

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
Departamento de Pedagogía Aplicada

ANGELA MONROY

**DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES ADAPTATIVAS
COMO FACILITADORES DA INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA PROFESSORES**

BARCELONA – CERDANYOLA DEL VALLÈS
2003

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
Departamento de Pedagogía Aplicada

ANGELA MONROY

**DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES ADAPTATIVAS
COMO FACILITADORES DA INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA PROFESSORES**

Tese apresentada ao Departamento de
Pedagogía Aplicada da Universidad
Autónoma de Barcelona.

Diretor: Dr. Joan Rué Domingo

BARCELONA – CERDANYOLA DEL VALLÈS
2003

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Licéia Cianca Fortes, CRB-9 nº 752

M759d Monroy, Angela
Desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades adaptativas como facilitadores da inclusão social de alunos com deficiência mental: uma proposta de formação continuada para professores / Angela Monroy. – Barcelona, 2003.
xv, 295 f. : il. ; 30cm

Orientador: Joan Rué Domingo.
Tese (Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa),
Universidad Autónoma de Barcelona.

1. Inclusão social – deficiência mental. 2. Educação especial – inclusão. 3. Professores – capacitação para educação especial. 4. Intervenção educativa. I. Rué Domingo, Joan. II. Universidad Autónoma de Barcelona. III. Título.

CDD 371.9 – 21. ed.

Monroy, Angela. (2003). *Desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades adaptativas como facilitadores da inclusão social de alunos com deficiência mental: uma proposta de formação continuada para professores*. Tese de Doutorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Cerdanyola Del Vallès, Espanha.

TRIBUNAL

Nome: _____

Instituição: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Barcelona, de de 2003.

A Deus que sempre nos acompanhou.

Às minhas filhas Ana Luiza e Alegna pela
cooperação e carinho.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer! Esse trabalho foi realizado com a participação de muitas mãos e corações. Mãos que estendidas caminharam juntas, que impulsionaram o conhecimento e apontaram os caminhos; corações que incentivaram, que ouviram, que opinaram, que acolheram, que hospedaram, que transportaram, que emprestaram, que enxugaram lágrimas, que acreditaram...

A todas essas mãos e corações calorosos meu muito obrigado.

Ao Prof. Dr. Joan Rué Domingo, pela atenção e incentivo constante, pelo crédito à capacidade do orientando, pela sensibilidade e competência com que nos orientou para este trabalho, sempre respondendo às nossas dúvidas e solicitações.

À Prof^a. Dr^a Neusi Berbel, amiga fiel, que encontrou tempo e forças para orientar, sugerir e nos fazer refletir durante a realização dessa tese.

À Prof^a. Ms. Solange Leme Ferreira, da Universidade Estadual de Londrina, gratidão eterna pelas inúmeras horas dispensadas na leitura atenta, pelas sugestões preciosas, mas acima de tudo pela fidelidade, compromisso e desprendimento com que nos acompanhou durante essa longa trajetória.

À Prof^a. Neila Francisca Estigarríbia, que com sua coragem, dinamismo, sensibilidade e amizade, nos concedeu oportunidades para vencer a batalha da sobrevivência, sem as quais seria impossível concluir esse trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Maria Jesús Comellas Carbó, tutora de nossos primeiros passos nos trabalhos do doutorado.

À Prof^a. Rosa Boada, sempre disponível para dialogar e sugerir.

Aos participantes desse estudo, pela disponibilidade e atenção com que nos receberam e atenderam com suas informações.

Aos alunos das escolas especiais, com seus olhares esperançosos, fortalecendo sempre nossa disposição de continuar buscando maior clareza sobre sua educação.

Chegar

Deus me livre de chegar.

*Viver é seguir andando,
aprendendo, descobrindo,
sentindo, semeando.*

*Deus me livre de chegar
e constatar cheguei !*

*Quero mais é seguir
buscando,*

*quero mais é seguir
ousando,*

*quero mais é seguir
mudando.*

Importante é andar

Essencial, transformar.

Tomara nunca chegar.

(Maria Elisa Ferraz Parciornik)

Monroy, Angela. (2003). *Desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades adaptativas como facilitadores da inclusão social de alunos com deficiência mental: uma proposta de formação continuada para professores*. Tese de Doutorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Cerdanyola Del Vallès, Espanha.

RESUMO

Com base principalmente na literatura espanhola, o trabalho narra a evolução da Educação Especial através dos tempos, procurando mostrar as mudanças ocorridas não só em relação à sua conceituação, mas sobretudo a sua inclusão dentro do sistema regular de ensino. Atender as necessidades e potencialidades dos alunos com necessidades especiais acarreta alguma alteração curricular, seja na sua constituição ou na forma como é desenvolvido o currículo e na formação de quem o aplica, ou seja, dos professores. A evolução da educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais tem determinado a funcionalidade do currículo, sua aplicabilidade em contextos diferenciados, apontando esse estudo, dificuldades na prática cotidiana dos professores da escola especial em elaborar procedimentos pedagógicos ligados à aquisição das habilidades adaptativas necessárias à inclusão social de indivíduos com deficiência mental. Tais dificuldades indicam a falta de programas sistematizados, destinados a atender alunos com deficiência mental acentuada. Indicadores básicos são apontados para a elaboração do currículo e do programa de intervenção educativa para que tais alunos alcancem autonomia e habilidades para a sua vida social, finalizando com uma proposta de formação continuada de professores da escola especial, através de módulos, buscando levá-los a conteúdos curriculares que venham ao encontro da prática pedagógica voltada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas, com a participação familiar.

Palavras-chave: Educação Especial; Intervenção Educativa; Desenvolvimento e Aperfeiçoamento de Habilidades Adaptativas; Formação Continuada para Professores.

Monroy, Angela. (2003). *Development and improvement of adaptives living skills as facilitator of social inclusion of mental deficient students: a continued formation for teachers*. Tese de Doutorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Cerdanyola Del Vallès, Espanha.

ABSTRACT

Based mainly on Spanish literature, this study relates the evolution of Special Education throughout time, intending to show the changes that occurred not only in relation to its own concept, but over all its inclusion into the Regular Education System. In order to attend the needs and potentialities of special students, some changes need to be made in its constitution or in the way the curriculum is developed and also training the ones who apply, in other words, the teachers. The evolution of the education of individuals with special needs has determined the curriculum functionality, its applicability in different contexts, pointing this study to the daily difficulties of special education teachers to elaborate pedagogical procedures connected to the acquisition of adaptive abilities necessary to social inclusion of the ones with mental deficiency. Such difficulties indicate the lack of systemized programs, destined to take care of students with accented mental deficiency. Basic pointers are directed to the curriculum elaboration and education intervention programs so that these students reach autonomy and skills for their social lives, finagling with a proposal of continued formation of special school teachers, through modules, pursuing to take them to curricular contents turned to a pedagogical practice that develops and improves the adaptive skills with familiar participation.

Key-words: Special Education; Educational Intervention; Development and Improvement of Adaptive Skills; Continued Formation for Teachers.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
EPÍGRAFE	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE QUADROS	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xv
INTRODUÇÃO	1
Objetivos	4
Justificativa.....	5
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	12
Da Educação Especial às Necessidades Educacionais Especiais: O Processo de Reconceitualização da Concepção de Educação Especial.....	12
O Que se Entende por Educação Especial	18
<u>O que se Entende por Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais</u>	23
Integração/Inclusão: Significados e Considerações Sobre a Terminologia.....	32
<u>O Que Se Entende por Inclusão</u>	43
<u>Panorama Internacional da Integração/Inclusão</u>	45

A Deficiência Mental no Contexto da Inclusão Educacional e Social	56
<u>Realidade Educacional dos Alunos Com Deficiência Mental no Estado do Paraná</u>	65
CAPÍTULO 2. DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	77
Legislação Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Contexto Internacional.....	77
Legislação Brasileira sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.....	80
A Política Educacional Brasileira para com a Educação Especial: Organização do Atendimento ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Nacional de Ensino	87
Reflexões sobre as Declarações Oficiais Brasileiras acerca da Educação Especial: Análise dos Aspectos Culturais, Políticos e Profissionais que podem dificultar o Processo de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência.....	96
CAPÍTULO 3. SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A CULTURA DOCENTE EM RELAÇÃO À INCLUSÃO.....	109
Situação Atual	109
<u>Situação da Educação Especial no Paraná</u>	119
Cultura Docente	121
CAPÍTULO 4. DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DAS HABILIDADES ADAPTATIVAS COMO CAMPO DE ATUAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	144
O Comportamento Adaptativo das Pessoas com Deficiência Mental.....	144
Desenvolvimento das Habilidades Adaptativas como Determinante de Êxito no Processo de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Mental	152

CAPÍTULO 5. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIFERENTES PROFISSIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ SOBRE A REALIDADE DA INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	163
A Representação Social de Diferentes Profissionais do Estado do Paraná sobre a Realidade da Inclusão Educacional e Social dos Alunos com Deficiência Mental.....	167
<u>As Informações Obtidas Junto à Federação Estadual das APAEs do Paraná</u>	167
<u>A Inclusão Educacional como Inovação Educativa</u>	168
<u>Exigência de Nova Formação do Professor para o Trabalho na Educação Especial após Elaboração do Conceito de Deficiência Mental pela AAMR em 1992</u>	169
<u>Relação Escola Especial e Família</u>	172
<u>As Informações Obtidas junto aos Representantes da Secretaria de Educação do Estado do Paraná – Departamento de Educação Especial do Estado</u>	173
<u>A Inclusão Educacional como Inovação Educativa</u>	174
<u>Exigência de nova Formação do Professor para Trabalho na Educação Especial após Elaboração do Conceito de Deficiência Mental pela AAMR em 1992</u>	177
<u>Relação Escola Especial e Família</u>	178
<u>As Informações Obtidas junto aos Professores Universitários que atuam na Educação Especial</u>	178
<u>A Inclusão Educacional como Inovação Educativa</u>	179
<u>Exigência de nova Formação do Professor para o Trabalho na Educação Especial após Elaboração do Conceito de Deficiência Mental pela AAMR em 1992</u>	180
<u>Relação Escola Especial e Família</u>	189
<u>As Informações Obtidas junto aos Diretores de Escolas Especiais</u>	191

<u>A Inclusão Educacional como Inovação Educativa</u>	193
<u>Exigência de nova Formação do Professor para o Trabalho na Educação Especial após Elaboração do Conceito de Deficiência Mental pela AAMR em 1992</u>	198
<u>Relação Escola Especial e Família</u>	203
<u>Algumas Conclusões Referentes às Informações Obtidas junto ao Representante Privado e Público da Educação Especial, Professores Universitários e Diretores de Escolas Especiais</u>	206
CAPÍTULO 6: IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS COTIDIANAS E NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR, REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DAS HABILIDADES ADAPTATIVAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	209
Perfil dos Professores Entrevistados.....	213
Percepções dos Professores sobre a Inclusão Educacional e Social dos Alunos com Deficiência Mental	217
Compreensão de Professores acerca das Habilidades Adaptativas e a Importância a elas Atribuídas no Processo de Inclusão Educacional e Social dos Alunos com Deficiência Mental.....	225
Dificuldades de Professores para o Desenvolvimento e Aperfeiçoamento das Habilidades Adaptativas de seus Alunos com Deficiência Mental.....	243
CAPÍTULO 7: CONCLUSÕES E PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	249
Conclusões	231
Proposta de Formação Continuada para Professores da Escola Especial, tendo como base o Desenvolvimento e Aperfeiçoamento das Habilidades Adaptativas do Aluno com Deficiência Mental visando sua Inclusão Social	259
<u>Contexto e Justificativa</u>	260
<u>Objetivos da Proposta de Formação Continuada</u>	265

<u>Conteúdo da Proposta de Formação Continuada</u>	265
<u>Base Pedagógica para a Proposta de Formação Continuada</u>	269
<u>Módulo 1</u>	274
<u>Módulo 2</u>	276
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	280
ANEXOS	290
ANEXO 1: Termo de Consentimento Esclarecido	291
ANEXO 2: Roteiro de entrevista com representante da Federação Nacional das Apaes do Paraná - Departamento de Educação Especial do Estado do Paraná, Professores Universitários e Diretores de Escolas Especiais	292
ANEXO 3: Carta Convite	293
ANEXO 4: Entrevista com professores de escola especial	294

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1</u> : Modelo de Deno – Cascata de Serviços	40
<u>Figura 2</u> : Estrutura da Educação Nacional	111
<u>Figura 3</u> : Sistema Educacional	111
<u>Figura 4</u> : Matrículas por Rede de Ensino	116
<u>Figura 5</u> : Matrículas por Modalidade de Ensino	117
<u>Figura 6</u> : Matrículas por Tipo de Necessidade Especial	118
<u>Figura 7</u> : Estrutura Geral de Funcionamento da Definição de Deficiência Mental ..	158

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1</u> : Classificação de Deficiência Mental	58
<u>Quadro 2</u> : Distribuição da Matrícula por Rede de Ensino dos Alunos com Necessidades Especiais – Censo Escolar	115
<u>Quadro 3</u> : Matrículas da Educação Especial por Modalidade e Rede de Ensino - Censo 1999 (*)	116
<u>Quadro 4</u> : Matrículas da Educação Especial por Tipo de Necessidade Especial e Nível de Ensino - Censo 1999 (*)	117
<u>Quadro 5</u> : Principais Aspectos Relacionados à Educação Inclusiva.....	142
<u>Quadro 6</u> : Competência Social.....	146
<u>Quadro 7</u> : Caracterização dos Profissionais Envolvidos com a Educação Especial Participantes da Pesquisa	166
<u>Quadro 8</u> : Aspectos e Conclusões Observadas nas Falas e Ações dos Diferentes Segmentos Pesquisados	207
<u>Quadro 9</u> : Perfil dos Professores Entrevistados.....	214
<u>Quadro 10</u> : Síntese dos Aspectos mais Importantes dos Dados Obtidos Junto aos Professores das Escolas Especiais	248

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR – American Association on Mental Retardation
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APAEs – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
CERI – Centro para a Investigação e a Inovação Educativa
CNE – Conselho Nacional de Educação
COPEX – Comitê Provincial da Infância Inadaptada do Canadá
FIBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBE – Lei de Diretrizes e Bases de Educação
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NARC – National Association for Retarded Children
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIA – Potenzial Individuali di Apprendimento
PNE/MEC – Plano Nacional de Educação do Ministério de Educação e Cultura
PNE/PSB – Plano Nacional de Educação, proposta da Sociedade Brasileira
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
QI – Quociente de Inteligência
SEESP – Secretaria de Educação Especial
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração de Jomtien, na Tailândia, em 1990 e ao assinar o documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, em 1994.

Deste último documento (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994) resalta-se alguns trechos que colaboram na justificativa deste trabalho.

- “Adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário” (p.10, grifo nosso).
- “Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como continuada, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas” (p.11).
- “A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada, com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais” (p. 38, grifo nosso).
- O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado às crianças com necessidades especiais (p. 37).

A proposta de inclusão escolar propõe a matrícula de todas as crianças em escolas comuns e lança o desafio de mudar o sistema de ensino brasileiro, programado para atender o “aluno ideal”, representado pelo bom desenvolvimento psicolingüístico, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, motivado, oriundo de família equilibrada que lhe proporcione estimulação adequada (Glat, 1998a).

Várias iniciativas foram tomadas pelo Brasil em relação ao atendimento dos portadores de necessidades educacionais especiais, entretanto, não foram ainda suficientes para atingir e modificar a prática educativa.

De um lado, temos nas escolas comuns brasileiras, as constantes afirmações dos professores que os alunos não estão preparados para freqüentar a escola comum ou determinada série escolar, pois não apresentam requisitos mínimos para o trabalho exigido na escola, que o aluno não é compatível com a escola (Aquino, 1998), fazendo das classes especiais existentes no interior das escolas regulares, verdadeiros depósitos de todos aqueles que não se enquadravam dentro do padrão de aluno ideal do sistema escolar. A esse respeito, escreve Mazzota (1995), Bueno (1997), entre outros.

A literatura aponta problemas relacionados com a prática desenvolvida pelos serviços especiais, notadamente no que se refere às modalidades mais comuns, a classe especial e a escola especializada. “A tendência à desativação das classes especiais, ou parte delas, reflete a visão de que se constituíram em espaços de discriminação sócio-educacional” (Ferreira, J., 1998, p. 23).

Por outro lado, a atuação educacional das instituições especializadas é vista negativamente, pela questão da segregação de seus educandos e da conotação assistencialista, pelas práticas restritas, apenas com pessoas consideradas deficientes (D’Antino, 1998).

A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), em vigor desde 1994, formula um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional ao portador de necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, sistematizados na Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDBE), que estabelece os rumos e os fundamentos da educação brasileira, inserindo a Educação Especial como modalidade de ensino, reconhecendo sua importância no capítulo V, artigos 58, 59 e 60 (Brasil, 1996).

Para que o objetivo da inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais seja alcançado, a Educação Comum deverá sofrer transformações que ultrapassem os atuais níveis dos recursos, das estruturas institucionais e dos currículos, se transformado em seu conjunto e, assim, transformar a Educação Especial. “Não é possível impulsionar a inclusão escolar a partir da Educação Especial, pois a inclusão educativa é um desafio da escola comum” (Blanco, 1998, p.13, v.1).

A inclusão escolar como inovação educativa implica em reavaliar a estrutura educacional, redimensionar conceitos e práticas, ampliar a responsabilidade da escola em relação às necessidades educacionais de todos.

Recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais obteve parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, para o desenvolvimento das atividades de atendimento à Educação Especial, através do parecer nº 17/2001 (Brasil 2001a), com diretrizes de como deve ser organizado o atendimento ao portador de necessidades educacionais especiais. Diz o parecer que a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva, podendo, os serviços de educação especial também serem ofertados na rede regular de ensino e também fora desse espaço escolar, através do apoio pedagógico em classe hospitalar, em ambiente domiciliar ou em escola especial, quando os alunos apresentarem necessidades educacionais especiais que requeiram atenção e apoios contínuos nas atividades de vida independente e social.

O Conselho Nacional de Educação aprova, pois diferentes tipos de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, dentro do espaço escolar, em: a) classe comum com serviço de apoio pedagógico especializado; b) classes especiais na escola regular; e c) escolas especiais.

O atendimento educacional especializado também pode ocorrer fora do espaço escolar, em:

- Classe hospitalar: destinada a prover a educação escolar de alunos impossibilitados de freqüentar aulas por razões de saúde, que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.
- Ambiente domiciliar: serviço destinado a viabilizar a educação de alunos impossibilitados de freqüentar aulas em razão de saúde, devido tratamento prolongado em domicílio.

Todos esses atendimentos devem estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil,1996). Portanto aparecerão no quadro da Educação Nacional, professores de Educação Especial trabalhando em contextos diversificados e diferentes funções, tais como:

- Apoio pedagógico especializado, na classe comum, na sala de recursos, bem como na itinerância intra e interinstitucional, fornecendo apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação dos alunos;
- Intérprete para apoiar alunos surdos, cegos, surdos-cegos ou que apresentem outros sérios comprometimentos de comunicação e sinalização;
- Professor de classe especial, realizando adaptações de acesso ao currículo e adaptação nos elementos curriculares;
- Professor em escola especial, para atendimento dos alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, realizando flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover.

Objetivos

A presente pesquisa foi desenvolvida tendo os seguintes objetivos:

1. Descrever as concepções sobre necessidades educacionais especiais encontradas no Brasil em relação às idéias dominantes que podem ser encontradas na atual literatura especializada.
2. Definir as concepções e os campos de habilidades adaptativas necessárias ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de alunos com deficiência mental, tendo em vista a sua inclusão social.
3. Analisar os conhecimentos e as práticas cotidianas de professores das escolas especiais necessários ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas requeridas para a inclusão social de alunos com deficiência mental.
4. Identificar as necessidades formativas dos professores para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas de alunos com deficiência mental.

5. Elaborar as bases pedagógicas para uma proposta de formação continuada para professores de Escolas Especiais, visando a inclusão social do aluno com deficiência mental, mediante o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas habilidades adaptativas.

Justificativa

O interesse dessa pesquisa esteve centrado na atuação do professor de escola especial que atende alunos deficientes mentais, por reconhecer a necessidade da ação docente em privilegiar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades adaptativas, buscando situações de ensino que se aproximem de sua idade cronológica, como fator relevante no processo de inclusão social, em razão de estar a inteligência e as habilidades adaptativas, intimamente ligadas à deficiência mental.

Educar para a vida, para o viver e conviver em comunidade, de maneira útil e integrada pressupõe a importância da ação docente em trabalhar o desenvolvimento das habilidades adaptativas, e deve ser este o objetivo maior de qualquer Instituição Escolar que se proponha a atender pessoas com deficiência mental.

Essa afirmação é corroborada por Glat et al. (1998), no livro *Questões Atuais em Educação Especial*, onde são analisadas 149 dissertações de mestrado em Educação Especial, defendidas entre 1981 e 1995, mostrando, que a inclusão social do indivíduo com deficiência mental não tem sido objeto de investigações, aparecendo apenas como “pano de fundo”. Chama atenção que somente 10 estudos (menos de 7% do total) tenham tido como objetivo principal investigar situações ou condições propiciadoras de inclusão social.

As diretrizes para o desenvolvimento das atividades de atendimento à Educação Especial, prevista nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) levam à necessidade de redimensionar conceitos e práticas, com a nova atuação do professor de Educação Especial diante da inovação educativa representada pela inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, uma vez que até o ano de 1996, quando a LDB entrou em vigência em todo território

nacional, a Educação Especial era vista como uma educação paralela, não fazendo parte do sistema educacional.

A formação inicial do professor ignorou totalmente essa realidade e a proposta de inclusão não foi acompanhada de programas de formação continuada do professorado (Brasil, 2001a).

