão total nem a favor da inclusão com a manutenção dos serviços de Educação Especial, preferindo especificá-la como um processo. Deste modo fizeram P10 e P15.

Segundo P10,

Quando eles têm um acompanhamento pedagógico, eu acredito que tenha que ser total, porque ele vai ficar na sala especial um período depois vai lá para a sala de aula regular. Eu acredito que seja até um choque se ele for direto para a sala regular porque ele não se adapta.

Para P15, “Eu acho que ele deve ir primeiro para a classe especial, a partir do momento que ele vai adquirindo aquela convivência, ele vai se entrosando aí ele pode ser liberado. Para gente uma criança que nunca foi, ela vai sentir dificuldade”.

11ª - Em caso de haver inclusão total, como ocorrem os encaminhamentos dos alunos com deficiência mental para as classes regulares na rede municipal de ensino?

Dez (47,61%) entrevistados salientaram que a SEMED realiza os encaminhamentos dos alunos com deficiência mental para as salas regulares de ensino. Este aspecto está presente nos trechos das entrevistas de P5, P7, P8; P10, P13; P16, P17, P18; P20 e P21.

De acordo com P5, “A SEMED realiza os encaminhamentos dos alunos”. P7 declarou: “Depois de uma avaliação da equipe da educação especial”. P8 salientou: “Tem uma equipe na SEMED que faz uma avaliação do aluno e depois ele é encaminhado”. P10

afirmou: “Ele entra, já vem direto da SEMED, aí ele traz um diagnóstico, às vezes traz um diagnóstico e ele é inserido na própria sala”. Disse P13: “Olha aqui é feito a nível de coordenação. A professora da sala especial, ela dá o parecer através do relatório. Aí vem a equipe da secretaria. Aí juntamente com a professora e a diretora aí vê se a criança está preparada”.

Segundo P16, “Eles passam por um teste para saber qual a série que eles têm condições de participar”. Para P17, “Aqui na escola acontece assim: primeiro eles fazem uma avaliação com a criança e vão distinguir se é ou não especial, depois são chamados os pais, aí eles vão determinar se vai para a sala regular ou não”. De acordo com P18 “Através de uma avaliação”. Conforme P20, “Eu acredito que venha por meio da SEMED, mas aqui o diretor aceita logo de início”. Segundo P21, “Eles fazem uma avaliação e são encaminhados para a sala”.

Está previsto na Lei 9.394/1996(Brasil, 2001) e no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004) a realização de uma avaliação psicopedagógica para inserção de alunos com necessidades especiais no contexto educacional.

A maioria, onze (52,38%) professores não souberam informar como ocorre o encaminhamento do aluno para a sala regular caso ocorra inclusão total . Assim encontram-se os depoimentos de P1, P2, P3; P4, P6, P9; P11, P12, P14; P15, P19. P1, P2, P3, P4 disseram, “Não sei informar”. P6 declarou: “Não tenho conhecimentos de como ocorrem esses encaminhamentos”. P9 disse: “Não sei responder, só a diretora”. P11 advertiu: “Não sei responder”. Declarou P12: “Eu não sei responder esta questão, porque quando a gente chega na escola, as matrículas já estão feitas”. P14 relatou: “Não sei como ocorrem os encaminhamentos”. P15 e P19 ofereceram semelhantes respostas: “Não sei responder”.

Observa-se através destes relatos que os professores não se encontram devidamente informados sobre as diretrizes que norteiam a inclusão escolar de alunos com

deficiência mental na rede municipal de ensino, o que pode constituir um obstáculo á consecução da mesma.

12ª - Em caso de não ocorrer inclusão total, para quais modalidades de atendimento em educação especial são freqüentemente encaminhados os alunos com deficiência mental antes da inclusão no ensino regular na rede municipal de ensino?

Em caso de não ocorrer inclusão total, onze (52,38%) professores relataram que os alunos com deficiência mental são encaminhados para a classe ou sala especial. Nos trechos das entrevistas com P1, P5, P7; P8, P9, P10, P12; P16, P19, P20 e P21 observou-se isto. P1 e P10 disseram: “Para a sala de educação especial”. P5, P7, P8 e P12 relataram: “Para a classe especial”. P9 declarou: “Para a sala especial, e quando saem da sala especial vão para a sala regular” P16, P19, P21 declararam: “Para a sala especial”. P20, por sua vez, disse: “Para a sala especial e para a APAE e outras instituições que cuidam especificamente deles”.

Um (4,76%) professor referiu que os alunos com deficiência mental são encaminhados para a sala de recurso na própria escola. Assim fez P17, que declarou que eles vão para a “[...] sala de recurso aqui na escola”.

Outro (4,76%) professor, P13, disse que eles passam a ter acompanhamento na APAE ou em uma instituição especializada. Segundo P13, “Eles têm acompanhamento na APAE, lá tem uma escola no Estado, que eles fazem acompanhamento e eles são encaminhados para lá”.

Oito (38,10%) professores não souberam informar para quais modalidades de atendimento em Educação Especial são encaminhados os alunos com deficiência mental não matriculados nas salas regulares da rede municipal de ensino. Encontram-se neste grupo P2, P3, P4, P6; P11, P14, P15; P19. P2, P3, P4, P14 disseram: “Não sei informar”. P6, por sua vez, declarou: “Não sei responder a esta questão”. P11, P15 e P19 disseram: “Não sei

responder”.

O atendimento especializado para educandos com necessidades especiais está previsto na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), na Lei 9.394/1996(Brasil, 2001) . Segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) todas as crianças devem ser matriculadas nas escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. Além disso, esse documento prevê provisão de educação especial dentro de escolas inclusivas. A Lei 9.394/1996(Brasil, 2001) prevê o atendimento em classes especiais, escola especial e centro integrado de educação especial para educandos com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, convém salientar que, para Mantoan (2004), a inclusão só se concretiza com a matrícula de todo e qualquer aluno nas salas regulares de ensino e não em modalidades de atendimento em educação especial.

13ª - O (A) Sr. (a) teria algum dado relevante para acrescentar sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

Quando questionados sobre algum dado relevante que poderiam oferecer à entrevista sobre o tema da inclusão escolar, seis (28,57%) professores destacaram a necessidade da formação de professores P2, P7, P11; P16, P17 e P20, aspecto este indispensável à inclusão e previsto na Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a), na Lei 9.394/1996(Brasil, 2005), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), na Lei municipal nº 3443/1996 (ramos, 2001) e no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004).

Para P2, “Como tenho pouca experiência, acredito que para que a inclusão ocorra de maneira mais satisfatória, para que os alunos realmente aprendam é necessário que a

Secretaria forme melhor os professores que ainda estão despreparados”. Segundo P7, “Deveria haver uma formação preparatória para o assunto da inclusão”. P11, por sua vez, declarou a necessidade de “[...] formar, fazer um treinamento com os professores, para a gente conhecer como trabalhar melhor”.

Reforçam os depoimentos anteriores os trechos das entrevistas de P16, P17 e P20.

Para P16, “Todos nós professores deveríamos fazer um curso, uma especialização para a gente saber como lidar com eles em sala de aula”. Segundo P17, “Nós professores da sala regular para podermos receber uma criança deficiente mental, temos que ter uma preparação, sabendo o que fazer”. Disse P20:

Deveria ter formação específica para esta área, procurar fazer treinamento, oficinas, preparar o professor no que for preciso para trabalhar com a inclusão para não pegar o professor despreparado. O professor está preparado para trabalhar em sala regular com aluno dito normal; aí vem a inclusão tinha que capacitar o professor.

De maneira geral, observa-se nos discursos dos professores a queixa da falta de preparo para trabalhar com alunos com deficiência mental. No entanto, depreende-se do exposto que a falta de preparo é em lidar com a diferença como salienta Oliveira (2003) como um dos principais obstáculos à inclusão. Os professores foram preparados para trabalhar em salas-de-aula homogêneas já afirma Mantoan (2004) e em decorrência disto sentem-se despreparados para lidar com o novo da inclusão, o que implica em aceitar a diversidade como elemento constituinte do processo ensino-aprendizagem.

Dois (9,52%) professores relataram como sugestão a necessidade de uma ficha para acompanhar o progresso do aluno P5 e P12. Para P5, “É importante que o professor tenha acesso a uma ficha para acompanhar o dia a dia do aluno. Isto seria de grande valia na inclusão”. Disse P12 a respeito:

Essas pessoas, que fazem parte da educação especial, não devem nos deixar abandonadas; que elas estejam mais próximas da gente, com apoio, porque tem essa questão do professor itinerante, mas aqui a gente quase não vê. Que essas crianças

quando cheguem para nós tenham uma ficha. Que alguém chegue e converse com a gente.

Depreende-se do exposto que os professores parecem pouco informados sobre as condições do aluno incluso sugerindo, assim, falta de comunicação entre o serviço de apoio pedagógico prestado pelo professor itinerante e eles. O serviço de itinerância está previsto na Resolução N°291/2002 (Maranhão, 2002) e na Resolução N° 10/2004 (Maranhão, 2004) .