O Brasil, através da legislação vigente, deixa claro, através dos termos “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1998a, art. 208, inciso III), que a capacitação dos professores especializados deve ser reexaminada, para permitir o trabalho docente em diferentes contextos educacionais especiais, conforme recomenda o Parecer 17/2001 (Brasil, 2001a), pautado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), quando esta enfatiza que deve haver uma atenção especial às necessidades de alunos com deficiências graves ou múltiplas, já que se assume terem eles os mesmos direitos, que os demais membros da comunidade, de vir a serem adultos que desfrutem de um máximo de independência. “Sua educação, assim, deverá ser orientada nesse sentido, na medida de suas capacidades” (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, p. 30).

Entretanto, dependendo do alunado, da gravidade da deficiência que por conseqüência determina o grau de necessidades educacionais especiais, entende a legislação brasileira que será melhor o aluno ser atendido em uma classe ou escola especial, “sempre que, em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (Brasil, 1996, art. 58, parágrafo segundo).

A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), preconiza o direito à escolarização dentro de um sistema educativo, que tenha como norma atender a diversidade, organizando os recursos educativos para dar resposta a todas as necessidades educacionais. Essa resposta pode ser oferecida em escolas comuns, nas classes especiais ou nas escolas especiais buscando, em cada contexto educativo, situações de aprendizagem que mais favoreçam o desenvolvimento do indivíduo em cada momento.

Assim, pode-se determinar a escolarização de surdos ou cegos em escolas especiais, já que requerem maior recursos pessoais e materiais especializados,

numa situação de transitoriedade para posterior inclusão em escola comum. Trata-se de uma situação semelhante à dos portadores de deficiência mental, mas não de todos, pois os que apresentam déficit acentuado, não poderão ser incluídos nas salas comuns de ensino, pelas significativas adaptações exigidas no currículo para sua educabilidade.

Quando se trata de alunos com rendimento intelectual baixo, a finalidade dos programas escolares deve ser o de prepará-los para uma autonomia funcional, participando de atividades e ambientes em que normalmente participam pessoas não portadoras de deficiência. Devem receber educação em situações e lugares mais apropriados possíveis, desfrutando de grande quantidade de experiências e atividades diversificadas.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) preconiza a mudança do tratamento assistencialista, ainda encontrado no interior das Instituições Especializadas, para um enfoque educacional, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais e norteadas pelos princípios de normalização e integração.

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases, as escolas especiais devem ter uma visão eminentemente educacional, cumprir as mesmas exigências legais de qualquer outra escola, quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento, bem como seus currículos devem ajustar-se às condições do educando, com o fim de promover o desenvolvimento pessoal e a inclusão social da pessoa com deficiência, pautadas nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Brasil, 1996).

O modelo de educação profissional, voltado para a carreira do magistério, encontra-se defasado frente à revisão conceitual do processo educacional, à proposta política de educação inclusiva, aos avanços tecnológicos e à necessidade de formação crítica e continuada do cidadão.

Em razão desse desajuste, encontram-se professores na rede comum de ensino, em plena atividade educativa, recebendo alunos com deficiência em suas classes, sem conhecimentos sobre o que sejam necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, encontram-se nas escolas especiais, professores especializados desenvolvendo práticas educativas restritivas ao contexto da escola, ou sala de aula, sem muitas cobranças externas, até mesmo dos pais dos alunos, freqüentemente com participação mínima no processo educativo do filho. Há também pouca cobrança dos diretores das escolas acerca dos conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos, para que estes possam enfrentar o desafio do viver cotidiano integrado à comunidade.

A existência de necessidades educativas especiais de caráter permanente e de caráter temporário, não permite definir as necessidades educacionais a partir de um modelo baseado no déficit apresentado. As respostas devem surgir das ajudas pedagógicas identificadas para alcançar as finalidades educativas de cada pessoa.

A partir das respostas educativas identificadas são definidas as necessidades educacionais especiais, segundo as adequações curriculares, ou, segundo as necessidades especiais, levando-se em consideração as adequações curriculares, os meios facilitadores de acesso ao currículo, as situações educativas especiais (classe especial, escola especial, sala comum), os recursos humanos, os materiais específicos e a eliminação de obstáculos físicos de acesso à escola.

Este tipo de realidade aponta para a necessária formação qualificada do professor de educação especial, no atendimento aos alunos com deficiências mais acentuadas. Assim, a inovação educativa representada pela inclusão, iniciando-se pela inclusão escolar, justifica a presente proposição de um projeto de formação continuada de professores de escolas especiais, que os capacite a realizar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades adaptativas do aluno com deficiência mental.

Como bem assinalam Monjas Casares, Verdugo Alonso e Arias Martinez (1995), é preciso elaborar e incluir no planejamento escolar, habilidade de comportamento social para alunos em idade escolar, através do ensino sistematizado, aplicando essas habilidades em contextos naturais, educativos e familiares, sob pena de os alunos sofrerem grave risco de problemas de competência interpessoal em ambientes comuns.

O atendimento educacional das escolas especiais não terá alcançado seus objetivos, se a pessoa com deficiência mental continuar sendo excluída do meio social em razão de inadequações em sua conduta adaptativa.

Sendo assim, a presente pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos:

- Até que ponto a inclusão escolar, como inovação educativa, exige outro modo de capacitação formativa para o trabalho na educação especial, no atendimento aos alunos comprometidos mentalmente?
- O conceito elaborado pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR) em 1992 coloca o professor de Educação Especial em nova função no atendimento dos alunos com deficiência mental?
- Quais são as necessidades formativas do professorado de Educação Especial para o desenvolvimento das habilidades adaptativas no aluno com deficiência mental mais acentuada?
- Que tipo de relação Escola-Família deve ocorrer para que haja a participação familiar no processo educacional, visando a inclusão educativa e social?

Para melhor localização dos conteúdos, este trabalho foi organizado em sete capítulos.

O capítulo primeiro apresenta breves aspectos da evolução histórica da educação especial, os fatos políticos, sociais e as principais contribuições normativas e legais internacionais e nacionais que contribuíram para a reconceitualização da educação especial e do atendimento às necessidades educativas especiais. Traz, ainda, considerações sobre a terminologia integração/inclusão, dispondo em panorama internacional e brasileiro a integração. Também discute a inclusão educacional e social do aluno com deficiência mental, mostrando a importância das habilidades adaptativas frente à nova realidade da inclusão, apontando para a nova função do professor na escola especial no processo de preparar o aluno para a inclusão social, através do desenvolvimento das habilidades adaptativas.

O segundo capítulo apresenta um panorama dos principais direitos das pessoas com deficiência no contexto internacional e brasileiro, bem como a repercussão da legislação na organização do atendimento ao aluno com deficiência no sistema nacional de ensino e as implicações na formação do professorado. Apresenta as principais dificuldades que encontram as declarações oficiais sobre o processo de inclusão social para tornarem-se realidade prática em seus aspectos sociais, culturais, políticos e profissionais.

O terceiro capítulo apresenta a atual situação da Educação no Brasil e discute as novas concepções adotadas na Educação Especial preconizando a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, apresentando idéias de diferentes autores sobre o tema. Aponta o descompasso existente entre o discurso oficial e a realidade educacional e a necessidade do professor considerar-se como agente curricular capaz de mudar a cultura da escola ao participar do processo de construção da inclusão social.

O quarto capítulo aponta a aquisição das habilidades adaptativas como primordial para a inclusão social do aluno com deficiência mental. Nele procura-se destacar a compreensão do conceito das habilidades adaptativas e características básicas a serem levadas em conta na elaboração dos programas educacionais destinados a indivíduos com deficiência mental, para que alcancem o máximo de autonomia e independência em todo ambiente e atividade integrada que estiverem.

Os quatro primeiros capítulos foram elaborados a partir de uma investigação teórica e documental.

O quinto e o sexto capítulo apresentam os dados empíricos. No quinto capítulo registra-se a representação social captada sobre a inclusão, de diferentes segmentos de profissionais, tais como dirigente educacional público e privado, diretores de escolas especiais e professores universitários especializados.

No sexto capítulo são apresentados os relatos dos professores sobre seus conhecimentos e suas práticas cotidianas referentes ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas dos alunos com deficiência mental, identificando as necessidades formativas dos professores.

Optou-se por apresentar a metodologia do trabalho concomitante com a apresentação e análise dos dados, em função de cada um dos objetivos perseguidos, sendo explicado o caminho metodológico à medida que vão sendo introduzidos e discutidos os dados obtidos.

No sétimo capítulo são apresentadas as conclusões finais do estudo e as bases pedagógicas para uma proposta de formação continuada para professores de escolas especiais, objetivando capacitá-los à prática pedagógica necessária à aquisição e ao aperfeiçoamento das habilidades adaptativas, indispensáveis para a inclusão social do deficiente mental.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Da Educação Especial às Necessidades Educacionais Especiais: O Processo de Reconceitualização da Concepção de Educação Especial

No contexto sócio-histórico a Educação Especial viveu sua primeira fase, inundada no pessimismo e negativismo, com a prática habitual do infanticídio, quando eram percebidas anormalidades nas crianças. Na idade média e moderna era freqüente a repulsa e o afastamento das pessoas deficientes do convívio social.

Com o decorrer do tempo a Educação Especial avançou para a ótica filantrópica, na qual os deficientes eram considerados doentes e inválidos e merecedores de pena, evidenciando o modelo da institucionalização que colocava a necessidade de um lugar restrito dos deficientes para o tratamento e cuidados. Evidenciava a segregação do convívio social através de ações assistenciais e paternalistas, em instituições especializadas e específicas para cada grupo de deficiência.

Seguiu-se para um período de paradigmas de serviços com a concepção da necessidade de aprontamento do indivíduo para adaptar-se a realidade. Nesse modelo de serviços, realizava-se a intervenção para modificar o sujeito e aumentar suas possibilidades de socialização. O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o *déficit* biológico, que se traduziu educacionalmente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva (Cobacho & Sánchez, 1999).

Vivencia-se hoje a fase dos paradigmas de suportes, ajudando o indivíduo a ajustar-se ao meio. A sociedade busca integrar as pessoas deficientes em ambientes comuns, convivendo com pessoas comuns, em igualdade de direitos. Nesse paradigma inclusivo contempla-se a garantia de acesso e permanência na escola.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) afirmam que as práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral. A crença que elas pudessem ser ajudadas em ambientes segregados, longe do resto da sociedade, ajudou a fortalecer os estigmas sociais e a rejeição. Em relação às escolas regulares, a rejeição dos alunos com deficiência, contribuiu para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino, acreditando-se que se as classes tivessem apenas alunos normais, a instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações.

A educação de pessoas com deficiência iniciou-se no começo do século XX, quando surgiram as primeiras residências e escolas especiais para deficientes, dando início a uma nova linha de trabalho, ao considerar os deficientes como passíveis de educabilidade. Esses fatos produziram uma profusão de métodos de diagnóstico e instrução. Tem início um sistema educacional que cresceu à margem da escola comum, que mesmo com falhas, conseguiu demonstrar as possibilidades educativas dos deficientes, marginalizados e fora do sistema comum de ensino.

Embora admitindo as possibilidades de modificação e intervenção sobre o potencial educativo dos deficientes, até a metade do século XX a deficiência foi considerada como algo imutável, sendo recomendado um tipo de educação diferenciado e separado da educação comum (Cobacho & Sánchez, 1999).

Nesse sentido propunha Decroly, em 1906, uma série de escolas especiais, onde seriam educados os portadores de deficiência, diagnosticados em função de dados fisiológicos, biológicos e mentais (Cobacho & Sánchez, 1999).

Binet (apud Cobacho & Sánchez, 1999) também segue a idéia de escola especial. Junto a Simon (apud Cobacho & Sánchez, 1999) propõe, em 1907, a classificação de idiota, imbecil e débil, utilizando uma escala para medir a inteligência em níveis, avaliar e encaminhar alunos a algum tipo de ensino específico. Essas classificações serviram à elaboração de programas de intervenção, de acordo com as características de cada deficiência.

O aparecimento das associações de pais de deficientes, a discussão e expectativa de melhora, despertadas pelas novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, criaram condições para questionar o tipo de serviço educativo

que se oferecia ao deficiente, surgindo então modelos que, respondendo aos ideais de normalização, reivindicavam para o deficiente os mesmos direitos dos demais cidadãos, transformando a educação terapêutica, centrada no modelo médico, em uma educação especial, centrada nas possibilidades educacionais.

Uma representação esquemática das quatro primeiras décadas do século XX elaborada por Sánchez Palomino (1987) demonstra a paulatina transformação da educação oferecida aos portadores de deficiência:

1. Divulgação dos testes psicométricos de Binet-Simón.
2. Surgimento das primeiras residências para deficientes e o significativo número de escolas especiais.
3. Criação dos primeiros centros de orientação infantil, dirigidos por educadores, médicos, psicólogos e assistentes sociais em um trabalho de equipe multidisciplinar, com enfoques plurifatoriais, abandonando a idéia única de *déficit* centrado na pessoa.
4. Surgimento das associações de pais, fazendo surgir novos modelos de atendimento que facilita a aproximação, compreensão e tratamento do deficiente no contexto familiar, escolar e social.

As reivindicações a favor do direito à educação e da integração comunitária, apareceram na medida em que se constatava os danos causados pela falta de educabilidade, da estigmatização e da segregação, tanto para a pessoa portadora de deficiência como a sua família e também para toda a sociedade. Esta não aprendeu a conviver com a diversidade em seus mais diferentes aspectos, tornando-se segregadora e afastativa, com todos que se apresentam como diferentes, fora do padrão social exigido e imposto aos seus membros.

O atendimento institucionalizado, para grande maioria das pessoas com deficiências e transtornos psíquicos, perdeu até a metade do século XX. Até essa época, acreditava-se que as pessoas com deficiência representavam uma ameaça social, sendo vista a segregação e a institucionalização como algo benéfico às próprias pessoas (Sánchez Palomino & Torres Gonzáles, 1998).

Toda e qualquer classificação adotada em relação à trajetória histórica da Educação Especial à evolução das atitudes sociais frente às pessoas com deficiência sempre é constatada conforme Sánchez Palomino (1987).

Alguns fatos, ocorridos ao longo da história, favoreceram a mudança e contribuíram para mudar a atenção e os serviços aos portadores de deficiência, dentre os quais podem ser destacados:

- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, que assegura, entre outros, o direito à liberdade, à igualdade, à propriedade e à segurança.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU), reconhecendo serem esses direitos comuns a todos os homens, sem qualquer discriminação. Entre os direitos assegurados encontra-se o direito à educação. Registra-se desde essa data a luta contra a discriminação das pessoas.
- Declaração dos Direitos Gerais e Especiais do deficiente mental, em 1966, assegurados pela Liga Internacional de Associações Protetoras de Deficientes.
- Informe UNESCO de 1968, propondo que seja levado em conta à igualdade dos cidadãos no acesso a educação e a necessidade da individualização do ensino, adequando-o a potencialidade de cada sujeito. Este informe já demonstra as mudanças que estão sendo produzidas na concepção da Educação Especial.
- Declaração pelas Nações Unidas, em 1971, sobre o Direito dos Deficientes Mentais.
- Declaração dos Direitos das Pessoas Com Deficiência, em 1975, elaborada pela ONU, visando assegurar a todos uma vida digna em sociedade. Essa vida digna permeia todas as ações desencadeadas a favor das pessoas portadoras de deficiência, nos aspectos legais, educacionais, sociais e culturais.
- A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1980, muito contribuiu para a explicitação do conceito de deficiência, incapacidade e desvantagem,

introduzindo a dimensão social e política na abordagem conceitual da deficiência e conseqüente alteração dos conteúdos e práticas das Políticas e Programas, concebidos para o grupo de pessoas portadoras de alguma deficiência, possibilitando o alargamento do conceito e a mudança na forma de conceber políticas e programas para o grupo social constituído por elas.

- Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, proclamado pela ONU.
- Programa de Ação Mundial para pessoas portadoras de deficiência, em 1982, aprovado pela ONU, com o propósito de promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência, reabilitação e realização dos objetivos de igualdade e participação na vida social de todas as pessoas com deficiência. É a igualdade de direitos e do viver e conviver em comunidade sendo discutido por todos as nações.
- Década das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1982, proclamada pela ONU. O decênio compreendeu os anos de 1983 a 1992, tendo sido concebido como meio para a execução do Programa de Ação Mundial.
- Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia, proclamando a necessidade de construir espaços educacionais de qualidade para todos. Compromissos éticos-políticos foram consolidados, num esforço coletivo, para assegurar a democratização da educação, independente das diferenças particulares dos alunos.
- Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, em 1993, aprovada pela Assembléia Geral n^o 48 das Nações Unidas.
- Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, quando noventa e dois governos, reunidos em Salamanca - Espanha, entre 7 a 10 de junho de 1994, reafirmaram o compromisso com a Educação Para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

- O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outras organizações internacionais que lutam pela proteção e defesa das pessoas, também serviram e continuam servindo como orientadores das Políticas, Programas e Ações na área da deficiência.

Além das contribuições dos organismos internacionais, houve uma série de transformações necessárias para chegar a atual concepção de educação especial, favorecida por alguns elementos, que Marchesi e Martín (1990) apresentam como sendo as mais importantes:

- Concepção diferenciada dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência. Não mais se considera a deficiência como um fenômeno isolado, próprio do sujeito, mas considerada em relação com os fatores ambientais e com a resposta educativa mais adequada. Aparece estreitamente vinculada com a maior ou menor capacidade do sistema educativo para proporcionar recursos apropriados.
- Maior importância aos processos de aprendizagem, considerando que cada deficiente tem seu próprio processo especial para aprender.
- Desenvolvimento de novos métodos de avaliação, mais interessados nos processos de aprendizagem e nas ajudas necessárias que nas categorias de deficiência.
- O questionamento de professores e especialistas sobre a validade dos sistemas educativos isolados.
- Os limitados resultados obtidos por grande parte das escolas especiais. A heterogeneidade dos alunos que essas escolas recebiam as obrigou a definir melhor seu objetivo, suas funções e suas relações com o sistema educativo comum. Ao mesmo tempo, as dificuldades de integração social posterior de seus alunos, contribuiu para fazer pensar em outras formas de escolarização, para um grupo de alunos que não se apresentavam com graves deficiências.
- O conceito de “fracasso escolar”, obrigando a uma nova colocação de parâmetros, de distinção entre normalidade, fracasso e deficiência.

- As mudanças operacionalizadas nas escolas comuns, ao terem que atender alunos com diferentes capacidades e interesses.
- Os resultados das experiências positivas em inclusão, contribuindo para a valorização de novas possibilidades educativas.
- A existência de uma corrente normalizadora em todos os serviços sociais dos países desenvolvidos, outorgando maior importância aos fatores ambientais.
- A sensibilização social diante do direito de todos à educação inclusiva, defendida por pais, associações e movimentos sociais.

Esses fatos, acontecidos no decorrer da história levou a Educação Especial a um processo de reconceitualização, ganhando nova dimensão social, profunda mudança de valores e uma intensa necessidade e busca de melhora na formação profissional dos professores.

O Que se Entende por Educação Especial

A transformação pela qual tem passado e está passando a educação especial coloca atenção à resposta educativa que necessitam algumas pessoas, devendo a educação especial contemplar toda soma de conhecimentos que forma parte do sistema de variáveis que incidem no desempenho da pessoa, e levar em consideração todos os aspectos que vão condicionar a intervenção educativa correspondente às pessoas com necessidades educacionais especiais (Sánchez Palomino & Torres Gonzáles, 1998).

A educação especial tem sido objeto de grandes estudos teóricos e práticos à medida que consideráveis progressos foram sendo registrados quanto às atitudes da sociedade em relação às deficiências, o reconhecimento dos direitos dessas pessoas e a organização dos serviços educativos para atender esse segmento social.

Entretanto, os estudos sobre o tema têm se apresentado em muitos aspectos, fragmentado e disperso, necessitando de um marco teórico de orientação bem mais definido. Isso se deve, talvez, à pluralidade de seu objeto de estudo e a necessária convergência de outras disciplinas para dimensionar o assunto.

O caráter interdisciplinar da educação especial a levou, aceitar as marcas de outras disciplinas, traduzidas em mudanças mais ou menos qualitativas a respeito de seu objeto de estudo (Sánchez Palomino & Torres Gonzáles, 1998).

A complexidade e as diferentes variáveis que entram em ação quando o tema é educação especial, são mencionadas por Balbás Ortega (1995) quando afirma ter esse campo de estudo se convertido em um dos mais necessitados de abordagem interdisciplinar. Balbás Ortega (1995, p. 41) utilizando colocações de Rigo e Talens aponta a classificação das relações de interdisciplinaridade da educação especial com outras disciplinas, em dois blocos de estudos:

1. Como disciplinas educativas:

- Pedagógicas: Organização Escolar; Diagnóstico e Avaliação; Metodologia de Investigação; Sociologia da Educação; Formação do Professorado; Tecnologia Educativa.
- Psicológicas: Psicologia evolutiva; Psicologia do pensamento (inteligência e memória); Psicologia e Psicopatologia da linguagem; Psicologia da aprendizagem; etc.

2. Como disciplina não educativa:

- Biológicas e Médicas: Otorrinolaringologia; Neurologia; Endocrinologia, Genética, etc.
- Lingüística: Fonética; Fonoaudiologia, etc.
- Direito: Legislação Trabalhista, Legislação Educacional; Legislação sobre direitos dos menores inadaptados.

Atualmente a educação especial apresenta um conceito mais global e dinâmico dando maior importância aos fatores oriundos do contexto social que condicionam o sujeito, em especial o contexto educativo.

A preocupação não é com o *déficit*, mas com o tipo de ajuda educativa que necessita o aluno. Este fato evidencia a importância do meio educativo frente ao trabalho educacional de desenvolver as capacidades e habilidades adaptativas das pessoas com deficiência.