Dois (9,52%) professores, P10 e P13, enfatizaram o progresso nas habilidades acadêmicas como um dado relevante a ser destacado quando da inclusão escolar de alunos com deficiência mental. Para P10, “O aluno de inclusão ele aprende, não é porque ele está na inclusão. Ele aprende”. Já por sua vez, P13 disse: “Aqui nós temos alunos na 8ª série. Ele foi trabalhado desde a 1ª série. Ele é acompanhado. Então, a aprendizagem ocorre. Os pais estão acompanhando, nunca deixam de levar ele na APAE”.

Um acompanhamento mais sistemático da SEMED foi a sugestão feita por um (4,76%) professor, P19. Para ele “Seria bem mais fácil trabalhar com esse tipo de criança se houvesse um acompanhamento melhor da SEMED”.

O professor em questão parece fazer referência ao apoio pedagógico oferecido pela SEMED através do serviço de itinerância previsto na Resolução N° 291/2002 (maranhão, 2002) e na Resolução N° 10/2004 (Maranhão, 2004) .

Outro (4.76%) professor destacou a questão da melhora da socialização quando da inclusão escolar, contemplada por autores como Karagiannis, Stainback ; Stainback (1999), e Madden (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999). Para P1, “A inclusão contribui para a socialização do aluno, mas tem casos que mesmo adaptando metodologias não há o desenvolvimento intelectual”.

Somente um (4,76%) professor salientou a necessidade de levar-se em conta as características do aluno como prevê a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) quando do processo ensino-aprendizagem. Segundo P3, “Sou uma professora que nunca teve

nenhuma formação na área de Educação Especial, mas mesmo assim, eu procuro adequar os conhecimentos à realidade do aluno especial, num nível acessível ao mesmo”.

Dois (9,52%) professores preferiram salientar a questão da mudança de visão do aluno com deficiência mental quando da inclusão escolar, foram P8 e P9. Para P8, “A sociedade tem que perceber que os alunos com deficiência mental são pessoas capazes de aprender. Tem que acreditar neles, no seu potencial”. Segundo P9, “Se você começar a acreditar que eles são pessoas normais, que eles são iguais aos outros alunos, esse termo inclusão não seria tão falado. É só você deixar com que essa criança, essa pessoa conviva com os outros, Na realidade todos nós somos diferentes. [...] É só conscientizar”.

A proposta de educar todos os alunos juntos, pessoas deficientes e aquelas consideradas “normais” contemplada pela Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) leva à diminuição de preconceitos em relação às pessoas com deficiência, passando-se a ter uma atitude mais positiva em relação às mesmas.

Dois (9,52%) professores destacaram a reestruturação das escolas como condição para a inclusão P18 e P21. De acordo com P18 “Inclusão diz respeito a todos os alunos desde que haja condições físicas e pedagógicas para isto”.

Segundo P21,

[...] Eu acho que a questão de trabalhar com os deficientes a gente tem que extrapolar essa esfera do físico, ter rampa na escola, ter banheiro adaptado tem que ir além disso; isso na verdade são suportes materiais. Deve-se ir além disso. A gente precisa ver a questão da humanização para trabalhar com essas pessoas a gente tem que ver, tem que perceber que elas têm limitações, que elas não são incapazes e que a gente tem que trabalhar com as potencialidades deles e nunca naquilo que eles não são capazes.

A reestruturação das escolas, tanto do ponto de vista físico como pedagógico é uma das medidas adotadas para a efetivação da inclusão, ressaltada por autores como Carvalho (2004), Mantoan (2003) e Stainback e Stainback (1999).

Em P21, também, é notável a preocupação com a humanização do profissional da educação quando da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais como declara Mantoan (2004). Apenas três (14,28%) professores (P6, P14 e P15) ressaltaram não haver nenhum aspecto significativo para declarar sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental, limitando-se a responder “Não” à questão. Por sua vez, um (4,76%) professor, P4, salientou o direito à educação. Para este professor, “Acho que a inclusão é um grande passo que a escola esta dando para aceitar os alunos ditos especiais, e isso é muito importante porque lês também tem direito à educação”.

Documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Ramos, 2001) a Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais (Ramos, 2001), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Ramos, 2001), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 2005), a Declaração de Salamanca de 1994 (Brasil, 2005a) são exemplos de documentos internacionais que asseguram a pessoas com deficiência mental o direito à educação. No contexto nacional pode-se citar a Constituição Federal (Brasil, 2003) e a Lei 9.394/1996(Brasil, 2001).

Foram apresentados e analisados separadamente os dados obtidos nas entrevistas com diretores e professores das escolas-pólo, que apresentam alunos com deficiência mental nas salas regulares. Para concluir este tópico do trabalho, serão destacados alguns pontos significativos entre os relatos dos diretores e dos professores.