Nesse aspecto, a evolução e o reconhecimento da educabilidade dos deficientes, tem um marco referencial importante, no informe que a comissão de especialistas presidida por Mary Warnock elaborou entre 1974 e 1978, por solicitação do Secretário de Educação do Reino Unido. Conhecido como Informe Warnock, este documento recomenda a abolição da classificação por categorias de deficiência, considerando que todas as crianças são educáveis, devendo antes de classificá-las como deficientes, determinar quais são suas necessidades (Warnock, 1990). A partir deste documento, modifica-se a educação especial em muitos aspectos, inclusive na denominação, buscando denominações não pejorativas, tais como aluno diferente, aluno com necessidade educativa especial, atenção à diversidade (Brasil, 1999b).

Na trajetória histórica da educação especial, percebe-se a transposição da cultura segregacionista acerca dos deficientes, para a cultura integradora, caminhando na atualidade para o contexto de escola inclusiva, superando as antigas concepções.

A UNESCO (1983, p. 30) define a Educação Especial como “uma forma de educação destinada àqueles sujeitos que não alcançam ou é improvável que alcancem, através de ações educativas normais, os níveis educativos sociais e outros apropriados para sua idade e que tem por objetivo seu progresso frente a esses níveis”.

Por sua vez Mayor Sanches (1988, p.15) entende a “Educação Especial como toda intervenção educativa orientada a buscar a otimização das possibilidades dos sujeitos excepcionais”.

Em seguida serão inseridos alguns dos conceitos escolhidos por Balbás Ortega (1995, p. 48), por serem considerados os mais significativos para a presente pesquisa, pois permitem deixar claras as linhas de pensamento e princípios que dirigem esse trabalho, bem como o entendimento sobre educação especial como

sendo um serviço de apoio à educação geral, nunca às limitações do sujeito especial, com o fim de desenvolver ao máximo as capacidades pessoais e sociais de pessoas que por diferentes razões apresentam necessidades educativas especiais.

Segundo Brennan (1988 apud Balbás Ortega, 1995, p. 48) “a Educação Especial é a combinação de currículo, ensino, apoio e condições de aprendizagem, necessária para satisfazer as necessidades educativas especiais do aluno, de maneira adequada e eficaz”.

A partir da noção de “criança com necessidades educacionais especiais” se perfila um conceito propriamente pedagógico e didático da Educação Especial, sem incluir nele a referência a deficiência, muito menos aos prognósticos sobre o futuro dessas crianças. [...] A educação aparece então em seu sentido plenamente relacional: é especial a relação educativa que deve estabelecer-se com certas crianças, cujas necessidades educativas, não importa por quais razões, são maiores ou sensivelmente diferentes das necessidades educativas geral das crianças (Fierro, 1988 apud Balbás Ortega, 1995, p. 48).

A concepção mais atual aborda principalmente as demandas educativas dos alunos e suas necessidades específicas. Já não são somente os deficientes que necessitam de educação especial. São todos aqueles alunos que no decorrer de seu processo educativo requerem uma maior atenção que o conjunto de seus companheiros da mesma idade, porque apresentam de forma temporal ou permanente, problemas de aprendizagem. O que deve ser considerado diante do todo, não são tanto as características concretas da criança para situá-la no grupo das que apresentam transtornos semelhantes, mas suas demandas no sistema educativo (Marchesi, 1988 apud Balbás Ortega, 1995, p. 48).

Para Giné (1987 apud Balbás Ortega, 1995, p. 48): “o conceito de Educação Especial se traduz em uma descrição positiva sobre a atuação educativa que cada criança requer, de acordo com suas características e circunstâncias pessoais para alcançar os fins da educação geral: o máximo crescimento pessoal e social”.

O que está em jogo é deixar de entender a Educação Especial como a educação de um conjunto determinado de alunos – aqueles que têm deficiência

– para começar a pensar na Educação Especial como as ações ou medidas que ajudem os sistemas escolares, ao professorado principalmente, a estar melhor capacitado para enfrentar a diversidade de necessidades que podem apresentar seus alunos, qualquer que sejam elas (Echeita, 1994 apud Balbás Ortega, 1995, p. 48, grifo nosso).

Percebe-se que os autores consideram a Educação Especial como uma ação ou atenção educativa, destinada a alunos com necessidades educativas especiais com a finalidade de atingir o desenvolvimento máximo de cada um.

Situam-se dentro dessa linha, muitos outros autores, mas destaca-se, pela clareza e precisão, um conceito emitido por Jurado de Los Santos (1993, p. 48): “a Educação Especial se entende como o processo de ensino-aprendizagem que tem a finalidade de potencializar e desenvolver as capacidades dos sujeitos com necessidades educativas especiais”. Reconhece o autor a existência de potencial de aprendizagem nas pessoas com necessidades especiais, cabendo à educação especial o papel de desenvolver o potencial intrínseco, existente em cada uma delas.

Nas definições apresentadas destacam-se dois aspectos básicos:

1. A educação especial deve estar focada na resposta educativa adequada às necessidades dos alunos, para que estes possam se desenvolver ao máximo de suas possibilidades;
2. A educação especial deve contemplar todos os elementos determinantes para a intervenção pedagógica com relação aos alunos especiais.

Dessa forma, a educação especial pode ser entendida como um serviço de apoio à educação geral, que estuda de maneira global e integrada os processos de ensino-aprendizagem e se define pelos apoios necessários, nunca pelas limitações dos alunos, com o fim de lograr o máximo desenvolvimento pessoal e social das pessoas em idade escolar que apresentam, pelas mais diferentes razões, necessidades educacionais especiais (Sánchez Palomino & Torres Gonzáles, 1998).

A educação especial pode ser vista a partir dos sujeitos a quem é dirigida à intervenção educativa e das mudanças que ocorrem nos alunos com essa

intervenção e, por outro lado, das novas situações educativas que surgem em função da intervenção. Dessa forma também se torna elemento da educação especial à atuação dos profissionais que criam essas novas situações educativas.

O que se Entende por Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais

A partir do Informe Warnock (1990) as definições de necessidades educativas especiais e educação especial ficaram estabelecidas. Segundo Brennan (1988 apud Sánchez & Palomino, 1998, p.36,):

...o conceito de necessidades educacionais especiais surge quando a deficiência, seja ela física, mental, sensorial, emocional, social ou qualquer combinação entre elas, prejudica a aprendizagem, de tal maneira que são necessárias respostas didáticas como por exemplo os acessos especiais ao currículo, seja ele modificado ou especial, como também são necessários condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado de forma adequada e eficaz.

Educação especial é a combinação do currículo, do ensino, do apoio e condições de aprendizagem necessárias para satisfazer as necessidades dos alunos, necessidades essas que podem se apresentar de forma intensa ou leve, temporária ou de forma permanente.

O Informe Warnock (1990) é considerado o principal responsável pela reconceitualização e posteriores mudanças da Educação Especial. Sánchez Palomino e Torres Gonzáles (1998) analisaram as principais contribuições deste Informe. São elas:

- Fins da Educação

A educação é um direito, sendo o seu fim o mesmo para todos, ou seja, aumentar o conhecimento que se tem do mundo em que vive, compreender

as suas possibilidades e responsabilidades, favorecer a independência e auto-suficiência da qual seja capaz, ensinando-lhe meios de sobrevivência e trabalho com o qual possa manter controle sobre sua própria vida.

- Educação Especial

É um conceito mais amplo, na medida que as necessidades se apresentam como um contínuo, também a educação especial deve ser entendida como um contínuo de prestação de serviços, que inclui desde a ajuda temporária até a adaptação permanente, ou ao longo prazo, do currículo comum. Uma necessidade educacional especial pode necessitar de meios especiais de acesso e/ou modificação do currículo, e atenção especial ao contexto educativo onde se processa a educação. O novo conceito recomenda a eliminação das classificações por categorias de deficiência, considerando que, mais que classificar crianças segundo suas deficiências, devem ser determinadas quais são suas necessidades. Os serviços educacionais especiais, onde quer que sejam oferecidos, devem ter caráter adicional ou complementar, nunca alternativo, separado e independente do ensino regular.

- Início da Oferta de Educação Especial

A educação precoce é recomendada como a soma de esforços de pais, educadores e especialistas.

- Formas de Escolarização

Uma escola especial é a melhor forma de educar crianças com deficiências graves ou complexas, como físicas, sensoriais ou mentais, os problemas de conduta ou emocionais acentuados e as múltiplas deficiências.

- Inclusão

A educação especial deverá ser oferecida em função da necessidade especial no transcurso da vida escolar, e não por força da deficiência. Este fato dilui a deficiência, amplia o grupo de receptores e diversifica a atenção especializada. Isto implica que não é unicamente a criança quem deve adaptar-se a escola, senão que a escola deverá modificar suas estruturas

físicas, organizativas e pedagógicas para facilitar o seu acesso ao currículo, orientando quanto à sua permanência no ensino especial. Algumas passarão o maior tempo, ou talvez a totalidade da jornada escolar recebendo ensino especial; outras estarão algumas vezes ausentes da classe comum para receber reforço e apoio especial, indicando assim os diferentes níveis de integração/inclusão escolar.

- Centro de Formação de Recursos

Refere-se aos recursos humanos especializados dessas escolas que apóiam e assessoram aos professores das escolas comuns. Nesse aspecto, percebe-se o prenúncio da idéia de educação compartilhada.

- Inclusão de Componentes de Educação Especial

Em todos os cursos de formação do professorado, inicial ou continuada, inclusive nos cursos de pós-graduação.

- Implantação de um Serviço de Orientação e Apoio

Em toda localidade, com o fim de prestar um serviço coerente e unificado, cujos fins seriam elevar e manter a qualidade da educação especial e ajudar o ensino das crianças que necessitam, individualmente, de apoio.

Toda uma nova forma de abordar as deficiências surge com a denominação de necessidades educacionais especiais. Warnock (1990) denomina criança com necessidade educativa especial toda aquela que necessita de ajuda para desenvolver sua aprendizagem, sendo que a necessidade não está necessariamente determinada pela natureza de sua deficiência ou transtorno que sofre, mas pelas necessidades que apresenta, devendo a sua educação estar em função da descrição detalhada de suas necessidades específicas.

Warnock (1990) afirma ser incorreta a situação dual do sistema educativo, que categoriza um percentual da população como deficientes e, portanto que deve ser atendida pela educação especial, enquanto o resto da população em idade escolar

assiste a escola comum. Em sua opinião e julgamento, 20% da população em idade escolar apresenta dificuldades na aprendizagem, portanto, muitos dos alunos com alguma dificuldade não estão sendo atendidos, lembrando que as dificuldades de aprender se apresentam desde as formas mais graves até as mais leves e suas causas não são unicamente deficiências físicas sensoriais ou mentais, mas também ocorrem por deficiência escolar, social e de personalidade (Sánchez Palomino & Torres Gonzáles, 1998).

O importante, segundo Warnock (1990), não é a deficiência, sua categorização e descrição, mas o tipo de ajuda que o aluno necessita e isto requer dotação de meios especiais de acesso ao currículo, currículo especial ou modificado, especial atenção à estrutura social e contexto relacional em que se realiza a educação.

Isto implica que todo aluno com necessidades educacionais especiais necessita de respostas educativas que o ajude a superar seus problemas de aprendizagem, os quais podem vir tanto de uma deficiência como de uma superdotação, e para satisfazer essa necessidade deve a escola colocar todos os recursos disponíveis para adequar sua oferta educativa às necessidades que demanda o usuário de seus serviços (Cobacho & Sánchez, 1999).

Com respeito aos recursos para suprir as necessidades educacionais especiais dos alunos, Marchesi e Martín (1990) opinam que é vasto e amplo, onde estão incluídos professores, especialistas, material didático, supressão das barreiras arquitetônicas, adequação de edifícios, formação e competência profissional dos professores com capacidade para elaborar projetos educativos e de realizar “adaptações curriculares”, adequação dos sistemas de avaliação, apoio psicopedagógico, materiais adaptados, novas formas de organização escolar e novas pedagogias.

A nova perspectiva, originada pelo conceito de necessidades educacionais especiais, conforme Marchesi e Martín (1990, p. 30):

... por um lado ampliou os limites da educação especial, que agora inclui um maior número de alunos/as, e os incorporou dentro do sistema comum de ensino. Por outro, situou na própria escola a maior parte dos problemas do alunado, necessitando reformulação de seus objetivos, fazendo ver a

necessidade de sua reforma. E, finalmente determinou o indissociável vínculo entre as necessidades educacionais especiais e a provisão de recursos para fazer frente.

O conceito de necessidades educacionais especiais leva a um novo conceito de educação especial, quando desloca o foco do aluno e direciona este foco para as respostas educacionais que o aluno requer, evitando etiquetas que podem interferir na aprendizagem e escolarização. Reconhece que muitos alunos sejam portadores de deficiência ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

Conforme consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999b, p. 24):

Falar de necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de modo geral, bem como aos alunos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Não nega o risco de discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial. Em situação extrema, a diferença pode conduzir à exclusão. Por culpa da diversidade ou de nossa dificuldade de lidar com ela.

As necessidades educacionais especiais e a intervenção educativa especializada deveriam ser vistas como parte do conjunto de medidas e ações educativas, devendo ser descartada a idéia da existência de dois tipos de alunos: os que recebem educação especial e os que recebem somente educação.

Não se quer negar a existência da deficiência, mas explicitar a idéia de que o problema reside nas demandas específicas que as situações pessoais exigem do sistema educativo para superar as dificuldades de aprendizagem do aluno (Cobacho & Sánchez, 1999).

O que realmente importa na organização de uma resposta educativa frente à necessidade educacional é determinar as ajudas pedagógicas que cada pessoa necessita para alcançar os objetivos finais da educação, lembrando serem eles, os mesmos para todos, ou seja, é ampliar o conhecimento e a visão que a criança tem do mundo em que vive, compreensão de suas possibilidades e responsabilidades, favorecer a independência e auto-suficiência da qual seja capaz, ensinando-lhe meios de sobrevivência e trabalho com o qual possa manter controle sobre sua própria vida.

A partir dessa perspectiva, as necessidades educativas especiais podem se apresentar, segundo Sánchez Palomino e Torres Gonzáles (1998, p. 40), como sendo:

1. Necessidades educacionais especiais de adequação curricular:

- Adaptação de objetivos
 - Priorização de alguns objetivos
 - Introdução de objetivos complementares
 - Introdução de objetivos alternativos
 - Eliminação de objetivos
 - Seqüenciação específica de objetivos
- Adaptação de conteúdos
 - Priorização de conteúdos
 - Introdução de conteúdos complementares
 - Introdução de conteúdos alternativos
 - Eliminação de conteúdos
 - Seqüência específica de conteúdos
- Adaptação Metodológica
 - Utilização de métodos e conteúdos alternativos

- Seleção de atividades alternativas
- Seleção de atividades complementares
- Utilização de materiais didáticos específicos
- Adaptação da Avaliação
 - Seleção dos critérios específicos de avaliação
 - Seleção de critérios específicos de promoção
 - Modificação dos instrumentos e procedimentos de avaliação
- Adaptação da permanência e tempo de escolaridade
 - Modificação do tempo previsto para o ciclo ou etapa educativa
 - Modificação do tempo previsto para alguns objetivos ou conteúdos determinados

2. Necessidades especiais de provisão de meios de acesso ao currículo

- Provisão de situações educativas especiais
- Provisão de recursos pessoais
 - Serviços de avaliação multidimensional
 - Serviços de reforço pedagógico
 - Tratamentos reabilitadores personalizados
 - Outros serviços educativos ou para-educativos
- Provisão de materiais específicos
 - Facilitadores de colocação no mercado de trabalho
 - Facilitadores de comunicação
- Medidas de acesso físico a escola e suas dependências

As adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuação frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize adaptação do currículo comum, podendo, às vezes ser essas adaptações,

extremamente significativas, tornando-o adequado às necessidades dos alunos. Implicam em planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em o que o aluno deve realmente aprender, como e quando aprender, formas de organização do ensino, como e quando avaliar o aluno.

As contribuições do Informe Warnock (1990) a respeito das necessidades educativas especiais tiveram ampla repercussão em todos os países europeus, como também no Brasil mais recentemente, e conseqüências para seus respectivos sistemas educativos.

Grandes são os desafios, difícil e espinhoso é o caminho a ser trilhado por numerosos países ao passar da teoria dos princípios à transformação das práticas educativas segregadoras para as práticas integradoras.

Vallejo (1999) relata que a própria Warnock (1990), mesmo utilizando uma perspectiva mais funcional e curricular, ao contrário das anteriores classificações médico-psicológicas, ainda categoriza as necessidades educacionais especiais dos alunos como sendo:

1. Deficiência de audição, visão ou mobilidade, sem graves problemas intelectuais ou emocionais.
2. Desvantagem educativa, por não serem capazes o não estarem preparados, para adaptarem-se a escola, por razões sociais ou psicológicas.
3. Dificuldades significativas de aprendizagem, que por sua vez podem ser permanentes ou transitórias.
4. Dificuldades emocionais ou comportamentais.

Garcia Pastor (1995, p. 43), faz críticas à utilização do conceito e terminologia de “necessidade educativa especial”. Alguns a consideram mitificação, outros, mera categoria administrativa, como também existem os que consideram um eufemismo, que em qualquer desses casos não favorece em realidade as pessoas. A autora afirma ser necessário que o conceito de necessidades educativas especiais se redefina, incluindo duas dimensões essenciais: a dimensão interativa aponta que a necessidade educativa é definida em relação ao contexto onde essa necessidade é produzida e a dimensão de relatividade, afirmando que a necessidade educativa

especial sempre está ligada a um espaço determinado e um tempo determinado, não sendo universal nem permanente.

Entretanto, a capacidade e disponibilidade do sistema educacional brasileiro e de seus profissionais para aceitar a interatividade e a relatividade das necessidades educativas especiais dependem de uma série de variáveis, como a formação adequada dos professores, a estrutura do sistema de ensino, a falta de colaboração dos profissionais, o que acaba dificultando o atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino.

Para Mazzota (1995) a expressão adequada para o alunado da Educação Especial, seria “educandos com necessidades educacionais especiais”, explicando ser o objetivo da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, apontado pelo documento (Brasil, 1994) como sendo portador de necessidades especiais, os portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de conduta típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados), que necessitam de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades, não estando portanto restrito ao campo educacional, o que leva a uma imprecisão conceitual que dificulta a compreensão e o entendimento do que seja o alunado da educação especial como aquele que necessita de recursos pedagógicos e metodológicos específicos.

Genericamente chamados de portadores de deficiência, o termo não reflete a realidade, pois nem sempre um portador de necessidades educativas especiais é um portador de deficiência, podendo a necessidade ser temporária (dimensão da relatividade de tempo e espaço da necessidade), ou mesmo contextual na dimensão interativa do contexto onde essa necessidade é produzida. Nessa visão dinâmica e contextual, a necessidade especial se concretiza na relação indivíduo com o ambiente (no caso, o ambiente educacional), razão porque a expressão deve ser denominada necessidades educacionais especiais, defende Mazzota (1995), expressão também adotada nesse trabalho.

Acima de todas as discordâncias teóricas que possam ser apresentadas diante do que se entende e se conceitua como “Necessidade Educativa Especial” ou

“Necessidades Educacionais Especiais”, o importante é lembrar que o aluno é o sujeito do processo educativo e, como tal, suas características e necessidades pessoais devem ser respeitadas para que possa desfrutar de oportunidades sociais e educacionais igual aos demais cidadãos.

De acordo com Carvalho (1998, p. 22), está fora de discussão que todos os alunos são diferentes um dos outros e que

... os alunos portadores de deficiência se diferenciam muito acentuadamente de seus pares, ditos normais, por apresentarem dificuldades de aprendizagem decorrentes das limitações impostas por suas condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais. Tais dificuldades não nos autorizam, porém, a estabelecer limites em sua capacidade para a aprendizagem. (...) O mesmo também se aplica aos alunos que mesmo não sendo deficientes, apresentam dificuldades de aprendizagem.

Não existe dúvida da necessidade de um acordo comum entre os conceitos, sobretudo porque a indefinição ou imprecisão conceitual tem servido como instrumento legitimador da existência de importantes órgãos e cargos públicos, como também, tem sido utilizado para dispensar de suas responsabilidades as escolas, principalmente as públicas, os considerados diferentes, os especiais, razão porque, Carmo (1998, p. 50) escreveu: “o fato de ser admitida a palavra especial já é um forte indicador de segregação, na medida em que, afirmar o especial é reconhecer o não especial”.

As soluções para o emprego do termo “necessidades educacionais especiais” não são tão simples, pois a linguagem educativa usual tornou-se uma espécie de ajuda para defender os direitos das pessoas diferentes, servindo até para justificar práticas segregadoras.

Todo e qualquer esforço para reduzir o impacto causado pela deficiência e aumentar a aceitação é válido, como por exemplo, mudança de nomes, mas isto não é suficiente, nem garante que providências sejam tomadas para que a educação dos portadores de necessidades educacionais seja de melhor qualidade.

Nesse trabalho, será utilizada a terminologia “aluno com necessidades educacionais especiais”, podendo, todavia, também ser usado o termo aluno ou

pessoa com deficiência, pela necessidade de deixar claro o tipo de apoio, de professor, de necessidades de adaptações curriculares, da escola que venha necessitar o sujeito com necessidades educacionais especiais, em razão da sua deficiência mental.

Integração/Inclusão: Significados e Considerações Sobre a Terminologia

A integração dos indivíduos portadores de deficiência tem sido o tema de discussão referente à educação especial mais discutido no mundo nessas últimas décadas. O conceito de integração escolar já é considerado ultrapassado, sendo a proposta mais atual denominada inclusão escolar.

Diferentes significados são atribuídos à expressão integração, servindo para expressar diferentes fins, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos ou outros, como expressam os conceitos.

Em consulta ao dicionário pode ser constatado que “... integração é o ato de ou efeito de integrar-se; (...) ação política que visa integrar em grupo as minorias...” (Ferreira, 1986, p. 954).

Para Van Steenlandt (1991 apud Martins, 1996, p. 28): “integração é o processo de incorporar física e socialmente, dentro da sociedade, as pessoas que estão segregadas e isoladas dos outros”.

Na Política Nacional de Educação Especial do Brasil (Brasil, 1994), integração é definida como o processo dinâmico de participação de pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. Esse conceito refere-se à idéia de integração, independentemente de quais sejam os sujeitos.

É com o significado de processo que esse trabalho utiliza o termo integração/inclusão dos portadores de necessidades especiais, podendo com ele distinguir diferentes tipos e graus de necessidades e que refletem condições de vida

mais normalizada, em consonância com a idéia presente no vocábulo integrar, como sendo tornar-se inteiro; completar; incorporar-se; juntar-se, tornar parte integrante.

Como processo, o termo implica tempo, dinamismo, flexibilidade. Sendo processo, não pode ser imposto, nem ocorrer fora de hora ou fora do contexto. O contexto relacional, ou seja, os vínculos que se estabelecem entre pessoas, entre pessoas e objetos, entre pessoas e lugares, em diferentes situações, é que vai condicionar a qualidade do processo integrativo (Carvalho, 1994). Nesse aspecto, a autora tem o mesmo pensamento de García Pastor (1995, p. 43), quando afirma a necessidade de focar o processo em duas dimensões essenciais ao falar de integração dos portadores de necessidades educativas especiais: “a dimensão interativa (a necessidade se define em relação ao contexto onde se produz) e a dimensão de relatividade (a necessidade faz referência a um espaço delimitado e um tempo determinado), não é universal nem permanente”.

Quando grupos ou pessoas são impostos uns aos outros, sem respeito aos interesses, objetivos, vontades, certamente não ocorre integração. Pode-se dizer que houve a formação de grupamentos, onde prevalecerão relações mecânicas, sem relações de reciprocidade (Carvalho, 1994, p. 30).

Por se tratar de acontecimentos históricos recentes, a palavra integração sofreu influência dos movimentos que caracterizaram e reconsideraram idéias sobre Escola, Sociedade, Educação, baseados nas reivindicações a favor do direito à integração social das pessoas portadoras de deficiência, embasadas no Direito e na Justiça Social, bem como na constatação dos danos causados pela estigmatização e segregação, como também a falta de registros de vantagens de ambientes segregados.

A noção de integração tem sido utilizada e compreendida de diferentes formas quando aplicada à escola, seguindo diferentes modelos, em função das correntes e tradições pedagógicas dos diferentes países onde foi sendo implantada. De acordo com Monereo e Font (1988), pode-se identificar os seguintes modelos de integração escolar: a) modelo comportamental e cognitivo, influenciado pela psicologia; b) modelo humanista, influenciado pela pedagogia; e c) modelo médico influenciado pela medicina.

O modelo comportamental tem como base a teoria psicológica condutivista, propondo sistemas de instrução individualizada, utilizando técnicas de modificação de conduta. Está baseado nas teorias psicológicas denominadas cognitivas, como as de Piaget, as do processamento de informação e de condicionamento permanente.

O modelo humanista está baseado nos movimentos de renovação pedagógica, como o movimento Escola Nova e o movimento de auto-gestão educativa. Esses movimentos propõem a individualização de ensino, que dê resposta aos interesses e características dos alunos, que seja uma aprendizagem ativa e que o professor seja um facilitador da aprendizagem.

O modelo médico está baseado na setorização dos serviços, nas campanhas de prevenção, no trabalho em equipe profissional, na aplicação de técnicas de reabilitação e no tratamento em regime ambulatorial. Este modelo teve desenvolvimento em países onde a assistência médica sanitária é eficiente e de qualidade.

Os registros históricos relatam que os movimentos em favor da integração das pessoas com deficiência surgiram nos países nórdicos, nas décadas de 60 e 70, através de Bank Mikkelsen e Nirge, no questionamento das práticas sociais e escolares segregadas, assim como das atitudes sociais em relação às pessoas portadoras de deficiência (Mantoan, 1998, p. 31).

A noção de base em matéria de integração é o princípio de normalização, que não está relacionado somente com a vida escolar, mas com todo o conjunto das atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas portadoras de transtornos ou não.

Em se tratando de integração das pessoas portadoras de deficiência, teóricos, como Trannoy e Bronston assim a conceituam: *“la integración es el hecho de estar entre los otros, con los otros, de tener un rol y un lugar en un grupo o una sociedad, en definitiva de aportar una contribución”* (Trannoy apud Monereo, 1985, p. 29).¹

¹ A integração é o fato de estar entre os outros, como os outros, de ter um papel e um lugar em um grupo ou em uma sociedade, em resumo em oferecer uma contribuição (tradução nossa).

Bronston (apud Monereo, 1985, p. 29), no seu conceito, defende a idéia de que a *“integración es tener iguales privilegios y derechos que los demás. Estar con sus compañeros no-handicapados y aprender con ellos... recibir servicios especiales sin ser segregado... trabajar cerca de personas no-handicapadas... vivir en una casa corriente cerca o con persona no-handicapadas...”*²

Também citado por Monereo (1985), Bissonnier, refere-se à integração como a ação de incluir a pessoa com deficiência na sociedade, contemplando-a e enriquecendo-a com valores qualitativos distintos e desfrutando dos mesmos direitos e obrigações que os demais membros que compõem o corpo social.

As palavras de Cardoso (1992a) ajudam a explicitar melhor o entendimento sobre integração.

Percebemos a integração como a possibilidade de que a pessoa com necessidades especiais devido à deficiência ou problema em seu desenvolvimento, viva e conviva com as demais pessoas de sua comunidade. Este viver e conviver em sua própria comunidade é um direito e uma questão de justiça. Não é favor nenhum que a sociedade lhe concede (...). Este processo deverá estar direcionado para as mudanças de atitudes, como valorização das diferenças e do cooperativismo, a descoberta e aceitação de dificuldades, deficiências e necessidades específicas de cada ser humano, bem como a valorização das potencialidades e dons específicos de cada um da comunidade (Cardoso, 1992a, p.89).

O que se observa nas citações de Trannoy (apud Monereo, 1985), Bronston (apud Monereo, 1985), Bissonnier (apud Monereo, 1985) e Cardoso (1992a) é o destaque para o componente de igualdade ou a participação pessoal e ativa do sujeito como direito e sendo requisito indispensável para que haja integração social. Suas contribuições permitem perceber a integração como o viver em sociedade sendo útil e exercendo tarefas comuns junto aos demais membros, tendo respeitada

² Integração é ter iguais privilégios e direitos dos demais. Estar com seus companheiros não deficientes e aprender com eles... receber serviços especiais sem ser segregado... trabalhar próximo de pessoas não deficientes... viver em uma casa comum junto ou próximo de pessoas não deficientes (tradução nossa).

sua individualidade e diferença. O fato de ser respeitado em sua diferença e conviver em sociedade sem ser segregado é a essência de uma sociedade inclusiva.

O emprego generalizado do termo integração tem levado a interpretações difusas a respeito das idéias que o tema comporta. Apesar da existência de um “mosaico terminológico”, Monereo (1985, p.30) defende que mais importante que a definição da palavra é descobrir possibilidades de aprendizagem, de estratégias para conquistar a cidadania, de oportunidades para estabelecer relações pessoais que possam mudar a percepção e expectativa que a sociedade tem diante das pessoas com deficiência, de facilidade para apresentar uma conduta adaptativa adequada em contextos naturais, de possibilidade de melhorar a própria auto-imagem e em alguma medida contribuir para o desenvolvimento comunitário, como cidadão participativo.

Monereo (1985, p. 30) explica que estudos sobre o tema integração, resultaram na delimitação de quatro níveis de integração social cada um deles constituindo-se em requisito para uma maior integração e, conseqüentemente, condições de vida mais normalizadas:

1. Integração Física

Redução das distâncias geográficas entre pessoas com e sem deficiência. Traduzida para o âmbito educativo, significa a construção de escolas especiais junto a escolas comuns, ou classes especiais, junto a classes comuns. Atualmente a tendência é a abolição dessas estruturas escolares diferenciadas, proposta que sustenta a educação inclusiva de alguns países europeus e americanos.

2. Integração Funcional

Utilização dos mesmos meios e recursos sociais existentes na comunidade, tanto pelas pessoas comuns como pelas pessoas portadoras de deficiências.

3. Integração Social

Também conhecida por aproximação psicológica e social, implica em uma aproximação entre as pessoas com e sem deficiência, mediante interações espontâneas e estabelecimento de laços afetivos entre elas.

4. Integração Societal

Também chamada de integração na comunidade, implica em possibilidades legais e administrativas de acesso aos bens e serviços disponíveis, além da autodeterminação.³ É o último nível de integração a ser atingido, resultando em condições de vida normalizada, com idênticas atribuições e obrigações como dos demais cidadãos.

Esses níveis integrativos se aplicam em todos os aspectos da vida das pessoas com deficiência, seja na vida escolar, na vida em comunidade, na vida profissional e de trabalho. Através deles, a literatura especializada fala de integração no trabalho, na comunidade e integração escolar, segundo o âmbito que se produza a integração física, funcional, social ou societal (Monereo, 1985; Carvalho, 1994).

É importante destacar que o presente trabalho apresenta especial interesse em uma forma de integração/inclusão: a social, iniciando-se pelo escolar, recebendo atualmente a denominação de inclusão educacional e inclusão social.

A reivindicação ao direito a uma educação normalizada para os portadores de deficiência fez surgir ações legais, concomitantes ao aparecimento do conceito de uma escola única para todas as crianças, com o entendimento comum que a escola para todos é a forma mais normalizada de escolarização possível. Para que a integração/inclusão escolar ocorra, deve haver uma ampla reforma no sistema escolar, tal como ocorreu na Espanha, com uma nova visão de escola, mais em sintonia com a sua função social e educativa de favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando suas características pessoais e as de seu meio.

A educação normalizada comenta Jarque (1985), lembrando Brown, ocasionou a transposição da lógica implacável da homogeneidade para a lógica da diversidade. A proposta de educação normalizada produziu mudanças fundamentais nos valores e normas sociais. Mais que uma mudança legal, houve uma mudança na concepção

³ Autodeterminação: capacidade de fazer escolhas.

social e cultural, maior que a transformação dos serviços e programas educacionais para deficientes.

A implantação de uma educação mais normalizada e integrada como estratégia mais adequada para o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais, não se apresenta como uma situação definida, mas supõe introduzir na educação regular, os elementos de organização da educação especial, ocasionando um novo modelo de organização escolar, que permite continuar oferecendo os serviços especiais, ao mesmo tempo em que possa atender os alunos considerados tradicionalmente como do ensino comum.

Nessa perspectiva, o sistema de integração educacional permite uma melhora de qualidade no ensino e supõe atender os alunos com necessidades especiais na escola comum. Isto implica em uma modificação na organização do sistema educativo, através de uma ampla reforma de ensino, caso contrário, os problemas se avolumam, o que leva a prever o fracasso da integração educacional.

Entre os elementos que definem a nova organização educativa devem constar, segundo Monereo e Font (1988), os seguintes:

1. O estabelecimento de um sistema educativo que ofereça diversas modalidades de escolarização, em função de uma maior integração. Esse sistema tem sido denominado de “serviços escalonados” ou serviço em “forma de cascata”.
2. Implantação nas escolas, dos serviços de: a) intervenção indireta, como a orientação, supervisão escolar e equipe multiprofissional para assessoramento; b) intervenção direta, com vínculos de profissionalidade entre o professor comum e o especial, na sala de aula ou fora dela, em tempo integral ou parcial, com aulas de recurso, de apoio ou de educação especial.

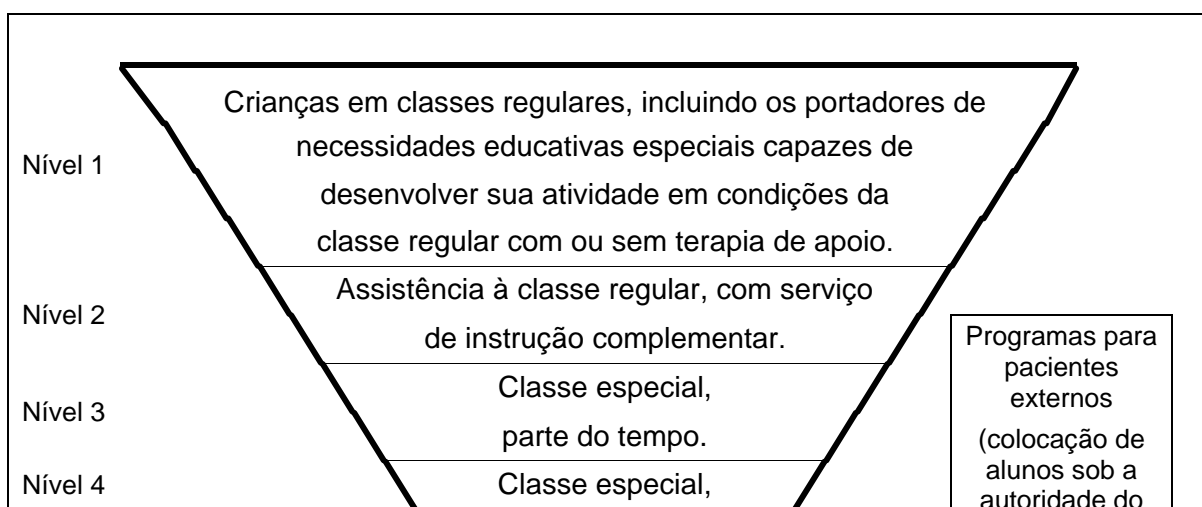
Uma das opções de integração escolar foi introduzida por Dunn (apud Mantoan, 1998, p. 31), em 1968, denominada *mainstreaming*, na qual o aluno com deficiência é introduzido no sistema educativo comum. Através do *mainstreaming*, que significa estar dentro da corrente, o aluno tem acesso à educação, sendo sua formação adequada às suas necessidades específicas, através da oferta de serviços

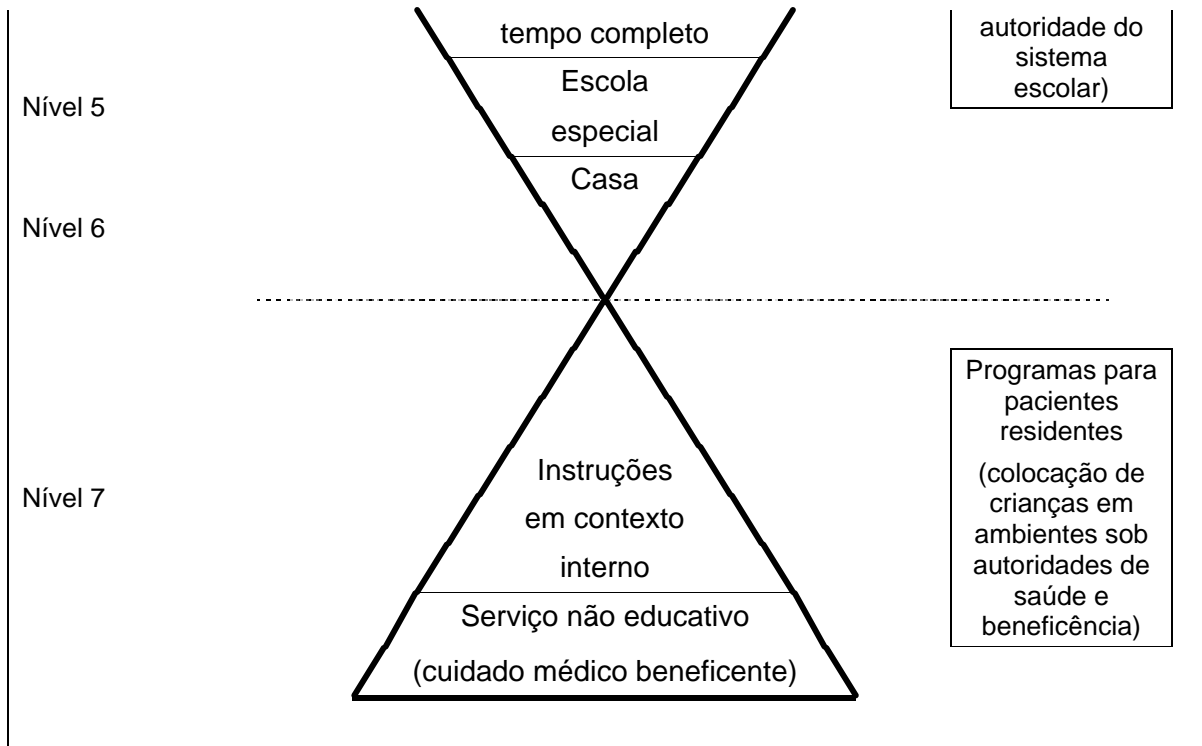
disponíveis aos alunos, desde a inclusão nas classes regulares, ensino nas classes especiais ou nas escolas especiais.

O primeiro autor a apresentar a proposta de um sistema de serviço educativo escalonado foi Reynolds, em 1962, em um artigo publicado na revista *Excepcional Child*, seguido por Deno, em 1970 e pelo Informe COPEX (Comitê provincial da infância inadaptada do Canadá) em 1976 (Torres González, 2000).

Mantoan (1998, p. 31) explica que o processo de integração escolar traduzido por uma estrutura intitulada de cascata, elaborada por Deno, em 1970 (Figura 1), propunha diferentes níveis no processo de integração, segundo as possibilidades educativas dos alunos, em ambiente o menos restritivo possível. O serviço educativo em cascata é um sistema de organização escolar diversificado e coordenado, com a finalidade de atender os alunos com necessidades educacionais especiais, em uma modalidade de escolarização menos restrita possível.

É um serviço diversificado na medida que oferece uma grande variedade de possibilidades de atendimento escolar, frente ao sistema anterior (comum ou especial), propondo uma série de situações intermediárias, nas quais o aluno participa, em maior ou menor participação, dos dois tipos de ensino, mas quase sempre dentro de uma escola comum, além de poder adaptar-se às necessidades individuais de cada um, em cada momento. É coordenado porque todas as modalidades de ensino estão inter-relacionadas e formam parte do mesmo sistema, possibilitando, sempre que possível e desejável, mudar de modalidade de escolarização.





Fonte: Traduzido e adaptado de Torres Gonzáles, José Antonio. (2000). Marco Jurídico, institucional y organizativo de la atención educativa a las personas con minusvalía. In Batanaz Palomares, Luiz & Martínez Jiménez, Rosário (coord.). *Minusvalía y educación: el valor de la diversidad* (p. 103). Córdoba, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Figura 1: Modelo de Deno – Cascata de Serviços

Esses serviços escalonados podem ser caracterizados, segundo Monereo e Font (1988), como:

1. Composto de diferentes níveis e dispostos em forma de pirâmide invertida, onde a base é a escola regular e o cume é o ensino especial em uma escola especial, uma residência ou hospital.
2. Os ambientes mais segregados estão no topo da pirâmide, enquanto os menos restritos e normalizados estão na base.
3. O nível de comprometimento da deficiência determina o contexto utilizado para a escolarização, especialização dos recursos humanos, número de alunos, e possibilidades de transferência de um nível para outro.

Estabelecido através de sete níveis, o modelo aparece como um *continuum* de possibilidade educativas, organizadas em níveis de integração, onde os primeiros se

correspondem com os programas escolares em classes comuns, com ou sem apoio especial. A partir do terceiro nível os programas escolares são adaptados, sendo que os últimos níveis correspondem a programas médico-assistenciais.

Segundo Mantoan (1998) a crítica mais forte ao sistema de cascata de serviços é que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos com maiores dificuldades, integrando apenas aqueles que não constituem desafios à sua competência. Esta claro que esses modelos devem ser substituídos gradual e paulatinamente por outros, que ofereçam ambientes educativos mais normalizados e menos restritivos, representados pela classe comum.

A integração educativa-escolar, no Brasil, se refere ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (Brasil, 1994).

A definição de integração escolar brasileira coincide com as idéias de diferentes autores agrupadas por Monereo (1985, p. 32): “integração escolar é um processo que reúne alunos com ou sem deficiência no mesmo contexto, com diferentes situações ou modalidades escolares, segundo suas necessidades” (grifo nosso).

Considerando o contexto educativo, as necessidades e possibilidades dos alunos, Jarque (1985) definiu três níveis de integração escolar:

1. Integração Física

A atuação educativa se leva a cabo em uma Escola de Educação Especial construída junto a Escola Comum, porém com uma organização segregada, compartilhando apenas os espaços comuns, como pátio ou refeitório.

2. Integração Funcional

Utilizando espaços e recursos comuns com diferentes níveis de interação:

- utilização compartilhada: alunos com deficiência compartilham com os alunos da escola comum, os espaços e instalações, em momentos diferentes;

- utilização simultânea: as instalações e espaços da escola comum são utilizados ao mesmo tempo;
- utilização conjunta e cooperativa: algumas instalações comuns são utilizadas ao mesmo tempo e com objetivos educacionais comuns. Também é denominada de integração curricular parcial.

Esse tipo de recurso, onde são compartilhados alguns espaços e os professores cooperam entre si com algumas atividades educativas de determinadas áreas, facilita o contato entre deficientes e não deficientes. As aulas compartilhadas se apresentam como elemento facilitador da integração ou de um novo sistema de segregação. Isso dependerá da compreensão e sensibilidade dos professores responsáveis, do valor com que é mensurada a integração.

3. Integração Social

Representa a inserção individual de um portador de deficiência ou dificuldades de aprendizagem em uma classe comum, formando parte do grupo como um a mais. O professor da sala de aula recebe ajuda de um professor de apoio de Educação Especial e de especialistas que podem colaborar. É conhecida como integração curricular total. Para alguns está seria a única forma verdadeira de integração.

O Que Se Entende por Inclusão

Assim como a integração é um processo, a inclusão também o é. Não vai ocorrer por decreto ou imposição dos legisladores. Deve decorrer a partir de uma reforma do sistema escolar, lembrando que a conscientização deve ser de todos os educadores, comuns e especiais, sobre seus papéis na construção da Escola Inclusiva.