Não restam dúvidas e os dados apresentados sugerem que a rede municipal de ensino tem realizado a inclusão escolar com a manutenção das modalidades de atendimento em Educação Especial. No entanto, tais modalidades, como a classe especial, para onde são encaminhados a maioria dos alunos, que não freqüenta as salas regulares, servem de preparo para a inserção no ensino regular. Observa-se, pois, que o modelo adotado aproxima-se mais do da Educação Integradora do que da Educação Inclusiva. Ao invés de buscar a

reestruturação tanto pedagógica como arquitetônica das escolas, o que é condição para a inclusão, a SEMED prefere encaminhar os alunos com deficiência mental para modalidades de atendimento, como a classe especial, que o mantenham segregado do convívio escolar ainda que estas situem-se no âmbito da escola regular. Além disso, o uso de uma avaliação psicopedagógica como pré-requisito para a inserção nas classes regulares ou nas classes especiais sugere que, ainda, prevalece na rede municipal de ensino resquícios do modelo médico, condicionando a matrícula de alunos com deficiência mental na classe regular conforme o resultado de tal avaliação.

Embora os diretores apresentem-se favoráveis à política de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino, mostrando-se reticentes quanto às críticas em relação à mesma, os professores uma vez mais próximos do processo ensino-aprendizagem também mostraram-se favoráveis à política desenvolvida pela rede municipal de ensino. No entanto, tecem críticas relativas à formação de docentes, à reestruturação das escolas tanto do ponto de vista físico como pedagógico e, também, ao serviço de itinerância.

Um aspecto a merecer destaque é a que a rede municipal de ensino tem investido na formação de professores, segundo relato dos diretores. No entanto, um percentual elevado de professores entrevistados não tinham realizado qualquer capacitação. Quanto à reestruturação física das escolas parece ser um aspecto pouco contemplado pela rede municipal de ensino, o que leva mais uma vez a dizer que o modelo adotado para o atendimento educacional a alunos com deficiência mental no Município aproxima-se mais da integração do que da inclusão.

Quanto à percepção que os diretores e professores entrevistados têm do aluno com deficiência mental, observou-se que os primeiros tendem a considerá-los como pessoas com limitações e potencialidades, aproximando-se mais do modelo da inclusão. No entanto, os professores parecem, ainda, ter necessidade de rotular os alunos com deficiência mental, o que

representa um obstáculo no âmbito atitudinal em relação à inclusão. É necessário, para que ocorra a inclusão, que os educandos sejam respeitados nas suas características e que sejam consideradas no processo ensino-aprendizagem como elementos que venham a favorecê-los e não serem empecilhos. O discurso da homogeneidade não se coaduna com a inclusão. Nela a diversidade precisa ser aceita como condição do ser humano e respeitada na escola.

Quanto ao conceito de inclusão, embora seja associada na atenção educacional à diversidade, persistem equívocos sobre a mesma, na medida em que alguns entrevistados associaram-na à inserção de alunos com necessidades especiais na escola regular e não relacionaram a inclusão a todas as pessoas excluídas. A maioria dos entrevistados, tanto diretores como professores, é favorável à inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial, justificando para isto aspectos como as condições da escola, as características dos alunos com deficiência mental, o despreparo profissional e a necessidade de especialistas para acompanharem alunos com deficiência mental.

Merece ser referido nesta análise que um percentual elevado de professores desconhecem como tem sido implantada a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino. A constatação citada certamente tende a dificultar o referido processo ao desconhecerem as diretrizes norteadoras da política de educação inclusiva da referida rede de ensino.

Quanto às barreiras para a efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental as atitudes dos pais foram apontadas como um dos pontos comuns entre os relatos dos diretores e professores, mas também a qualificação dos professores é um outro ponto salientado. O corpo docente se sente despreparado para lidar com a diversidade, com os alunos com deficiência mental e um percentual reduzido de professores já realizou algum treinamento voltado para a inclusão escolar.

Como as barreiras que dificultam a efetivação da inclusão situam-se mais no

âmbito atitudinal, a formação de professores adotada como medida principal parece não sanar as dificuldades enfrentadas, pois as formações podem ser apenas teóricas, não levando a mudanças de atitudes nem a compreensão maior das necessidades, limitações e potencialidades do aluno com deficiência mental. Certamente, o trabalho de conscientização da comunidade escolar alcançaria melhores objetivos e que poderia ser utilizado para explicitar que alunos com deficiência mental são pessoas como as demais, desmitificando preconceitos e estereótipos em relação aos mesmos, principalmente, entre os professores.