O termo inclusão se apresenta como uma evolução da integração. Pode ser entendido como o oposto à segregação. Se a integração propunha colocar os alunos especiais dentro da corrente principal (*mainstreaming*), para poder educá-los, juntos a alunos com ou sem necessidades especiais, implicando, pois em uma rotulação, a inclusão vai além, partindo do direito de mesmo sendo diferente, freqüentar a mesma escola, os mesmos lugares comuns a todos.

A inclusão preocupa-se em como destacar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos da comunidade, seja escolar ou não.

O conceito de inclusão refere-se à inserção do educando na vida social e educativa de todos os alunos, devendo ser incluídos nas escolas e lugares comuns e não somente colocados dentro deles. A palavra integração é em definitivo abandonada, vez que a meta da inclusão é não deixar ninguém fora do contexto escolar e comunitário, desde o começo, diferente da integração, que para integrar teve um anterior processo, o da exclusão.

Explica-se, assim, o uso, nesse trabalho, da terminologia inclusão, por ampliar o contexto onde deva se realizar, tanto escolar como comunitário.

A inclusão educacional total institui a inserção de forma mais radical, completa e sistemática, abolindo estruturas educacionais diferenciadas como a utilização de espaços utilizados, diferenciação curricular, atendimento categorizado, professor especializado, sem excluir nenhuma criança, mesmo as portadoras de deficiência severa. É um processo que questiona veementemente as políticas e a organização adotadas tanto na educação especial quanto na comum.

Existe, entretanto, outras formas, que optam pela inclusão apenas dos alunos que apresentam quadros menos graves de incapacidades. Nesse sentido, Brown (1989) entende como abordagem inclusiva a educação integrada à comunidade, onde o aluno insere-se totalmente à comunidade através de uma educação centrada em critérios de funcionalidade, ensinando o que realmente é importante para a inclusão social, estando em certos momentos na escola, em outros fora dela, sempre buscando aprender os mesmos conteúdos que os colegas não portadores, dentro de um contexto normalizado.

Com a integração se pretendia que os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem alcançassem um nível educativo pré-estabelecido antes que pudessem freqüentar a educação comum. Com isso a assistência educativa aos alunos era muito maior nas classes especiais do que dentro das classes regulares em tempo integral. Entretanto foi observado, que na hora de incluir o aluno dentro do ensino regular não se propiciava apoios suficientes ou apoios eficazes. Isto fez com que a integração, bem como a inclusão, fossem revisadas para que não se convertessem em um fracasso previsto. Como diz Aquino (1998), a escola tornou-se um espaço ineficaz, onde o aluno não está preparado para freqüentar determinada classe, série escolar, ou mesmo, que o aluno não está preparado para a escola.

Em 1986, o Departamento de Educação dos Estados Unidos promulgou a iniciativa da educação regular, no intento de animar os professores de educação especial a trabalhar em conjunto com professores da educação comum, para educar de maneira mais eficaz os alunos com dificuldades. Foram buscadas novas estratégias para melhorar a educação dos alunos com dificuldades, conduzindo ao desenvolvimento do que hoje é entendida como educação inclusiva.

A Educação Inclusiva vista de uma forma mais pragmática se define mais como um sistema de valores e crenças que um conjunto de ações, adotando a diversidade como valor. A inclusão educacional assume que a convivência e a aprendizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos. A visão geral da inclusão escolar é que todas as crianças sejam atendidas em escolas comuns, em classes comuns, com parceiros da mesma idade (Sánchez Palomino & Torres Gonzáles, 1998).

Panorama Internacional da Integração/Inclusão

O debate sobre a conveniência da educação dos portadores de deficiência dentro do sistema comum de ensino aparece na agenda política dos países europeus ocidentais durante os anos 60/70, período de crescimento do setor econômico e com uma ideologia otimista e positiva imperando na sociedade,

favorecendo o aumento das discussões sobre democracia e poder e tendo como consequência o reconhecimento das desigualdades sociais e práticas discriminatórias.

Políticas Públicas se comprometeram com o estado de bem estar das sociedades, ampliando as ofertas de ensino, buscando satisfazer as demandas de igualdade apregoadas. Com isso colocava-se em discussão a necessidade e o direito dos portadores de deficiência, conduzindo muitos países a uma política de integração ampla que abarcava a integração social, educacional e de trabalho (Vislie, 1996).

Um ponto referencial importante na construção das políticas de integração foi o projeto denominado “A educação do adolescente deficiente”, em 1978, elaborado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), através do Centro para a Investigação e a Inovação Educativa (CERI), quando muitos governos inscreveram em suas políticas o princípio de integração, embora o termo não tivesse o mesmo significado e implicações em todos os países (Vislie, 1996).

Diferentes colocações foram adotadas dentro das políticas educativas. A integração aparece com formas e níveis integrativos diferenciados, passando desde atendimento em escolas especiais, classes especiais dentro de escolas comuns, até o atendimento dentro das classes comuns.

Também com diferentes enfoques políticos educacionais, a Educação Especial se desenvolveu, deixou de ser apenas um apêndice da Educação, adquiriu *status* de modalidade de ensino em muitos países, fazendo valer o princípio de que a educação especial não deve ser a única resposta às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, devendo também ser também uma preocupação da escola comum.

Cada escola deve dispor de uma gama variada de opções, que vá desde o tipo de conteúdo a programas diferenciados, para que todos os alunos tenham direito à uma educação que venha ao encontro de suas capacidades, necessidades e interesses. Em consequência dos diferentes enfoques políticos educacionais, o centro de atenção se deslocou do aluno para os planos curriculares e para o novo

papel do professor diante da inclusão educativa. Foram introduzidos novos princípios curriculares com menor controle sobre o currículo, estando este centrando mais em guias gerais. Essa mudança exige dos professores maior conhecimento no campo da didática e da teoria do currículo, fato de fundamental importância para formação do professor.

As políticas educacionais, adotadas em relação à educação especial, também se converteram em um instrumento fundamental para a mudança de atitudes de professores que trabalham em ambientes segregados e com práticas isoladas, para que busquem formas alternativas de ensinar e aprender, assim como oferecer uma variação de conteúdo e programas diferenciados nas escolas e classes (Vislie, 1996).

A situação internacional em relação a integração/inclusão educativa dos portadores de necessidades educativas especiais deixa perceber que o processo de atendimento escolar a essas pessoas é variado, estando na dependência da aplicabilidade da lei e implementação de ações políticas.

Assim, diferentes países buscam adequar sua legislação e ações políticas à construção de uma política educacional inclusiva, conforme panorama apresentado em seguida:

- Noruega

Em 1975 tem lugar uma “integração legislativa”, diante da Lei de Educação Especial de 1951 com a Lei de Educação Geral de 1969, resultando em um sistema escolar único, com legislação integrada (Cobacho & Sánchez, 1999).

As escolas recebem todas as crianças, solicitando apoio de equipe pedagógica e psicológica para atender as situações especiais. Desde 1980 são os pais que opinam onde querem levar seus filhos. Os alunos não podem ser transferidos de uma escola especial para uma escola comum ou vice versa, sem consentimento de seus progenitores. Segue existindo a Educação Especial, mas a grande maioria das crianças é atendida na escola comum, sem serem discriminadas (Vislie, 1996).

- Dinamarca

Nesse país vários momentos-chaves podem ser mencionados quanto a sua política educacional. Na década dos anos 40/60, ocorrem intensos debates e movimentos reivindicatórios a favor da integração. Na década de 60/70, o conceito de normalização proposto por Bank Mikkelsen. Em 1969 acontece a reforma do sistema educativo, propondo princípios de proximidade de recursos, ajuda mínima, eficácia e integração. Na década de 80 a 90, a legislação e a política educacional se propõem a desenvolver a escola primária, através da reforma da organização escolar e do currículo, convertendo a escola em centro cultural. A partir de 1987 se utiliza a integração como renovação educativa. Desde 1994, todas as condições necessárias para a integração das crianças com necessidades educativas especiais são colocadas à disposição do sistema educativo comum (Cobacho & Sánchez, 1999).

- Alemanha

O sistema educativo alemão classifica as crianças através de seus rendimentos e capacidades. Nesse contexto as crianças com deficiência são educadas em escolas especiais. Em 1973 o Conselho Alemão de Educação recomendou que fossem integrados os alunos com deficiência, orientação esta não seguida pelos estados. A pressão dos pais conseguiu o funcionamento de algumas escolas integradoras em Berlim e Bonn. Os únicos alunos que podem sair das escolas especiais, são os pertencentes à categoria “atrasados na aprendizagem”, pois não apresentam deficiência nenhuma, e são incorporados ao nível mais baixo da escola secundária, dentro do sistema educativo alemão (Cobacho & Sánchez, 1999).

- Áustria

A Política de integração pretendida por esse país é a de participação do deficiente na vida social. Assim prevê a reabilitação educativa, profissional e social mediante serviços especiais (Cobacho e Sánchez, 1999).

- Bélgica

Coexistem atualmente as escolas especiais e as escolas comuns. As crianças escolarizadas nas escolas especiais têm a possibilidade de voltar às escolas comuns, apesar de esse retorno dificilmente ser conseguido (Cobacho & Sánchez, 1999).

- Suécia

A Política Nacional dispõe de medidas sociais que abrangem serviços, medidas individualizadas para os portadores de deficiência, igualdade de oportunidade, direito a educação, ao trabalho, a moradia, a cultura, ao lazer e a participação na comunidade. As crianças com deficiências severas recebem educação dos próprios pais e quando adultos podem viver de forma independente em lares próprios ou em alojamentos coletivos em sua comunidade (Cobacho & Sánchez, 1999).

- Finlândia

A Lei de Serviços e Assistência para as Pessoas com Deficiência, de 1988, prevê a igualdade de oportunidades e autonomia com o apoio necessário. O modelo educacional desse país tem em suas diretrizes o mesmo pensamento e ação do sistema educativo alemão e sueco. As crianças portadoras de deficiência mental são encaminhadas para escolas especiais e os inadaptados ou com problemas de aprendizagem são assistidos em classes especiais do tipo clínico, sempre com o caráter de apoio (Cobacho & Sánchez, 1999).

- Grécia

O panorama de integração na Grécia está disposto nas intenções legais do estado e da importante iniciativa pessoal de alguns educadores. Os serviços criados, como as classes de recursos, bem como a própria integração dos portadores de deficiência foram conquistados por força de pressões externas. Os principais problemas à integração educacional referem-se ao insuficiente planejamento por parte do Estado, ficando apenas nas intenções, bem como a escassa participação dos implicados (Cobacho & Sánchez, 1999).

- França

Nesse país foi aprovada em 1975 a Lei de Orientação em Favor das Pessoas com Deficiência (*“Loi d’ orientation em Faveur des Personnes Handicapes”*), e em 1989 essa lei introduz mudanças no sistema educativo em relação aos atendimentos as necessidades individuais e a formação de professores, buscando abrir o sistema educativo para o maior número de crianças. A partir dessa lei denominada, *Loi Jospin*, foram criadas classes de integração escolar para crianças com deficiência visual, auditiva, física ou com dificuldades de aprendizagem. Apesar de a orientação oficial propor as classes de integração escolar, elas seguem funcionando separadas (Cobacho & Sánchez, 1999).

- Holanda

Esse país, ao contrário dos demais países europeus, segue com educação especial segregada, dispondo de 15 tipos diferentes de escolas especiais que tratam diferentes deficiências, divididas em três grandes categorias:

- Escola para crianças com desenvolvimento atrasado, crianças com incapacidade para a aprendizagem e crianças com dificuldades de aprendizagem e de conduta.
- Escola para crianças com necessidades educativas específicas: físicas ou múltiplas
- Escola para crianças que necessitam de apoio para o resto da vida.

O programa denominado “juntos na escola”, instituído pelo sistema de ensino holandês, pretende unir a escola especializada para crianças com desenvolvimento atrasado, incapacitadas para a aprendizagem e com dificuldades de aprendizagem e de conduta à educação primária escola comum. Essa união irá encampar 72% das escolas especiais.

Os apoios às crianças com necessidades especiais seriam de responsabilidade comum, o que uniria ambas as escolas, numa espécie de responsabilidade compartilhada (Den Boer apud Sánchez Palomino & Torres Gonzáles, 1998).

- Irlanda

A Educação Especial nesse país tem seu início na década dos anos 50, escolarizando os portadores de deficiência em escolas especiais. A partir dos anos 70 a escolaridade das crianças com necessidades educativas especiais foram sendo realizadas em centros de integração. Ainda existem escolas especiais, atendendo principalmente os portadores de deficiência mental. As demais pessoas portadoras de deficiência sejam elas físicas, sensoriais estão integradas no sistema comum de ensino com professores de apoio especializados.

Existem fatores positivos que favorecem a integração nesse país, entre eles, a pouca densidade populacional, número de aluno em condições ideais para cada professor, currículo centrado na criança, pais conscientizados e atitude social positiva diante da integração (Cobacho & Sánchez, 1999).

- Itália

Esse país se distingue dos demais pela ausência de estruturas diferenciadas de ensino, como classes ou escolas especiais, numa completa integração, independente do tipo e grau de deficiência no que se refere aos níveis de ensino.

A lei 517, do ano de 1977, eliminou as escolas especiais e colocou como obrigatória à cooperação entre escolas e serviços de saúde, buscando realizar um diagnóstico funcional e um plano individualizado de educação aos portadores de necessidades educativas especiais, tendo como principal característica à coordenação e cooperação entre as famílias e profissionais que trabalham com a pessoa deficiente. Registra-se que cerca de 90% das pessoas portadoras de deficiência são educadas em escolas comuns.

A meta do país, proposta em lei é a recuperação e integração da criança deficiente na escola e no mundo do trabalho.

Como ponto de referência na Itália pode ser citado o grupo *Potenziali Individuali di Apprendimento* (PIA), em torno do qual tem-se fortalecido a

experiência de integração, tendo esse grupo o professor Andréa Canevaro como principal expoente (Baptista, 2001).

- Portugal

As primeiras medidas tomadas em favor da integração ocorreram em 1970 com a reforma educativa, instituindo a integração parcial de crianças com necessidades educativas especiais em classes comuns.

Em 1975 é publicado o primeiro Decreto a respeito da integração de crianças portadoras de necessidades educativas especiais.

Em 1986, a Lei Básica de Educação estabelece o direito de todas as crianças receberem educação em escola comum. O Decreto 315 de 1991 estabelece, então diferentes medidas para a integração, destacando-se entre elas o “plano de estudo individual”.

Independente da existência de uma legislação sobre integração escolar, a existência de uma escola integradora é ainda considerada utopia, apesar de haver algumas poucas escolas caminhando nessa direção (Cobacho & Sánchez, 1999).

- Inglaterra

A partir do Informe Warnock do Parlamento Inglês, que recomenda a extinção da classificação dos alunos portadores de deficiência, considerando mais importante determinar quais são as necessidades dos alunos do que classificá-los segundo suas deficiências, forte polêmica foi instalada, mas contornada e devidamente cristalizada em 1981 em lei, concretizada no projeto inglês de integração.

Nomes de reconhecimento internacional como os professores. Mel Ainscow e Tony Booth têm trabalhado junto a UNESCO na remoção de barreiras à aprendizagem, incluindo a formação dos professores. Promovem atualmente estudos nacionais e internacionais em busca de alternativas de mudanças necessárias para que a educação de todos seja um fato concreto (Warnock, 1990).

- Espanha

Após a Lei Orgânica Geral de Educação em 1982, denominada *Integración Social de los Minusválidos*, foi possível desenvolver um melhor tratamento educativo aos portadores de deficiência, estabelecendo diretrizes em relação da normalização de serviços, integração escolar, setorização da atenção educacional e individualização do ensino.

Em 1985 o Decreto Real 334 estabeleceu a organização da Educação Especial, através de um Plano de Integração a ser desenvolvido em oito anos. Iniciou-se primeiramente integrando duas crianças deficientes em cada grupo de 25 crianças nos níveis de pré-escola e escola primária. As crianças que podiam participar do plano eram as portadoras de deficiência sensoriais em todos os graus, deficientes motores sem comprometimento grave, deficientes mentais leves e moderados e portadores de problemas de conduta em grau leve e moderado.

Desde então, a cada ano o Plano de Integração tem continuamente avançado, na busca progressiva de ser generalizado por todo o sistema educativo espanhol. O processo de integração na Espanha tem evoluído porque tem seus alicerces numa reforma de todo o sistema educativo, e não somente na Educação Especial.

A região da Catalunya também é exemplo a ser citado, estabelecendo através do Decreto 117/84 a Lei de Integração Social, que dispõe sobre a ordenação da Educação Especial para a integração no sistema comum de ensino (Jarque, 1985).

Para atender as necessidades educacionais dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, a Espanha tem proposto que as escolas em geral disponham de:

- equipes de especialistas para atuar na educação infantil, com vistas à identificação e atendimento precoce das necessidades especiais de alguns alunos;
- equipes de orientadores e supervisores educacionais habilitados para o assessoramento e apoio ao sistema escolar;

- equipes de especialistas para o apoio a alunos deficientes sensoriais e motores.

Os países agem e se posicionam de forma diferenciada na aplicabilidade das políticas de integração.

A legislação e a política educacional são instrumentos importantes para a implantação das mudanças, mas somente a adoção de medidas legais não são suficientes para colocar em prática as mudanças necessárias, pois as leis podem permanecer ao nível de expressar intenções, estabelecer princípios, ou um marco de ação, se não houver junto à norma legal, recursos humanos preparados e dotação financeira correspondente para sua realização (Jarque, 1985).

Medidas legais adotadas em conjunto com a organização administrativa de serviços e recursos permitem a transição do aluno portador de necessidades educativas especiais da escola especial para uma escola comum ou da escola especial para o trabalho em comunidade, como resultado das práticas educativas.

As políticas de integração educacional deveriam impor um ataque sistemático contra a prática segregacionista da educação em geral. É uma linha política muito difícil de ser seguida, registrando poucos países europeus que se dispuseram a tal ataque de forma sistematizada.

A integração educativa foi inicialmente apresentada em diferentes níveis, a partir de escolas especiais, vistas como o ponto mais extremo, passando por classes especiais, chegando às classes comuns (Carvalho, 1994), tendo Jarque (1985), definido três níveis de integração: a integração física, a funcional e a social.

Esses níveis representam procedimentos flexíveis para satisfazer as necessidades especiais dos alunos e situá-los dentro do sistema educativo, apresentando-se como uma forma diferenciada de organizar a educação especial.

Como proposta integradora para a Educação Especial é uma contribuição útil, mas como modelo de política de integração não é apropriado, porque a educação especial não deve ser vista como a única resposta às necessidades educativas especiais.

Vislie (1996), comenta que se permitida a expansão da educação especial de forma separada da educação comum torna-se difícil conseguir que esta busque a educação especial para intentar a integração, porque em termos de uma política educacional com tendências à integração a educação especial tem um papel menor.

Monereo (1985) ao defender a inclusão educacional, apresenta os pressupostos que a fundamenta, como sendo:

- ser a escola comum o melhor ambiente para uma criança deficiente;
- é um processo gradual e contínuo, que vai desde a pré-escola até o ensino superior;
- a educação em classe comum proporciona a criança com necessidades especiais um ensino diferenciado e uma educação compensatória, sem o caráter reabilitador;
- existe uma estreita colaboração entre o pessoal regular e o pessoal especializado com o fim de adaptar os meios de ensino às necessidades individuais da criança especial;
- não é utilizado nenhum termo ou tipo de “rótulo diagnóstico”. Em sala de aula todos os alunos são distintos uns dos outros e têm uma série de necessidades específicas que devem ser atendidas;
- a integração escolar pode tomar distintas variações em relação às necessidades e habilidades, de cada aluno.

As exposições anteriores demonstram um novo conceito de escola, ao perceber o aluno como uma pessoa que se desenvolve através da interação com outras pessoas, também alunos, todas elas com diferentes necessidades que devem ser atendidas de forma diversa, dando respostas não ao *déficit*, mas às necessidades de cada um.

As recomendações de Organismos Internacionais como a UNESCO, através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), em seu documento final, diz quais providências devem ser tomadas pelos sistemas de ensino:

- oferecer a todas as crianças oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem;
- implementar nos sistemas educacionais, programas que levem em conta a diversidade de características individuais e as necessidades de cada aluno;
- criar comunidades acolhedoras, no seio de uma sociedade inclusiva, de modo a garantir educação de qualidade para todos;
- encorajar e facilitar a participação dos pais, de representantes de organizações de pessoas portadoras de deficiência, no processo de tomada de decisões concernentes à provisão de serviços que atendam às necessidades educacionais;
- garantir, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como em sua formação, com a inclusão de informações e práticas de ensino na área da educação especial;
- assegurar que a educação especial faça parte de todas as discussões entre aqueles que lidem com o processo educativo e não apenas entre os que atuam com portadores de necessidades educativas especiais;
- estimular as pesquisas na área da aprendizagem dos portadores de necessidades especiais;
- mobilizar fundos que permitam a implantação e implementação de propostas inclusivas.

Essas recomendações implicam em um enfoque amplo e abrangente, capaz de ultrapassar os níveis atuais dos recursos, das estruturas institucionais e dos currículos, necessário para que se possa construir uma Escola Inclusiva, que possa dar respostas às necessidades educacionais especiais, tendo como base o que há de melhor nas práticas já existentes, pois como bem enfoca Blanco (1998, p. 5):

... a educação inclusiva não é uma ação da Educação Especial. É da escola comum. Implica transformar a Educação Comum no seu conjunto e assim, deveremos transformar a Educação Especial para que contribua de maneira significativa ao desenvolvimento de escolas de qualidade para todos, com

todos e entre todos. Não podemos impulsionar a inclusão a partir da Educação Especial; esse é um desafio da escola comum.

A integração/inclusão educacional continua sendo alvo de discussão em âmbito internacional, estando orientada a formação dos professores, a ser construída através da prática diária e das experiências acumuladas no cotidiano, em constante reflexão sobre a própria prática pedagógica.

A Deficiência Mental no Contexto da Inclusão Educacional e Social

Segundo a definição da AAMR apresentada em 1992, deficiência mental é o ... funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (Brasil, 1994, p. 15).

A definição apresentada pela AAMR e adotada pelo Brasil, a partir de 1994, em sua Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), supera a estigmatização, revelando, que toda pessoa com deficiência mental apresenta um ritmo diferenciado de desenvolvimento e de maturação, verificando-se problemas de atenção seletiva e com limitações nas habilidades práticas, conceptuais e sociais, a partir dos quais o meio social tem o papel fundamental de melhorar os comportamentos adaptativos, levando à sociedade à responsabilidade de oferecer ambientes propícios e adequados, comuns a todos.

O conceito de deficiência mental, assim como sua definição, experimentou nesses últimos quarenta anos, numerosas mudanças em sua terminologia, bem como no sistema de avaliação e diagnóstico. Essas mudanças podem ser resumidas, segundo Pallisera (1996), sob três critérios:

1. Critério Médico

A pessoa é considerada pessoa portadora de deficiência mental quando apresentar seqüela de uma lesão grave ou doença do sistema nervoso central.

2. Critério de Inteligência

A pessoa é considerada portadora de deficiência mental quando, submetida a um teste de inteligência, apresentar um resultado abaixo do limite considerado normal.

3. Critério Social

A pessoa é considerada portadora de deficiência mental quando for incapaz de viver de modo independente na vida adulta.

Um outro parâmetro para avaliação e diagnóstico está aparecendo, a partir do enfoque dado à deficiência mental pela AAMR a partir de 1992. Trata-se do critério experimental de análise de conduta, que leva em conta a influência do meio, considerando portadora de deficiência a pessoa que tenha *déficit* de conduta, ocasionada por fatores biológicos e ambientais, passados ou presentes (*American Association on Mental Retardation [AAMR], 1999*).

A conceituação de deficiência mental tem se apresentado de maneira diversa, dependendo do modelo teórico utilizado. O termo deficiência mental é de origem médica, explicado em termos de sintomatologias, síndromes e desordens mentais, mas o que existe por trás são sempre critérios sociais, de ordem ética, moral, legal e psicológica, em confronto com problemas ideológicos, econômicos e políticos, que impõem a reprodução e preservação de uma sociedade baseada na homogeneidade, na eficácia e na rentabilidade, que fatalmente tende a segregar quem não corresponde às exigências (Fonseca, 1991).

O modelo psicométrico desenvolveu instrumentos (os testes) para medir a inteligência e de sua aplicação surgiu o conceito de “idade mental” e “coeficiente intelectual”.

A idade mental é o nível de capacidade ou atitudes que uma pessoa pode alcançar em relação às pessoas de sua idade. Uma idade mental de sete anos quer

dizer que a pessoa, independente de sua idade cronológica, apresenta uma inteligência ou capacidade equivalente à maioria das pessoas com essa idade (Rubio, 1994).

Até o ano de 1959, o limite de defasagem entre normal e atrasado era o quociente intelectual – QI 70. A publicação, nessa data, do *Manual on Terminology and Classification*, marca o novo limite do coeficiente intelectual – QI 85, para que as pessoas fossem consideradas dentro do padrão de normalidade. Abaixo deste percentual, elas eram consideradas como deficientes mentais. Isto resultou num grande número de pessoas consideradas como deficientes mentais, juntamente com os efeitos estigmatizantes de serem rotuladas de pessoas com inteligência limítrofe (*bordeline intelligence*).

Dezenove anos mais tarde, em 1973, depois de um longo debate, o Comitê de Terminologia da AAMR, decidiu retornar ao ponto de corte tradicional, ou seja ao limite de 70 de QI. Assim, a categoria limítrofe (*bordeline*) deixa de se utilizar, passando oficialmente a vigorar a classificação apresentada no Quadro 1.

Quadro 1: Classificação de Deficiência Mental

Terminologia	Limitação QI
Deficiência mental leve	35-40 até 50-55
Deficiência mental moderada	50-55 até 70
Deficiência Mental severa	20-25 até 35-40
Deficiência Mental profunda	abaixo de 20 a 25

Fonte: Pallisera, M. A. D. (1996). *Transición a la edad adult y vida activa da las personas com discapacidad psíquica* (p.51). Barcelona, Espanha: UEB.

Esta classificação perdurou até 1992, quando a AAMR, adotou uma nova definição e nova classificação para a deficiência mental, fazendo surgir o modelo análise de conduta, que leva em conta a influência do meio, considerando portadora de deficiência a pessoa que tenha *déficit* de conduta, ocasionada por fatores biológicos e ambientais, passados ou presentes.

O novo conceito tem produzido profundas modificações no campo da deficiência mental. Ele lança o olhar para o portador de deficiência num enfoque

multidimensional (em quatro dimensões), capaz de perceber a pessoa em sua globalidade.

Segundo Schalock (1995, p. 5), as mudanças que o novo conceito de deficiência mental tem produzido podem ser descritas como:

- A necessidade de a deficiência mental ser definida em um contexto social;
- A percepção de que com a utilização de apoios adequados à pessoa com deficiência mental, esta apresenta significativas melhoras no funcionamento de todas as áreas de vida;
- As organizações das práticas dos serviços de reabilitação passam a ser baseadas nas capacidades, limitações e necessidades de apoio que cada pessoa demanda para o seu desenvolvimento, e não em função de seu potencial intelectual.

A necessidade de que a deficiência mental seja vista dentro de um contexto social é elemento essencial para que a idéia de retardo seja mudada, não constituindo a manifestação de atraso exclusivamente pela pessoa, mas do impacto funcional entre a pessoa com uma limitação intelectual, as habilidades adaptativas e o seu ambiente (Luckasson et al., 1992).

Pode-se perceber que o funcionamento intelectual é apenas um dos aspectos a ser levado em conta ao se classificar uma pessoa como portadora de deficiência mental.

No conceito atual de deficiência mental, o contexto social onde a pessoa interage é determinante para o seu desenvolvimento, como bem expressa Ferreira (1993, p. 20):

O fato da criança nascer portadora de deficiência mental não é determinante de seu futuro mas, sim, condicionante. Ou seja, a reprodução biológica não garante a reprodução do ser humano completo; ele se completa com a aprendizagem. O homem é um ser histórico e se torna humano porque aprende com os outros humanos. Decorre daí, que a inteligência do mesmo modo, não é herdada biologicamente; ou seja, o que é inscrito no código genético é a

possibilidade de adquirir as estruturas inteligentes. Esta aquisição dependerá da aprendizagem.

Assim, a qualidade das relações interpessoais, as experiências reais em contextos normalizados se afiguram muito importantes para o desenvolvimento da pessoa com deficiência mental.

Segundo Buscaglia (1993, p. 213):

... o direito à educação para a vida é um direito de todos. Se a pessoa não deficiente não recebe essa educação na família ou na escola, ela possui outros meios de adquiri-la. Para o deficiente, esse é um problema bastante real e frustrante e que poderá nunca ser resolvido.

Muitos autores vêm criticando a educação da pessoa portadora de deficiência mental em ambientes artificiais e em condições segregadas, dentre eles menciona-se Buscaglia (1993), Mantoan (1992), Cardoso (1992a). Eles argumentam que uma educação, nessas condições, não prepara para a vida, dificultando a aprendizagem das habilidades adaptativas.

A inclusão dos alunos portadores de deficiência mental na escola e na sociedade em geral, enfrenta no Brasil, como também em grande parte do mundo, obstáculos maiores que na inclusão das demais deficiências, embora esse contingente educacional concentre o maior número de alunos.

O fato decorre, talvez, por serem os portadores de deficiência mental, pessoas desvalorizadas socialmente em função da supervalorização das habilidades intelectuais (Glat, 1989).

À medida que outras pessoas com diferentes deficiências se integram gradativamente à vida comunitária, embora com barreiras e dificuldades, persiste, em grau mais acentuado o preconceito em relação aos portadores de deficiência mental. Essas pessoas continuam vivendo isoladas em suas casas ou instituições escolares, quase nunca sendo ouvidas em suas necessidades, sempre sendo representadas por outros e não por si própria (Martins, 1996).

Estudos apontam que o fato de pessoas portadoras de deficiência mental serem socializadas em ambientes restritivos, com exigência de desempenho social e

escolar abaixo de suas possibilidade afeta de forma negativa a identidade pessoal dessas pessoas por terem aprendido a desempenhar o papel de deficientes, aumentando em muito a possibilidade de permanecerem fiéis ao papel que lhe foi atribuído (Glat, 1989).

A criança bem estimulada e com oportunidades de freqüentar uma escola que lhe permita vivenciar situações normalizadas e realizar trocas significativas, apesar da deficiência mental, pode apresentar avanços facilmente constatáveis, não só no aspecto intelectual como no social e no afetivo (Martins, 1996).

Existe atualmente a tendência a se destacar como ponto básico no atendimento aos portadores de deficiência mental, a sua a integração no ambiente em que vive, interagindo e sendo capaz de aprender. Essa nova visão incentiva a inclusão, onde a pessoa com deficiência mental possa conviver com outras, sem deficiência, em situação de igualdade em oportunidades sociais.

No entanto, a inclusão não é um processo fácil. Requer que a escola e a sociedade sejam preparadas para trabalhar com as diferenças, deixando para trás seu lado seletivo.

A escola precisa desenvolver procedimentos metodológicos e de avaliação, de acordo com a capacidade e necessidade dos alunos, sem prejuízo aos companheiros de sala, não deficientes. Essa inclusão social e escolar é algo a ser construído.

Requer uma preparação adequada e uma conseqüente mudança de postura pedagógica do professor, onde ele passe a perceber cada educando como pessoa, com características individuais e únicas, que precisam ser respeitadas e trabalhadas, a fim de facilitar seu desenvolvimento, além do incentivo à cooperação mútua entre os alunos normais e os portadores de alguma deficiência (Martins, 1996, p. 31).

Glat (1995) questiona a natureza operacional da inclusão, buscando respostas sobre as vantagens do aluno com deficiência relativamente severa em freqüentar uma classe onde não consegue fazer os mesmos trabalhos que os demais colegas, ponderando que vários estudos têm indicado que a integração escolar não resulta necessariamente em integração social e, "... que crianças e jovens portadores de

deficiência, mesmo estudando em classes regulares, continuam segregados em suas comunidades, e seus relacionamentos pessoais se limitam às suas famílias, aos profissionais e a outras pessoas com o mesmo tipo de deficiência” (Glat, 1995, p. 15).

No entendimento de Martinez Jimenez (1991), o atendimento educacional aos alunos com deficiência mental deve ser visto dentro de um contexto continuado de necessidades, pelo fato das características comuns das pessoas com deficiência mental (funcionamento intelectual abaixo do nível normal, comportamento adaptativo prejudicado e que se manifesta dentro do período de desenvolvimento) poderem se apresentar combinadas com problemas físicos, cognitivos, sociais e de comportamento, que deterioram significativamente a aprendizagem, necessitando de procedimentos de ensino sistematizados e intensivos para que ocorra a aprendizagem.

Isto faz com que os alunos com esta condição representem um dos grupos que mais requerem cuidado e ponderação na inclusão educacional, visto que a sua deficiência mental não constitui o único fator determinante para a intervenção educacional, sendo preciso considerar outros fatores como, por exemplo, a própria natureza da deficiência que dimensionam o grau e tipo de necessidades educativas, as características particulares de cada aluno, o meio onde ele vive, como também o fato de que dentro da mesma condição de deficiência mental há variações significativas que podem modificar o tipo de necessidades educativas.

A combinação de diferentes fatores pode levar a deficiência mental a variar em sua intensidade, tornando evidente as dificuldades de aprendizagem e de relacionamento social, o desenvolvimento da comunicação e linguagem, o cuidado pessoal, a atividade motora, o desempenho acadêmico e cognitivo, as habilidades vocacionais e de trabalho.

Martinez Jimenez (1991) lembra que o atendimento educativo ao aluno com deficiência mental requer uma adequação curricular mais definida, devendo ser questionado o que pode ser aspirado em relação a esses alunos, antes de elaborar as adaptações curriculares para seu atendimento, dado que esses alunos adquirem muito menos habilidades que seus companheiros de idade cronológica; necessitam

de mais tempo para aprender novas habilidades; esquecem com frequência o que foi aprendido, apresentam dificuldades de generalizar as habilidades aprendidas à outras situações diferentes, sendo que nas habilidades mais complexas exigem um esforço e tempo necessário não compatível com a programação curricular comum.

Portanto, é necessário refletir sobre o que aspirar em relação aos alunos com deficiência mental quando se propõe sua inclusão escolar. Martinez Jiménez (1991, p.189) afirma: *“es una cuestión compleja y delicada especialmente por las interpretaciones y decisiones que se pueden derivar. Conviene, por lo tanto, pensar en un tratamiento prudente y cauteloso pero al mismo tiempo realista”*.⁴

Martinez Jimenez (1991) sugere prudência, cautela e realismo na proposta curricular inclusiva para alunos com deficiência mental, devendo a mesma responder aos princípios de normalização, integração e individualização e, ao mesmo tempo, estar adaptada às características e necessidades próprias desse alunado. Para isso, devem ser colocadas em discussão e reflexão as expectativas escolares que são capazes de alcançar, tais como, a capacidade de comunicação e socialização em seus diferentes graus e a utilização de aprendizagem matemática.

Por outro lado também devem ser previstas quais expectativas futuras para a vida adulta tem o aluno, como por exemplo, conseguir desenvolver habilidades sociais e de trabalho, inclusive para casar, mesmo com suporte da família, ou realizar um trabalho em situação protegida e poder contribuir, mesmo que parcialmente, para sua auto-sustentação.

Para alunos mais prejudicados é preciso planejar com muito cuidado, razão porque Glat (1995) aponta como requisito básico para o êxito da inclusão, a capacitação de professores, pois não existe professor preparado para trabalhar com a inclusão de pessoas com deficiência.

A inclusão escolar e escola inclusiva se converteram em *slogans* contra a segregação, trazendo novos desafios a todos: às escolas especiais, às escolas comuns, aos professores e a sociedade como um todo.

⁴ É uma questão complexa e delicada especialmente pelas interpretações e decisões que dela decorrem. Convém, portanto, pensar em um procedimento prudente e cauteloso e, ao mesmo tempo, realista (tradução nossa).

O fato de as escolas especiais representarem grandes investimentos em recursos humanos, materiais específicos, equipamentos e edificações, com muitos aspectos de centros altamente especializados, aspectos estes que não são encontrados nas escolas comuns que atendem ou irão atender alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências, foi tomado por grande polêmica, sendo questionado, a partir do movimento da Educação Inclusiva, a possibilidade de fechar as escolas especiais ou reconsiderar a sua função.

No entendimento de Hegarty (1997), os questionamentos devem ser conduzidos sobre como aproveitar os recursos e conhecimentos acumulados nas escolas especiais, para que as escolas comuns ofereçam uma educação de qualidade aos alunos com necessidades educativas especiais.

Frente às essas colocações, cumpre buscar responder aos seguintes questionamentos:

- Qual o papel dos professores da Educação Especial, que atendem pessoas com deficiência mental frente à inclusão educacional e social?
- Qual proposta educativa deve ser oferecida, para efetivar a inclusão social de educandos com deficiência mental mais comprometidos e com maior necessidade de apoio?
- Quais são as necessidades formativas do professorado de Educação Especial frente à inclusão escolar e social do aluno com deficiência mental?

Para responder a essas questões, vínculos entre escolas comuns e especiais são recomendados para, juntas, buscarem respostas educacionais àqueles que apresentam condições de freqüentar escola regular, sendo que os alunos com maior comprometimento poderiam ser atendidos nas escolas especiais, beneficiados com os vínculos entre as escolas comuns, através de uma educação compartilhada em tempo parcial, em aulas como Artes, Música, Educação Física e outras, sendo beneficiados pela convivência com pessoas não deficientes e pelo ambiente mais normalizado e comum a todos.

Realidade Educacional dos Alunos Com Deficiência Mental **no Estado do Paraná**

No Brasil, a Educação de modo geral foi preocupação dos segmentos dominantes, apenas quando dela sentiram necessidade, seja como fator condicionante de voto ou requisito para a garantia do poder, ou quando a Revolução Industrial, com suas mudanças no sistema de produção exigiram mão de obra mais instrumentalizada (Jannuzzi, 1985). Enquanto foi possível, a elite brasileira, representada pelos senhores de engenho e grandes cafeicultores buscou no exterior, França e Portugal, educação para seus filhos.

A economia brasileira se organizava em torno do café, açúcar e algodão, exportavam-se produtos tropicais e importavam-se produtos manufaturados. A aristocracia rural não precisava da educação, pois a economia agrária utilizava instrumentos rudimentares, como a enxada e o arado, em uma sociedade basicamente rural, com índice de analfabetismo de 85% entre as pessoas, conforme se encontra registrado em Jannuzzi (1985).

Em relação aos portadores de deficiência, até o advento da República, em 1889, havia no país seis instituições de ensino atendendo deficientes físicos, auditivos e visuais. Os deficientes mentais eram mantidos em instituições psiquiátricas.

A preocupação com a educação escolar dos portadores de deficiência mental teve origem por volta de 1930, período em que, em termos de Educação Geral, inicia-se o conflito entre os princípios da Escola Tradicional e os postulados da Escola Nova, quando vários educadores, como Montessori, Decroly, Dewey, Lourenço Filho, Francisco Campos, entre outros, passaram a exercer influência no pensamento educacional brasileiro (Jannuzzi, 1985).

Conforme ainda o relato de Jannuzzi (1985), a partir de 1932, no Estado de Minas Gerais, teve início a primeira experiência educacional institucionalizada para portadores de deficiência mental, com a Fundação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, por iniciativa da psicóloga e educadora Helena Antipoff que veio ao Brasil convidada por Francisco Campos, então Secretário de Educação do Estado de

Minas Gerais, para dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores.

A educação do deficiente mental sofreu todo o enfoque psicológico desta escola e até a hoje ainda apresenta conotações originárias, ao buscar soluções educacionais, classificando e separando alunos em “normais e diferentes” (Jannuzzi, 1985).

Mazzota (1994) discorre que as primeiras instituições de atendimento ao portador de deficiência mental começaram a surgir por volta de 1932, com a criação das Sociedades Pestalozzi e, posteriormente, em 1954 com o movimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), na cidade do Rio de Janeiro, através da orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children* (NARC), organização fundada em 1950 nos Estados Unidos.

O resultado desses movimentos foi o aparecimento de instituições especializadas no atendimento ao portador de deficiência mental, autônomas e de caráter filantrópico.

As APAEs tornaram-se a maior prestadora de serviço na educação e habilitação das pessoas portadoras de deficiência mental em todo o país, organizadas na Federação Nacional das APAEs. Essa Federação estimulou e viabilizou conquistas legais, garantidoras dos direitos de cidadania das pessoas portadoras de deficiência (D'Antino, 1998).

Glat (1998) informa que o Brasil assumiu a proposta de Escola Inclusiva em 1994, através da assinatura do documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, conhecido como “Declaração de Salamanca” assumindo o desafio de mudar o sistema de ensino brasileiro, programado para atender o “aluno ideal”, sem nenhum problema intrínsecos de aprendizagem.

É comum ouvir, nas escolas brasileiras, que os alunos não estão preparados, que não têm condições para freqüentar determinada série ou determinada escola, que alguns alunos não apresentam requisitos mínimos para o trabalho exigido na Escola, enfim, que o alunado não é compatível com a Escola (Aquino, 1998).

As classes especiais existentes no interior das escolas regulares foram se tornando verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra não se enquadravam no sistema escolar (Mazzotta, 1994), revelando, em seu funcionamento, aspectos negativos, como o de terem se transformado em espaços de discriminação sócio-educacional, mais do que oferecer oportunidades educacionais (Ferreira, J., 1998).

Segundo D'Antino (1998), as escolas especiais desenvolveram práticas educativas baseadas no protecionismo e na caridade, em contextos não integrados à comunidade. Os estudos da autora apontam para a necessidade de perceber em qual realidade os alunos das escolas especiais são trabalhados hoje, se esse tipo de atendimento embasado no protecionismo, na caridade, possibilita ou impede o desenvolvimento de competências e possibilidades de integração social, cultural, educacional e de integração no trabalho.

Na história da Educação Especial do Estado do Paraná, a contribuição literária sobre o assunto registra que foi fundada em 1939, a primeira instituição de assistência aos portadores de deficiência visual, o Instituto Paranaense de Cegos, e, até 1963, haviam sido criadas apenas sete escolas especiais, cinco das quais localizadas em Curitiba, capital do estado, e duas na cidade de Londrina, no interior, uma para portadores de deficiência visual e outra para portadores de deficiência mental (Canziani & Pichorin, 1983).

A primeira preocupação com a Educação Especial, no âmbito da Escola Pública, no Paraná, teve início em 1956 em Curitiba no Centro Educacional Guaíra, hoje Escola Estadual Guaíra, por iniciativa da professora Pórcia dos Guimarães Alves, então diretora da Instituição, que criou uma clínica psicológica, visando o estudo de crianças com problemas de aprendizagem e de repetência escolar (Furquim, 1990).

Em função dos estudos realizados pela clínica psicológica, nascida no interior da Escola Estadual Guaíra, foi criada, nessa mesma instituição, a primeira classe especial da rede pública do Paraná, intensificando o atendimento especial com a criação, em 1961, pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado, do Serviço de Educação de Excepcionais (Furquim, 1990).

Em 1963, mudanças ocorridas na Secretaria de Estado da Educação, motivadas, pela Lei de Diretrizes e Bases, foi criado o Serviço de Educação Especial.

No decorrer de 1971, nova Lei de Diretrizes e Bases obriga a Secretaria de Estado da Educação sofrer outra reestruturação, quando então o Serviço de Educação Especial passa a ser Departamento de Educação Especial, que assumiu a função de coordenar, normatizar, promover e difundir o ensino especializado no Paraná (Furquim, 1990).