No que se refere às medidas adotadas na escola para facilitar a inclusão escolar de alunos com deficiência mental a formação de professores, foi citada pela maioria dos diretores e, também, por alguns professores. Esses, mais próximos que estão do processo ensino-aprendizagem tenderam a especificar melhor as medidas adotadas, salientando a conscientização da comunidade escolar como necessária quando da implantação da inclusão. Os diretores referiram com mais frequência a formação de professores como medida para a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência mental; enquanto os professores se dispuseram a elencar outras medidas como as reuniões com coordenadores, o planejamento de metodologias diferenciadas para alunos com deficiência mental, conscientização da comunidade escolar, conscientização dos pais ou da família, utilização de recursos da comunidade (sejam de ordem clínica, pedagógica, materiais, físicos) e serviço de itinerância.

Tanto diretores como professores concordam que o principal benefício da inclusão de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino é a aprender a lidar, conhecer e conviver com a pessoa com deficiência mental. Para os alunos com deficiência mental observou-se, através das entrevistas, que o principal benefício é o desenvolvimento de suas condições psicológicas, principalmente, a auto-estima.

A reação dos alunos “normais” em relação à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental na rede municipal de ensino também é um aspecto que merece ser

mencionado. Segundo os relatos dos professores predomina uma reação favorável, positiva. No entanto, atitudes como proteção, rejeição, desconfiança e aceitação, também, foram citadas pelos entrevistados.

Em suma: o retrato que se apresenta da Política de Educação Inclusiva demonstrado pelos dados dos entrevistados revela um corpo docente que ainda se sente despreparado para lidar com a questão da diversidade e as instituições oficiais ainda carentes de recursos materiais e de políticas apropriadas ao fenômeno em tela.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa busca analisar como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís, Maranhão, considerando que há, segundo o tema, um possível que se realiza e um desejável que consta nos documentos norteadores da inclusão e no referencial teórico analisado. Contrapor a realidade dos fatos à Teoria foi proposta na perspectiva desta pesquisa, a fim de oferecer-se subsídios para que o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental ocorra a contento e atendendo as reais necessidades destes indivíduos.

Não restam dúvidas de que a inclusão escolar de alunos com deficiência mental no Ensino Fundamental apresenta-se como um desafio a ser cumprido pelas redes municipais de ensino, como a de São Luís do Maranhão, dada a obrigatoriedade de oferta, principalmente, de Ensino Fundamental por essa instância administrativa. Verificou-se com este estudo que no segmento do Ensino Fundamental, há atendimento educacional reduzido a alunos com deficiência mental dada a escassez de escolas que o fazem, sugerindo que as determinações legais não estão sendo cumpridas pela rede municipal de ensino. Assim, parece que o possível da inclusão escolar de alunos com deficiência mental ainda é o descumprimento da Lei e o descaso do Estado para com as prescrições que norteiam o processo educacional tanto em âmbito internacional, como estadual e municipal.

O Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (SEMED, 2004), documento mais relevante que norteia em âmbito municipal a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, foi elaborado dez anos após a promulgação da Declaração de Salamanca de 1994 (BRASI, 2005a), o que sugere uma defasagem na implementação da Política de Educação Inclusiva em relação ao prescrito no referido documento. Resto salientar que o mesmo documento ainda se encontra em instâncias governamentais para ser aprovado e realmente efetivado. Além disso, o documento parece referir-se à inclusão e integração como

processos semelhantes.

Embora o documento sugira a realização de algumas medidas aprovadas em Salamanca (1994) e que contribuiriam para a efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiência, na realidade o Sistema Municipal de Educação ainda está trabalhando nos moldes da integração, preparando o aluno com deficiência mental em classes especiais para adaptar-se às condições da sala-de-aula regular, o que é incompatível ao princípio da inclusão que prevê a inserção do aluno no ensino regular e a modificação deste para se adequar as suas necessidades educacionais. A escola deve reestruturar-se para atender às necessidades dos alunos e não o aluno acomodar-se às condições de escolas superlotadas, sem condições físicas e pedagógicas para suprir às suas necessidades.

Mesmo que esteja implantada a inclusão escolar de alunos com deficiência mental com a manutenção dos atendimentos em Educação Especial, o Poder municipal não tem cumprido o seu papel neste aspecto, pois procura preparar o aluno com deficiência mental em classes especiais para serem matriculados em salas regulares, conforme relato dos entrevistados. Mais uma vez reforça-se que a prática é da integração e não da inclusão. Outro elemento que sugere a mesma idéia, é a utilização de uma avaliação psicopedagógica como condição para a inserção na classe especial ou na sala regular.