A preocupação com a educação escolar sistematizada dos portadores de deficiência, no âmbito da escola pública, conta apenas com quatro décadas de existência no cenário brasileiro e paranaense e guarda estreita relação com as Leis de Diretrizes e Bases anteriores, a 4024/61, a 5692/71 e recentemente a 9394/96.

À medida que o órgão oficial da Educação do Estado do Paraná se organizou e encampou na sua estrutura o ensino especializado, a educação passou a sofrer uma reversão gradativa, do quadro meramente assistencialista para o educacional. A partir de então, a educação dos portadores de deficiência desenvolveu-se em duas vertentes distintas: instituições privadas, por meio das escolas especiais e o programa da rede pública de ensino, mediante as classes especiais.

O número de escolas especiais, que constituem um marco histórico do atendimento educacional aos portadores de deficiência, cresceu de maneira vertiginosa, e na grande maioria dos municípios paranaenses, são escolas mantidas pelo movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, cujo movimento no Paraná foi iniciado na década de 60, com a criação da primeira instituição na cidade de Curitiba, expandindo-se rapidamente para o interior do Estado.

Foram as escolas especiais pertencentes ao movimento apaeano que introduziram e difundiram as metodologias específicas, quer no campo da reabilitação, como no da educação escolar (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1994).

O enfoque inclusivo faz ser reconhecido, na prática, o direito das pessoas portadoras de deficiência de viver e conviver em comunidade com os mesmos

direitos aos demais cidadãos. Esse fato exigiu do Estado do Paraná, através da Secretaria de Educação e do movimento apaeano, representado pela Federação Nacional das APAEs, ações que pudessem justificar e efetivar o compromisso para com a inclusão educativa e social das pessoas com deficiência.

Essas ações se consolidaram através da construção, divulgação e implementação de um documento (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001), contendo diretrizes para a implantação da Educação Especial de cunho inclusivo no Estado do Paraná, situando a Educação Especial no contexto geral da educação, em conformidade com os preceitos da Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

O documento preliminar apresentado para discussão no ano de 1999 propõe a implantação da Política Inclusiva no Estado do Paraná, pré-reformulado e apresentado em versão definitiva em 2001 (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001), onde coloca como objetivos específicos a serem alcançados:

- mudança da visão assistencialista por parte da comunidade, dos pais e dos professores;
- redefinição da missão das instituições especializadas, visando uma postura inclusiva de integração social;
- filosofia de incluir a todos na comunidade escolar e de trabalho, em razão de deficiências muito acentuadas, com possibilidade de oferta de emprego protegido como forma de trabalho.

Pela primeira vez, na história da educação especializada do Paraná, o Estado discute e propõe, em documento oficial, a integração educativa, social e laboral das pessoas com deficiência.

Esse documento (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001) foi discutido em todo o Estado do Paraná, nos núcleos regionais de educação com a participação de representantes da comunidade escolar, que apresentaram suas sugestões, estando o Paraná, atualmente em uma fase de transição, de troca de governo estadual, não existindo relevantes discussões sobre o documento de política de educação inclusiva.

Anterior à elaboração e discussão do referido documento, e mesmo paralelamente, algumas práticas isoladas e experimentais de inclusão escolar e social foram acontecendo, sendo socializadas oralmente nos diversos seminários realizados na capital e no interior do estado sobre inclusão do aluno de ensino especial no ensino regular. Na ocasião, puderam ser ouvidos relatos de professores que obtiveram êxito na inclusão escolar e social de alunos portadores de necessidades educativas especiais, inexistindo, todavia ação clara e efetiva, por parte das autoridades constituídas que demonstre a efetivação da inclusão.

Por outro lado, o Movimento Apaeano, através da Federação Nacional das APAEs (2001), elaborou o documento “Apae Educadora”, de abrangência nacional, para as escolas especiais pertencentes à rede apaeana, propondo transformar a prática pedagógica das escolas especiais do movimento, com a adoção das mesmas estruturas de ensino ofertado aos alunos da escola comum, atendendo a necessidade premente de sistematizar e atualizar as ações pedagógicas das APAEs, de acordo com as leis vigentes no país.

O documento estabelece “... um direcionamento na estrutura dos programas educacionais ofertados pelas escolas especiais das APAEs, tendo como base os princípios normativos vigentes da educação nacional e na prática do Movimento Apaeano” (Federação Nacional das APAEs, 2001, p. 5), buscando a inclusão social, dentro de uma perspectiva formal de escolarização.

A Federação Nacional das APAEs (2001, p. 25) reconhece como “necessidades educacionais especiais aquelas relacionadas a aprendizagens que requerem uma dinâmica própria na relação ensinar- aprender, em decorrência das características particulares de cada aluno, bem como da ausência do reconhecimento institucional de suas possibilidades e limites em desenvolver uma prática pedagógica a contento”. Diante dessas necessidades, o alunado requer uma prática formativa pela qual os recursos e os processos pedagógicos correspondam às suas especificidades.

A Educação Especial no Paraná está vivendo um momento histórico. De um lado, o compromisso estatal brasileiro para com a Educação Inclusiva e, de outro lado, as organizações não governamentais, prestadoras de serviços especializados

em Educação Especial, em particular as APAES, com uma rede de atendimento em nível nacional, chegando próximo de duas mil instituições, com um número aproximado de trezentas escolas especiais no Paraná, a maioria, ainda apresentando postura assistencialista, com caráter de benemerência, e práticas isoladas e segregadoras.

Buscando cumprir seu verdadeiro papel pedagógico, as Escolas Especiais, procuram fundamentar-se na estrutura da Educação Nacional, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999b), oferecendo nos casos em que o educando apresente grave comprometimento mental e não puder beneficiar-se de um currículo comum, um currículo diferenciado, para garantir ao alunado, oportunidade de aprendizagem, independente das condições e diferenças de cada um.

Avanços podem ser observados quanto à implementação de ações que visam à inclusão educativa e social dos portadores de deficiência, quando o documento da Política de Educação Inclusiva do Paraná (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001) reconhece que as organizações não governamentais, representadas em sua grande maioria pelas escolas especiais pertencentes ao movimento apaeano, prestam serviços especializados, nas diferentes áreas de deficiência num total de 66.2% em relação à demanda atendida pelo Estado, sugerindo o fortalecimento das parcerias entre a Secretaria de Educação do Estado do Paraná e as organizações não governamentais, para estabelecer ações conjuntas que priorizem a efetivação do processo da inclusão escolar.

O que pode ser percebido, de forma clara, é que a Educação Especial no Estado do Paraná está vivenciando um momento histórico de resignificação de papéis.

As escolas especiais, representadas pelas organizações não governamentais, começam a rever seus currículos e programas, assumindo novas direções e novas visões sobre o papel que desempenham na sociedade e, em específico, na Educação Especial quanto à inclusão social das pessoas com deficiência.

Com o processo de municipalização do ensino básico em andamento, isto é, as quatro primeiras séries do ensino fundamental sob a responsabilidade dos

municípios, a inclusão educacional exigirá dos municípios a busca de estratégias de atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Merece registro a iniciativa da Secretaria de Educação e Cultura de Londrina, em discutir em um fórum permanente, viabilidades para a implementação da Educação Inclusiva neste município.

Esses fatos vêm confirmar o reconhecimento da irreversibilidade do processo de inclusão educativa e social, plasmada a partir da Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela adoção das “Normas Uniformes das Nações Unidas sobre a igualdade de oportunidades para com as pessoas portadoras de deficiência” e pela Conferência organizada pela UNESCO em colaboração com o governo espanhol, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, em 1994, conclamando a comunidade internacional a apoiar o movimento de escolas inclusivas, cujo princípio fundamental é que todas as crianças devem aprender juntas, quando isto seja possível, levando-os a buscar estratégias que possam levar os portadores de deficiência à inclusão educacional e social.

De acordo com Martins (1996) é inegável que a inclusão escolar é o ponto chave de todo o processo de integração social do portador de deficiência, entretanto, necessário se faz refletir que os mesmos direitos humanos que elaboraram propostas de inclusão devem também alicerçar as reflexões sobre as modalidades de Educação Especial que não podem deixar de ser oferecidas.

Mendes (2001) entende que os debates ideológicos e as posições radicais são perigosos, visto que a filosofia da inclusão educacional pode servir para justificar o fechamento de programas e serviços, sem que outra proposta de atendimento tenha sido viabilizada.

Paradoxalmente, corremos o risco de diminuir as já poucas oportunidades educacionais existentes, de eliminar a possibilidade de escolhas entre as diferentes modalidades, e o mais grave, de reduzir ainda mais a ação do poder público na educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no país (Mendes, 2001, p. 168).

O projeto de inclusão educacional no Brasil implica em ampliar a rede de serviços educacionais, exigindo uma redefinição dos objetivos e da qualidade dos serviços educacionais prestados aos portadores de deficiência.

Ao longo prazo, espera-se que a família e os educandos com necessidades educativas especiais tenham a opção de escolher o tipo de serviço que lhes convém, o que vai ocorrer se forem mantidas as possibilidades de opção, e se, cair por terra, a falsa idéia de que existe uma escola tamanho único para todo tipo de aluno (Mendes, 2001, p. 170).

O panorama educacional brasileiro referente à inclusão educacional dos portadores de necessidades educacionais especiais começa a reverter-se positivamente, se analisado os aspectos que prosperaram como a mudança da concepção de deficiência, os avanços na normativa legal, a busca de estratégias por parte do governo federal, estadual e municipal para modificar as atuais estruturas educacionais e permitir a construção de um espaço inclusivo na escola regular.

Entretanto, alguns desafios ainda se fazem presentes, como a falta de oferta educacional para todos, a transformação, na prática, da educação especial em modalidade da educação comum, a eliminação do atendimento educativo embasado no protecionismo e na postura caritativa.

Embora os avanços registrados sejam significativos no aspecto legal ou na forma de conceber a deficiência, permanecem ainda no contexto educacional brasileiro práticas de marginalização, segregação e exclusão, deixando claro que a inclusão educacional e social dos portadores de deficiência no Brasil, ainda não é realidade, estando o Brasil no terreno da fundamentação teórica, em busca de alternativas viáveis para a inclusão educacional e social dos portadores de deficiência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o desenvolvimento das atividades de atendimento à educação especial, obteve recentemente parecer favorável, através do documento oficial do Conselho Nacional de Educação, Parecer n^o 17/2001 (Brasil, 2001a) onde está disposto como deve ser organizado o atendimento do portador de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino e também fora desse espaço escolar, mediante o apoio pedagógico em classe hospitalar, em

ambiente domiciliar ou em escola especial, quando os alunos apresentarem necessidades educacionais especiais que requeiram atenção e apoios contínuos nas atividades de vida autônoma e social.

O atendimento educacional aos portadores de necessidades educativas especiais começa a ser aclarado, quando o Conselho Nacional de Educação aprova, a permanência dos diferentes tipos de atendimento educacional aos portadores de deficiência, isto é, em classe comum com serviço de apoio pedagógico especializado, em classes especiais dentro da escola regular e nas escolas especiais, deixando claro que esses atendimentos devem estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

Portanto, aparece no quadro nacional, o professor de Educação Especial com diferentes funções exercidas em diferentes locais:

- Função de apoio pedagógico especializado, na classe comum, na sala de recursos, bem como na itinerância intra e interinstitucional, fornecendo apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação e também como professor interprete para apoiar alunos surdos, cegos, surdos-cegos ou que apresentem outros sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.
- Função de professor de classe especial, realizando adaptações de acesso ao currículo e adaptação nos elementos curriculares.
- Função de professor para atendimento em escola especial, trabalhando com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, realizando flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover.

Essas funções implicam em uma ampla modificação da estrutura organizativa escolar, tanto das escolas comuns como das escolas especiais, capaz de ultrapassar os atuais níveis de recursos humanos, curriculares e institucionais, contextualizando a educação especial dentro da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), redimensionando conceitos e práticas educativas.

Nesse aspecto de redimensionar conceitos e práticas, encontra-se o novo papel do professor de educação especial diante da inovação, representada pela inclusão educacional.

A formação inicial do professor ignorou totalmente essa realidade e a proposta de inclusão não foi acompanhada de programas de formação continuada do professorado. Atualmente o modelo de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se defasado, frente à revisão conceitual do processo educacional, da proposta política de educação inclusiva, dos avanços tecnológicos e da necessidade de formação crítica e continuada do cidadão.

Tradicionalmente, no atendimento educativo aos portadores de necessidades educativas especiais, partia-se da suposição de que o problema estava no aluno, sendo a intervenção baseada no *déficit*. Os alunos eram retirados da sala de aula comum e atendidos em classes especiais ou em escolas especiais.

A Educação para todos preconiza o direito a escolarização dentro de um sistema educativo que tenha como norma atender a diversidade, organizando os recursos educativos para dar resposta a todas as necessidades, sempre que seja possível dentro da escola comum, e em contexto que melhor favoreça o desenvolvimento do aluno.

Existem necessidades educativas especiais de caráter permanente e de caráter temporário, não sendo possível definir as necessidades educativas a partir de um modelo baseado no *déficit* ou categorias de deficiência. As respostas devem surgir das ajudas pedagógicas que cada pessoa requeira para alcançar as finalidades educativas. A partir de cada resposta educativa, podem-se considerar as necessidades educativas especiais segundo as adequações curriculares ou, segundo as necessidades especiais de meios facilitadores de acesso ao currículo, seja por meio de situações educativas especiais (escolas especiais), recursos pessoais, materiais específicos ou eliminação de obstáculos de acesso físico a escola.

Assim, a educação especial pode ser oferecida em escolas comuns como também nas escolas especiais, buscando em cada contexto educativo, situações de aprendizagem que mais favoreçam o desenvolvimento de cada indivíduo em cada

momento. Dessa forma, pode-se determinar a escolarização de surdos ou cegos em escolas especiais, já que requerem maior recursos pessoais e materiais especializados, numa situação de transitoriedade para posterior inclusão em escola comum.

Situação semelhante a dos portadores de deficiência mental em seus diferentes graus de comprometimento, existindo aqueles que pela acentuada deficiência, não podem se beneficiar do ensino comum, conforme a preceitua a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996, art. 58), segundo a qual, o atendimento educacional dos portadores de deficiência deve ser 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 do ensino regular.

CAPÍTULO 2

DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Legislação Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Contexto Internacional

A origem de todo texto legal existente em relação à Educação das pessoas com deficiência em condições de igualdade de oportunidades frente ao direito das outras pessoas não deficientes está nas declarações e iniciativas da Organização das Nações Unidas (ONU). Este órgão internacional, desde sua fundação em 1945, fundamentou sua origem e existência na necessidade de uma plataforma para a defesa dos direitos do homem, de sua dignidade e de seu valor como pessoa, independente de raça, cultura ou condição.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em Assembléia Geral, em 10 de outubro de 1948 por esse organismo internacional, a ONU se converteu em uma espécie de expressão da consciência jurídica da humanidade, destinada a orientar todas as iniciativas legais que fossem produzidas pelos países membros. O direito a educação de todas as pessoas tornou-se inquestionável, como um dos grandes pilares para o desenvolvimento e engrandecimento de toda a humanidade.

Posteriores iniciativas foram sendo concretizadas pela ONU, a registrar a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada em 20 de novembro de 1959, registrando com especial relevância o direito à educação. Mais adiante, em 14 de dezembro de 1960, um dos organismos criados no interior da ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) aprovou a Convenção relativa à luta contra as discriminações dentro da educação, ocasionando o assentamento das bases para a igualdade de oportunidades educativas para todos os seres humanos independentemente de quaisquer circunstâncias (Rubio, 1994).

Registrando as iniciativas da ONU, em terreno específico da Educação Especial, encontra-se a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, aprovada por sua Assembléia Geral em 20 de dezembro de 1971, de especial importância, porque nela se faz uma equiparação expressa dos direitos das pessoas com deficiência mental em relação aos direitos de todos os cidadãos, ficando o direito à educação estabelecido como uma das mais fortes estratégias para minorar as conseqüências pessoais e sociais da deficiência mental.

Em 1975, em Assembléia Geral, a ONU aprova a Declaração dos Deficientes Físicos, texto que estende os princípios mencionados na declaração dos direitos dos deficientes mentais a todas as pessoas que sofrem de algum tipo de deficiência física.

De acordo com Rubio (1994) dentro dessa perspectiva geral, convém fazer referência ao órgão conhecido como “Reabilitação Internacional”, uma organização não-governamental, fundada em 1922, para atender a legião de deficientes pós-primeira guerra mundial, que no ano de 1980 celebrou um congresso com os membros integrantes, onde foi aprovado um documento intitulado “Carta dos anos 80”, que se tornou um referencial frente a atenção às pessoas com deficiência. O conteúdo fundamental desse documento apresenta os seguintes pontos:

- É necessário que todos os países desenvolvam programas de prevenção, destinados a eliminar ou diminuir as causas que originam as deficiências.
- É necessário que desenvolvam programas adequados de reabilitação, capazes de proporcionar oportunidades de recuperação e integração social a todas as pessoas que sofrem de deficiências.
- Todas as sociedades devem aspirar igualmente, um clima de compreensão para que seja possível a união de esforços e recursos em atenção às pessoas com deficiência.
- Para a solução dos problemas mencionados em relação às pessoas com deficiência, devem ser adotadas medidas e propostas em todos os níveis, em escala local, nacional e internacional, compromissados em sua adoção, defesa e promoção.

- São consideradas medidas de especial relevância as relacionadas com a educação e formação profissional das pessoas com deficiência.

Rubio (1994) esclarece que no mesmo ano de 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS), outra entidade criada pela ONU, publica a Classificação Internacional de Deficiência Incapacidade e Desvantagem, com importante consideração sobre o conceito de reabilitação, a partir de dupla perspectiva:

1. Reabilitação médica, correspondendo ao desaparecimento ou redução das deficiências ou incapacidades.
2. Reabilitação psicologia, social e educativa, que trás em seu bojo os princípios de normalização e integração das pessoas com deficiência.

Foi a OMS quem mais contribuiu para a explicitação do conceito de deficiência, incapacidade e desvantagem, introduzindo a dimensão social e política na abordagem conceitual da deficiência e conseqüente alteração dos conteúdos e práticas das Políticas e Programas concebidos para o grupo de pessoas portadoras de alguma deficiência, possibilitando o alargamento do conceito e a mudança na forma de conceber políticas e programas para o grupo social constituído por elas (Canziani, 1996).

Em consonância com a série de iniciativas internacionais mencionadas, a ONU institui o ano de 1980 como o “Ano Internacional das Pessoas com Deficiência”, aprovando o período compreendido entre 1983-1992 como a “Década das pessoas com deficiência”, ao mesmo que aprovava o “Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência”, contendo um conjunto de ações prioritárias na atenção às pessoas com deficiência, cujo eixo central é a prevenção, reabilitação e o equilíbrio de oportunidades.

Outras ações foram acontecendo por iniciativa da ONU:

- Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, proclamando a necessidade de construir espaços educacionais de qualidade para todos. Compromissos éticos-políticos foram consolidados, num esforço coletivo, para assegurar a democratização da educação, independente das diferenças particulares dos alunos.

- Também merece destaque a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, onde noventa e dois governos, reunidos em Salamanca – Espanha, entre 7 a 10 de junho de 1994, reafirmaram o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.
- O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outras organizações internacionais que lutam pela proteção e defesa das pessoas, serviram como orientadores das Políticas, Programas e Ações na área da deficiência.

O entendimento e a aceitação da deficiência não mais centrada apenas na pessoa, mas também na sociedade em relação a ela, faz surgir reivindicações para uma participação plena, em igualdade de oportunidades, compelindo a sociedade a modificar seus comportamentos e atitudes em relação a essas pessoas.

A legislação foi e continua sendo um instrumento muito importante para implantar mudanças dentro dos sistemas que compõem a sociedade, mas somente a utilização de medidas legais não é suficiente para colocar em prática as mudanças necessárias, pois as leis podem permanecer ao nível de expressar intenções, estabelecer princípios ou referências para a ação se, junto à norma legal, não houver recursos humanos preparados e dotação financeira correspondente para realização de tais mudanças (Jarque, 1985).

A história dessas mudanças tem sido referendada nas declarações, resoluções, recomendações, normas jurídicas e outros documentos dos Organismos Internacionais (Canziani, 1996).

Legislação Brasileira sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Significativos avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiências foram registrados a partir da promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil no ano de 1988.

A nova Carta Magna apresenta importantes medidas constitucionais em favor dos Direitos das pessoas com deficiência, termo este utilizado pela primeira vez em um texto legal brasileiro, em substituição à palavra “excepcional”, utilizada na anterior constituição para designar quaisquer desvios físicos, sensoriais ou psíquicos.

No atual texto constitucional encontram-se mudanças que representam expressivos avanços legais pertinentes aos direitos sociais das pessoas com deficiência, principalmente, se comparadas, com a existente na anterior constituição, quando, nesta, era encontrado apenas um apêndice de artigo, em todo o seu corpo legal onde se lia “lei especial disporá sobre a educação dos excepcionais”.

A Constituição Federal estabelece no artigo 203: “a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social”. Dentre seus objetivos, inclui no Inciso IV: “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração comunitária” (Brasil, 1998).

A substituição da palavra excepcional pela palavra *pessoa* pode propiciar possibilidades de mudança na concepção que a sociedade tenha em relação aos considerados “diferentes”, reconhecendo neles, acima de tudo, que são pessoas, bem como as palavras “integração comunitária”, representa o reconhecimento, pelo menos no aspecto legal, ao direito de viver e conviver em comunidade, exigindo da sociedade, mudanças na sua forma de ver e conceber a deficiência.

O Capítulo III da Constituição que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, registra o direito a uma educação integrada, quando preceitua em seu artigo 205 que “a educação é um 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, 1998). Esse artigo de lei evidencia o reconhecimento do Estado quanto ao seu dever constitucional de oferecer educação para todos, indistintamente, colocando a família em igual responsabilidade.

O fato de o legislador utilizar o termo “educação integrada” demonstra estar o Brasil em consonância com as tendências mundiais de quebra de paradigmas em relação à educação segregada. Além desse aspecto, garante atendimento especializado em seu artigo 208, quando preceitua: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1998).