Em se tratando das condições favoráveis à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental na rede regular de ensino, ressalte-se que, embora os documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais sugiram a formação continuada e em serviço para professores, estes ainda mantêm o mito de que estão despreparados para lidar com alunos com deficiência mental, devido à presença de preconceitos em relação a estas pessoas, mascarados pelo discurso da necessidade de cuidados especiais. Os professores parecem não perceber que há necessidade de aceitar o aluno com deficiência mental como um ser único, capaz, com características únicas e potencialidades que podem ser trabalhadas. É esta visão

que se deve ter de qualquer aprendiz, pois a diferença é que deve ser normal e não a homogeneidade.

O discurso do despreparo dos professores, embora a rede municipal de ensino esteja investindo na sua formação, conforme relato dos diretores, demonstra a inabilidade dos mesmos em lidar com a diversidade humana em sua prática pedagógica. Os professores foram preparados para conviver com uma suposta homogeneidade, que durante séculos tem excluído e segregado do contexto escolar pessoas com deficiência mental. Neste trabalho, foi observado que os professores, embora acreditem nas potencialidades dos alunos com deficiência mental, têm necessidade de rotulá-los, não lhes bastando considerá-lo como pessoas, com os mesmos direitos e deveres dos demais. O olhar para a pessoa pressupõe que se coloque entre parênteses as limitações que o aluno com deficiência mental venha a apresentar, considerando-o como um ser único. Além disso, tal perspectiva pressupõe que sejam consideradas outras habilidades intelectuais, reconhecendo, assim, no aluno com deficiência mental outros talentos que podem ser trabalhos para além da inteligência lógico-matemática, e lingüística tão valorizada no contexto escolar.

No que concerne aos obstáculos à inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino, o grande “vilão da história” parece ser a formação de professores. No entanto, parece contraditório tal discurso, porque os entrevistados, principalmente, os diretores enfatizaram que a rede municipal tem realizado investimentos na área. Resta perguntar: onde estão os professores que dizem não estar preparados para atuarem com alunos com deficiência mental, apesar do investimento ? Não restam dúvidas de que a implantação da inclusão passa pelo compromisso social de cada um com a construção de uma educação de qualidade para todos, não somente alunos com deficiência mental como sugere este trabalho, mas também todos os alunos excluídos dos diferentes sistemas sociais .

Quanto às medidas adotadas pela rede municipal de ensino para a implantação da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, constatou-se que o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís 2004/2013 (SEMED, 2004) prevê, além da formação de professores, a reestruturação do espaço escolar. No entanto, a realidade é contraditória, havendo pouco investimento na reestruturação das escolas, procurando-se adaptar os alunos com deficiência mental a sua realidade. A lei prescreve, mas a realidade não se nutre e nem se modifica apenas em função da lei, pois o não cumprimento da mesma, pelo Estado, mantém as mesmas condições adversas da escola para a inserção de alunos com deficiência mental .

Outras medidas detectadas neste trabalho, como a sensibilização da comunidade escolar, apontam para a necessidade de se efetivar mudanças no âmbito atitudinal em relação aos alunos com deficiência mental. Essas mudanças devem acontecer primeiro em relação aos próprios professores, na medida em que alimentam ainda idéias preconceituosas em relação a pessoas com deficiência mental. É oportuno salientar que essas atitudes constituem um entrave à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental, considerando que podem levar à idéia de que não são pessoas capazes de acompanhar o curso normal de salas regulares, necessitando de espaços segregados para que sejam educados.

Foi dito pela maioria dos entrevistados que o grande benefício da inclusão escolar de pessoas com deficiência mental na rede municipal de ensino para a comunidade escolar é a aprendizagem da convivência com a diferença, dada a diminuição de preconceito em relação a essas pessoas. Certamente que o benefício, se estendido à sociedade como um todo, contribui para uma mudança de olhar em relação a pessoas com deficiência mental, tornando-a mais igualitária, justa e menos preconceituosa.

Quanto aos alunos com deficiência mental estes tendem a desenvolver suas condições psicológicas quando inclusos no ensino regular destacando-se principalmente a questão da auto-estima e as suas potencialidades.

No que diz respeito à oferta de vagas a alunos com deficiência mental, o número reduzido de escolas-pólo, que atendem alunos com deficiência mental em salas regulares, sugere que o cumprimento do dever do Estado em relação ao oferecimento de vagas à educação, ainda não se efetiva de maneira satisfatória, estando ainda um contingente elevado de alunos com deficiência mental fora das escolas, ou mesmo matriculados nas mesmas, mas não inclusos.

Conforme já debatido, é dever do Estado oferecer Educação à população. No entanto, o que se observa é uma omissão do Estado no cumprimento de tais determinações, relegando a segundo plano os investimentos na área educacional. Mais do que de Leis, um País, um Estado, um Município necessitam de atitudes, que concretizem as prescrições das leis, oferecendo à população (mesmo aos alunos com deficiência mental), um direito, como o da educação, que lhe é assegurado.

Frente às dificuldades enfrentadas pela rede municipal de ensino na inclusão escolar de alunos com deficiência mental, já enumeradas neste trabalho, sugere-se que mais investimentos sejam realizados no âmbito da capacitação de recursos humanos, conscientizando-os para a necessidade de adotarem, para os alunos com deficiência mental, uma postura inclusiva. Cursos eminentemente teóricos contribuem para o enriquecimento profissional do professor, entretanto, não sensibilizam para a questão da aceitação das diferenças humanas como condição natural e não com exceção. Os professores precisam entender que há necessidade de rever a sua postura em relação aos aprendizes, quer sejam eles pessoas com deficiência mental, quer seja considerados “normais”. Isto só se consegue com práticas vivenciadas, com sensibilizações, onde cada um possa se colocar no lugar do outro e numa verdadeira empatia compatibilizar-se com a sua realidade.

Certamente este estudo apresenta um retrato da realidade da inclusão escolar de alunos com deficiência mental que pode futuramente ensejar pesquisas mais específicas sobre

os assunto, pois o fenômeno, que é histórico e secular, pode modificar-se e atender às reais necessidades de aprendizes com deficiência mental.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. São Paulo: Editora Masson do Brasil Ltda., 1976.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. In: **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 16, p. 33-48, jun. 2004.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. [s.l]: Editorial Presença, 1974.
- ALVES, F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Rose Editorial, 1995.
- AMIRALIAN, M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.
- ASSUMPÇÃO, F. B.; SPROVIERI, M. H. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 1991.
- BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. São Paulo: Papirus, 1998.
- BIANCHETTI, R. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988 – texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.1, de 1992, a 40, de 2003, e pelas Emendas Constitucionais de revisão de n. 1 a 6, de 1994. 21. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.
- _____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 11 ago.2005^a.
- _____. **Resolução CNE/CEB Nº2, DE 11 de fevereiro de 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.Br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2005b.

_____. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº.8069, de 16 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In BRASIL. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações legais e marcos gerais. Brasília: MEC, SEESP, 2004a, p.46 – 98.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In BRASIL. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações legais e marcos gerais. Brasília: MEC, SEESP, 2004b, p.142 – 237

_____. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994.

BUENO, J. S. G. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

_____. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Org.). **Globalização e educação**. Perspectivas Críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.11-26.

CARDOSO, M. L. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI (Org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 96-127.

CARVALHO, M. B. W. B. **Integração do aluno de classe especial** – área de deficiência mental: as oportunidades oferecidas pela escola pública estadual de 1º grau em São Luís no Estado do Maranhão. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Integração e inclusão: do que estamos falando? In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o Futuro**: tendências atuais. SEED, 1999, p. 35-43.

_____. **A Nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CORREIA, L. L.; CABRAL, M. C. Uma nova política em educação. In: CORREIA, L. L. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 19-41.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 41-63.

_____. **Educação especial** - programa de estimulação precoce - uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão** – crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

GENTILI, P. Adeus á escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão** – crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, R. Atividade física e deficiência mental. In: COSTA, R.; GORGATTI, M. (Orgs.). **Atividade física adaptada**. Barueri, São Paulo: Manole, 2005. p 77-128.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, Editora Alínea, 2003.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa** – projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, São Paulo, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade**. Censo Demográfico 2000.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1985.

KAPLAN, H. I. **Compêndio de psiquiatria, ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

KASSAR, M. C. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista da Educação**. PUC/Campinas, n.11, p. 24-34, nov. 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p.77-95.

LEITÃO, A. **As políticas públicas de educação especial: uma análise de fundamentos históricos conceituais**. 142f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2001.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M.T.E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Orgs.) **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79-94.

_____. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003a.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial: em direção á educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b. p. 27-40.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MANZINI, E.J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1991. v.26-27.

MARANHÃO. **Compêndio de legislação estadual**. 4 ed. São Luís: Gráfica e Editora Aquarela, 2005.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 291/2002 – CEE/MA**, 2002.

MARQUES, C. A. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. (Orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MARRACH, S. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI, P. **Infância, educação e neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.42-56.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, E. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (Doutorado). IP/USP. São Paulo, 1995.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. M. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002. p. 61-85.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resultado Final do Censo Escolar 2005**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/básica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2005.asp?método=1>. Acesso em: 09 jul. 2005

MINTO, C. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – Proposta do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 2000, p.1-27.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E.; WULF, C. **Planeta**: a aventura desconhecida. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MORROW, R.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação**. Perspectivas Críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27-44.

OLIVEIRA, A. S. Educação Inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. (Coleções Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial). p. 33-43.