O artigo 208 da Constituição brasileira (Brasil, 1998) é extremamente importante no combate à segregação e estigmatização, tendo em vista a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, passando o atendimento educacional a ser realizado em escolas comuns, junto a outras crianças, quando assim for recomendado, prevendo também o atendimento em escolas especiais para os alunos que, em razão do grau de dificuldades exigem adaptações significativas no currículo, que a escola comum não pode proporcionar.

A preocupação do Estado para com a estrutura educacional privada, que foi se consolidando no decorrer dos anos fica evidente no artigo 213, quando menciona que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei...” (Brasil, 1998).

Percebe-se nesse item uma continuidade do compromisso do poder público com a iniciativa privada, na medida em que poderá destinar recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, o que reflete, na atualidade, a incapacidade do sistema educacional brasileiro de organizar um modelo educacional capaz de atender a todos, sem atendimento categorizado.

No artigo 227 do mesmo texto legal (Brasil, 1998), é enfatizada a responsabilidade da família, da comunidade e do estado em criar programas de reabilitação, integração social e prevenção das deficiências, fato que desencadeou uma série de ações de esclarecimento e prevenção, a destacar o incremento das vacinas, os testes de fenilcetonúria realizados gratuitamente, programas de esclarecimento aos pré-nubentes, através das igrejas e clubes de serviço, bem como campanhas nacionais indo ao encontro das normativas internacionais de criar medidas de prevenção.

Os direitos das pessoas com deficiência estão previstos ainda, em outros dispositivos legais.

- Destaca-se a Lei 7853/89 que estabelece os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Brasil, 1989).
- O Decreto 3.298/99 (Brasil, 1999a) referente à Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que regulamenta a Lei 7853/89 e dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Esse Decreto, em consonância com os dispositivos da OMS contribuiu para a explicitação do conceito de deficiência e incapacidade, possibilitando o alargamento do conceito e a mudança na forma de conceber políticas e programas para pessoas com deficiência.

O artigo 3º, incisos I e III, desse Decreto (Brasil, 1999a) considera para efeitos legais:

- deficiência, como sendo toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Considera pessoa com deficiência a que se enquadrar na categoria de deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla.
 - incapacidade, como uma redução efetiva e acentuada na capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir, informações necessárias ao seu bem estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.
- Lei 8069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente garante os direitos constitucionais fundamentais da criança e do adolescente. Em seu artigo 53, incisos I, II e III estão assegurados às condições de igualdade de condições, acesso e permanência na escola pública e gratuita, próxima à sua residência, bem como o artigo 54 confere o direito ao atendimento

especializado. Em seu artigo 66, assegura aos adolescentes com deficiência o direito ao trabalho protegido (Brasil, 1990).

Os textos legais e o compromisso ético e político assumido pelo Brasil, como signatário da ONU em convenções internacionais, como a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas Especiais, em 1994, na Espanha, repercutiram na organização da educação nacional no sentido de assegurar a democratização da educação, independente das diferenças dos alunos, ocasionando estudos abrangentes sobre a Educação Especial, buscando responder interrogações que permaneciam obscuras, como sua necessidade, sua incidência no âmbito da Educação e do Ensino e tipo de atendimento à clientela constituída de portadores de deficiência nas áreas educacionais, políticas e sociais.

Na última década, várias iniciativas governamentais foram tomadas que, em síntese, explicitam o dever do poder público para com a educação, no sentido de ampliar o acesso a todos. Entre elas, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Por essa nova lei a educação especial passa a ser oferecida aos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, em consonância com as novas tendências mundiais sobre os portadores de necessidades educacionais especiais.

A nova legislação educacional, diferentemente das anteriores Leis de Diretrizes e Bases, conceitua e insere a educação especial como modalidade de ensino e define quais são suas formas de organização e estrutura, inserindo no texto legal a palavra “preferencialmente na rede regular de ensino”, preconizando a inclusão educativa, sendo que a maioria das crianças passa a ser atendida na escola regular e só excepcionalmente algumas delas permaneceram e prosseguiram a escolarização em escolas ou classes especiais (Pires & Pires, 1998).

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases entende a Educação Especial como sendo “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Nos parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo, encontra-se explicitado que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial, podendo o atendimento

educacional especializado ser 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, 1996).

Assim, na atual conjuntura educacional brasileira, a lei indica manter o atendimento da Educação Especial em um só sistema de ensino, mas com possibilidades de atendimento em lugares diferenciados, o que representa um avanço significativo para a educação especial, tornando-se uma das modalidades de educação nacional. Entretanto, a inclusão educacional no Brasil, em relação às pessoas com deficiência, implica em ampliar a rede de serviços educacionais, exigindo uma redefinição dos objetivos e da qualidade dos serviços educacionais prestados aos portadores de deficiência, como indica o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases ao apontar que

... os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicos, 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, 1996).

Conforme alerta Mendes (2001, p. 168), há a preocupação de preservar todas as ofertas educacionais existentes, em razão de não existir professores capacitados para o atendimento dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns.

O artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases dispõe que “os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro do poder público” (Brasil, 1996).

A explicação para esse artigo encontra-se na história da educação especial no Brasil, que, desenvolveu-se primeiramente em instituições privadas sem fins lucrativos e somente mais tarde, tendo em vista grandes pressões sociais, o Estado passou a ocupar-se do tema. Dessa forma não pode ser esquecida a ação educativa

desenvolvida por Instituições como APAE e PESTALLOZI e tantas outras, que muito contribuíram e continuam a contribuir para o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil.

Na opinião de críticos educacionais, o apoio às instituições privadas não pode ser interpretado como um afastamento do objetivo legal de privilegiar a educação especial no interior da rede regular de ensino. O Poder Público poderá assistir técnica e financeiramente as instituições privadas sem fins lucrativos, sem descartar o uso da rede própria para o atendimento aos alunos de Educação Especial.

A inserção da educação especial como modalidade de ensino da educação regular deixa de lado as limitações do aluno e remete para a escola o desafio de encontrar resposta às necessidades do mesmo, embora sem negar as condições clínicas ou patológicas da sua deficiência. Esse novo posicionamento coloca diretamente em questionamento a necessidade de se ter dois sistemas de ensino paralelos, ainda que complementares: regular e especial, em razão da diversidade do alunado e da falta de estrutura de atendimento a todos, dentro do sistema de ensino brasileiro.

A importância da atual Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), no que concerne à educação especial, não pode ser subestimada. Ela institui a obrigatoriedade do portador de necessidades educativas especiais frequentar a rede regular de ensino ao mesmo tempo em que estabelece a criação de serviços de apoio especializados nas escolas regulares para o atendimento das necessidades do aluno, bem como prescreve para os sistemas de ensino, organização curricular específica, com utilização de métodos, técnicas e recursos educativos adequados e voltados para o atendimento educacional destes educandos.

Os compromissos assumidos pelo Brasil ainda não foram concretizados, pois um grande número de crianças em idade escolar continua excluído do processo educacional. Quando se trata de ofertar educação aos portadores de deficiência, o problema se agrava, visto que a educação continua se concretizando através de instituições especializadas de caráter particular, numa tentativa de suprir a ausência de oportunidades educacionais não oferecidas pelo Estado, o que demonstra que este ainda não apresenta estrutura para atender a todos dentro do sistema educacional. Nesse sentido, o ponto de discussão, na atual conjuntura educacional

brasileira, é a inclusão educativa, centralizada na formação do professorado para atender a essa nova realidade.

A Política Educacional Brasileira para com a Educação Especial: Organização do Atendimento ao Aluno com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Nacional de Ensino

A expressão “portador de necessidades educativas especiais”, adotada pelo Brasil a partir de 1994, através de sua Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), procura evitar os efeitos negativos dos termos utilizados no contexto educacional brasileiro tais como: deficientes, excepcionais, subnormais, infradotados, incapacitados. O propósito é deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que ele necessita, evitando enfatizar qualquer limitação ou habilidade.

A atual Política Nacional de Educação Especial do Brasil (Brasil, 1994, p. 13), define o aluno portador de necessidades educacionais especiais como aquele que “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”.

Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a Política Nacional de Educação Especial brasileira (Brasil, 1994, p. 49) aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar, colocando em seu bojo um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional ao portador de necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede comum de ensino, destacando-se entre eles:

- Ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas de ensino regular, sempre que possível.
- Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino.

- Apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais.
- Organização de ambiente educacional o menos restritivo possível.

As diretrizes para o desenvolvimento das atividades de atendimento à Educação Especial, prevista na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), consubstanciada nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 59, inciso III (Brasil, 1996) leva à necessidade de redimensionar conceitos e práticas, com a “nova atuação do professor de Educação Especial diante da inovação educativa representada pela inclusão dos portadores de deficiência no ensino regular”, referindo-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais: o professor capacitado e o professor especializado em educação especial. A formação inicial do professor ignorou totalmente essa realidade e a proposta de inclusão não foi acompanhada de programas de formação continuada do professorado (Brasil, 2001a).

O modelo de educação profissional, voltado para a carreira do magistério, encontra-se defasado, frente à revisão conceitual, do processo educacional, à proposta política de educação inclusiva, aos avanços tecnológicos e à necessidade de formação crítica e continuada do cidadão.

Com a publicação da nova legislação educacional, através da Lei n. 9394/96 (Brasil, 1996) e da adoção da política de inclusão escolar, alteraram-se as questões relativas à organização escolar e a formação de professores.

O artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) oferece a possibilidade de serem criados Institutos Superiores de Educação com a finalidade de formar profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de professores para o trabalho na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Vitaliano (2002) esclarece que o decreto nº 3.276/99, retificado pelo Decreto de nº 3.544 em 7/8/2000, retira a exclusividade do curso de Pedagogia em habilitar para o exercício do magistério.

Complementando, informa que atualmente o modelo de atuação voltado para a carreira de magistério está definido pelos Pareceres do Conselho Nacional de

Educação 9/2001, 27/2002, 28/2001, bem como pela Resolução 1/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena, bem como pela Resolução 2/2002, que institui a duração e carga horária deste curso (Vitaliano, 2002).

Assim, a legislação atual preconiza que a formação de educadores para atender as necessidades educativas especiais deve ocorrer em três âmbitos:

1. formação inicial de todos os professores, seja em nível médio ou superior, que possibilite desenvolver processos de ensino e aprendizagem nas classes comuns de educação básica. Essa formação deve ser generalista, onde as diferenças, as deficiências, a superdotação, sejam contempladas, permitindo ao professor identificar a existência de necessidades educacionais e saber dar respostas educativas.
2. formação de professores para educação especial, existente em curso de licenciatura em nível superior, com orientação para o atendimento a uma categoria específica de necessidade, para apoio especializado; para docência em classes e escolas especiais da educação básica. Essa formação pode acontecer na formação inicial dos professores de educação infantil e os quatro primeiros anos do ensino fundamental ou na forma de complementação de estudos.
3. formação de professores e de outros profissionais especialistas no planejamento, na gestão e na supervisão da educação, em nível de pós-graduação, desenvolvendo estudos sobre as diversas áreas da educação especial, com a incumbência de atuar nos sistemas de ensino e de formar novos professores para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, em todos os níveis de educação e, particularmente, para a atuação na educação superior.

O inciso III do artigo 59 da Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), refere-se a dois tipos de professores para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais: a) professores capacitados para viabilizar a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns; e b) professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado.

De acordo com o parágrafo 2º do artigo 18 da Resolução 2/2001 (Brasil, 2001b):

... são considerados professores especializados em Educação Especial, aqueles que desenvolverem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo ao professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esses professores deverão atuar nos serviços especializados na Educação Básica, em classes comuns, em classes especiais, em classes de escola especial, nos serviços de apoio pedagógico especializado, tais como: regência das salas de recursos, dos serviços de itinerância e outras atividades de suporte pedagógico especializado direto com o aluno numa etapa de ensino e modalidade educacional.

Portanto, aparecerão no quadro da Educação Nacional, em razão da legislação, professores de Educação Especial trabalhando em diferentes funções e em contextos diversificados:

- Função de apoio pedagógico especializado, na classe comum, na sala de recursos, bem como na itinerância intra e interinstitucional fornecendo apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação dos alunos.
- Função de intérprete para apoiar alunos surdos, cegos, surdos-cegos ou que apresentem outros sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.
- Função de professor de classe especial, realizando adaptações de acesso ao currículo e adaptação nos elementos curriculares.
- Função de professor em escola especial, para atendimento dos alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, realizando flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover.

O Decreto Presidencial n.º 3.298 /99, que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e define quem é considerada pessoa portadora de deficiência, suas categorias e a forma de acesso à Educação, enfatiza que

... os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (Brasil, 1999a, art. 25, grifo nosso).

Em referência ao âmbito pedagógico, o Parecer sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001a) orienta que o atendimento especializado na rede regular de ensino pode se dar mediante:

- Organização da classe regular: ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, deverá contar com professores de classe comum capacitado e da educação especial especializado.
- Distribuição equilibrada dos alunos com necessidades especiais: de maneira que todos os demais alunos possam se beneficiar do valor da diversidade.
- Flexibilizações e adaptações curriculares: respeitando os conteúdos básicos, utilizando metodologias e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola.

O atendimento educacional aos portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino deverá ser efetivado mediante serviços de apoio especializado na:

- classe comum – com a atuação de professor de educação especial, professores intérpretes das linguagens e códigos, e de outros profissionais e recursos necessários à aprendizagem, locomoção e à comunicação;

- sala de recursos – com a complementação ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos;
- classe especial – de maneira extraordinária e em caráter transitório, seguindo as diretrizes curriculares para a Educação Básica, bem como os referenciais e parâmetros curriculares nacionais.

Conforme está descrito no Parecer 17/2001 (Brasil, 2001a, p. 15), a educação escolar dos alunos que “apresentem necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover, podem ser atendidos (...) em escolas especiais...”, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios que necessitam (grifo nosso).

Uma necessária revisão crítica sobre a formação docente e a política de inclusão escolar esta se efetivando na área educacional, partindo da dicotomia existente entre as funções docentes do professor comum e do professor especial, apontando novas exigências na formação para que o professor de ensino regular adquira conhecimentos acerca das necessidades educacionais dos alunos, e o professor de educação especial amplie seus conhecimentos sobre educação geral, passando a preocupar-se também com o currículo comum, com os níveis de ensino, com a avaliação do desempenho do aluno, com o fracasso e evasão escolar.

Outra revisão que se faz necessária é acerca da avaliação, de forma sistematizada, dos serviços educacionais prestados, pois se percebe a permanência de alunos em classes e escolas especiais, durante um longo tempo, sem que haja uma análise de seu progresso e do alcance dos objetivos propostos.

Há, portanto, dois perfis de professores no cenário educacional brasileiro, atuando de forma diferenciada e com objetivos distintos, quando o objetivo da Educação deve ser o mesmo para todos. Em razão dessa dicotomia, facilmente são encontrados professores na rede comum de ensino em plena atividade educativa, recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes, sem nenhum preparo ou conhecimentos para atendê-los, e de outro lado, professores de

escolas especiais, desenvolvendo práticas educativas de cunho assistencialista, restritivas e isoladas ao contexto da escola, ou sala de aula, com poucas práticas que possibilite a inclusão social do portador de deficiência.

Nesse sentido, as palavras de Balbás Ortega (1994) são adequadas e pertinentes, ao afirmar que em se tratando de formação continuada de professores diante da inclusão educativa e social, tanto os professores de educação geral como os de educação especial, necessitam de uma preparação para enfrentar as novas funções que vão desempenhar.

Estudos sobre capacitação docente têm revelado a eficácia dos projetos desenvolvidos a partir das demandas dos profissionais envolvidos na tarefa escolar, devendo ser a formação continuada um dos elementos do projeto pedagógico da escola, cujo objetivo é potencializar a reflexão e aperfeiçoamento profissional e de equipe, numa tomada de decisões conjunta. Isto implica em uma “revolução das competências”, caminho pelo qual a formação continuada dos professores está se dirigindo, num “desenvolvimento de competências orientado para a profissionalização, para o acompanhamento de equipes e projetos de estabelecimentos e para a análise das práticas, das situações de trabalho e dos problemas profissionais” (Perrenoud, 1999, p. 82).

Aos professores que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, cabendo a todos, e principalmente aos setores de pesquisa, o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre inovações na prática pedagógica, capazes de auxiliar ou ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira cada vez mais autônoma no meio educacional da vida produtiva e da vida social, como diz o Parecer 17/2001 (Brasil, 2001a).

Ao mesmo tempo o referido parecer também determina que a educação escolar nas escolas especiais deve prover e promover em sua organização:

- matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996);

- encaminhamento de alunos com necessidades especiais para a educação regular;
- desenvolvimento de parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de educação profissional;
- provimento de professores especializados na escola;
- flexibilização e adaptação do currículo às necessidades do educando.

Nesse sentido, a legislação coloca as mesmas exigências de funcionamento das escolas públicas para as escolas especiais privadas (no Brasil, em número muito significativo), iguais em finalidades, embora diferentes na ordem administrativa e na origem dos recursos. As escolas especiais privadas, sem fins lucrativos, que necessitem de recursos públicos para seu funcionamento, devem fazer credenciamento para tanto.

O enfoque inclusivo da nova legislação educacional, reconhecendo a diversidade humana e o direito das pessoas com deficiência de terem uma vida e educação mais normalizada possível, fez surgir ações inovadoras, desencadeadas pelos Estados que compõem a República Federativa do Brasil, através de suas secretarias estaduais de educação e pelo Movimento Apaeano, representado pela Federação Nacional das APAEs.

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), os Estados brasileiros buscam organizar o sistema de ensino dentro dos preceitos da escola inclusiva e as escolas especiais estão revendo, ou devem rever seus programas, apresentando uma visão eminentemente educacional. Seus currículos devem ajustar-se às condições do educando, com o fim de promover o desenvolvimento pessoal e a inclusão social da pessoa com deficiência, pautadas nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), cumprir as mesmas exigências legais que qualquer outra escola, assumindo novas direções e novas visões sobre o papel que desempenham na sociedade e, em específico, na Educação Especial, quanto à inclusão social das pessoas com deficiência. Este fato está revolucionando as escolas de ensino regular e as escolas especiais, levando-as a elaborar o projeto curricular da escola dentro dos objetivos propostos pela política

de educação inclusiva, buscando estratégias para saírem da mesmice e inércia na qual se encontram, com poucos exemplos de inclusão educativa e social.

Quando se trata de atender alunos com rendimento intelectual baixo, a finalidade dos programas escolares deve ser o de preparar o aluno para uma autonomia funcional, participando de atividades e ambientes em que normalmente participam pessoas não portadoras de deficiência. Devem receber educação em situações e lugares mais apropriados possíveis, desfrutando de grande quantidade de experiências e atividades. Para que se cumpra seu verdadeiro papel pedagógico, as Escolas Especiais devem buscar fundamentar-se na estrutura da Educação Nacional, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999b), oferecendo, nos casos em que o educando apresente um maior comprometimento mental e não possa beneficiar-se de escola regular, um currículo diferenciado, para que tenha oportunidade de aprendizagem, independente das condições e diferenças de cada um (Monroy, 2001).

A Política Educacional Brasileira para a Educação Especial (Brasil, 1994) prevê o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns e em outras situações de ensino, o que confere ao sistema educacional brasileiro a continuidade do sistema dual, sem entretanto haver uma dicotomia entre a função dos professores de classe comum e a dos professores da educação especial.

A proposta de educação inclusiva exige do professor comum conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais para atender a diversidade existente no alunado, e do professor de educação especial exige a preocupação com o currículo, níveis de ensino, avaliação do desempenho, fracasso escolar, segregação das escolas e classes especiais, buscando a inclusão educativa de seu aluno, sempre que possível.

Trata-se de uma proposta que exige professores com uma visão renovada do ato de educar, capaz de analisar e criticar o processo pedagógico, buscando capacitar o aluno para uma efetiva inclusão social. O desafio está em mudar a organização do sistema nacional de ensino, pautado no discurso da eficácia e eficiência, para a transformação da Educação Especial, de segregadora, para uma educação inclusiva.

Reflexões sobre as Declarações Oficiais Brasileiras acerca da Educação Especial: Análise dos Aspectos Culturais, Políticos e Profissionais que podem Dificultar o Processo de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência

As declarações oficiais brasileiras, em relação à educação especial obtiveram um significativo avanço a partir do ano de 1988, quando foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1998). Na nova Carta Magna, constam importantes medidas constitucionais em favor dos Direitos das pessoas portadoras de deficiência. A partir de então, o Brasil torna-se signatário de importantes convenções internacionais, que repercutiram na organização da educação nacional, tais como, a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, proclamando a educação para todos, e a Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais, em 1994, na Espanha, com o compromisso de assegurar a democratização da educação, independente das diferenças dos alunos.

A nova legislação educacional exige reformas educacionais que incidem entre outras, na formação dos professores. Aprender a aprender e continuar sempre aprendendo é uma competência necessária para todos, alunos e professores.

A reforma educacional no Brasil exige um novo perfil de professor, com competências e conhecimentos, preparados para trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada.

A maioria dos docentes é formada por profissionais reprodutores de conhecimentos. Sua cultura e sua prática estão diretamente ligadas a essa

formação, não tendo vivenciado situações de aprendizagem que depois, como professor, pudessem propiciar aos seus alunos.

A mudança no perfil e nas competências do professor, exigida pela Lei de Diretrizes e Bases e pela reforma educacional, deixa evidente a necessidade de flexibilizar profissionais e instituições para poder continuar aprendendo. Nesse sentido, a formação inicial dos professores está sendo revista, como também a formação continuada dos professores em exercício deve ser propiciada, frente às novas demandas.

A formação separada dos professores de educação geral e educação especial tem levado a indesejáveis situações de isolamento de professores, escolas e alunos, num mito sobre a educação especial e seu professorado, razão pela qual, muito confortavelmente, os