PACHECO, D.; VALENCIA, R. Deficiência mental. In: BAUTISTA, R. (Org.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1993.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIOTTE, J. M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: CERU; FFLCH/USP, 1983.

RAMOS, P.R.B. (Org.) **Os direitos fundamentais das pessoas portadoras de deficiência**. São Luís. Promotora do Idoso e Deficiente, 2001.

RAMOS, R. **Passos para a inclusão**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. (Orgs.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41-51.

ROMANELLI, O. de. **História da educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROSS, P. R. **Estado e educação**: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. UFPR, 2002. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/lista_secao.asp?p_id_secao=4_25k>. Acesso em: 03 jun. 2005.

SAGE, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes

Médicas Sul, 1999. p. 129-141.

SANTOS, B. S. (Org.) **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo:Cortez, 2002.

SANTOS, M. P. A prática da educação para a inclusão. In: MARQUEZINE, M.C. et. al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

_____. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 440-451.

SÃO LUÍS Conselho Municipal de Educação de São Luís. **Resolução N° 10/2004 – CME**, 2004

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís - 2004/2013 (documento em discussão)**. São Luís/MA. Ago. 2004.

_____. Quadro demonstrativo de alunos atendidos pela SAEE (Superintendência da Área de Educação Especial), 2005.

SILVA, C. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI, P. **Infância, educação e neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 74-93.

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

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.unesco>>

org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjontien>. Acesso em: 11 ago. 2005.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2004.

WISE, L. **Trabalhando com Hannah**: uma criança especial em uma escola comum. Porto Alegre, Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Entrevista com os diretores das escolas-pólos da rede municipal de ensino de São Luís - Maranhão

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Especialização:

Nome da Escola:

Tempo de Gestão:

1. DADOS ESPECIFICOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

1.1 Qual a percepção que o (a) Sr (a) tem do aluno com deficiência mental?

1.2 O que é inclusão escolar para o Sr. (a)?

1.3 Quais as dificuldades enfrentadas para a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

1.4 Que medidas têm sido adotadas na escola para facilitar a inclusão de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

1.5 Que benefícios traz a inclusão escolar de alunos com deficiência mental para a escola,

os professores, alunos em geral, para os próprios alunos com deficiência mental, administrativos e para a sociedade em geral?

1.6 Em que momento começou a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

1.7 Qual a sua opinião sobre a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino?

1.8 Na sua opinião, como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

1.9 Há treinamento para professores e administrativos da rede municipal de ensino voltado para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais?

1.10 Quanto a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino o (a) Sr.(a) é favorável à inclusão total ou considera necessária a inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial? Justifique a sua resposta.

1.11 Em caso de haver inclusão total, como ocorrem os encaminhamentos dos alunos com deficiência mental para as classes regulares na rede municipal de ensino?

1.12 Em caso de não ocorrer inclusão total, para quais modalidades de atendimento em educação especial são freqüentemente encaminhados os alunos com deficiência mental antes da inclusão no ensino regular na rede municipal?

1.13 Haveria algum dado significativo sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede regular de ensino que o Sr.(a) gostaria de acrescentar?

APÊNDICE 2 – Entrevista com os professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Luís - Maranhão

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Especialização:

Tempo de Magistério:

Nível de ensino em que atua:

2. DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

2.1 Qual a percepção que o (a) Sr. (a) tem do aluno com deficiência mental?

2.2 O que é inclusão escolar para o Sr. (a)?

2.3 Quais as dificuldades enfrentadas para a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

2.4 Que medidas têm sido adotadas na escola para facilitar a inclusão de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

2.5 Que benefícios traz a inclusão escolar de alunos com deficiência mental para a escola, os professores, alunos em geral, para os próprios alunos com deficiência mental,

administrativos e para a sociedade em geral?

2.6 Qual a sua opinião sobre a política de educação inclusiva da rede municipal de ensino?

2.7 Na sua opinião, como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

2.8 Como o (a) Sr. (a) percebe a reação dos demais alunos à inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?

2.9 Você já realizou algum treinamento na rede municipal de ensino voltado para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais?

2.10 Quanto a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino o (a) Sr.(a) é favorável à inclusão total ou considera necessária a inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em educação especial? Justifique a sua resposta.

2.11 Em caso de haver inclusão total, como ocorrem os encaminhamentos dos alunos com deficiência mental para as classes regulares na rede municipal de ensino?

2.12 Em caso de não ocorrer inclusão total, para quais modalidades de atendimento em educação especial são frequentemente encaminhados os alunos com deficiência mental antes da inclusão no ensino regular na rede municipal de ensino?

2.13 O (A) Sr. (a) teria algum dado relevante para acrescentar sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino?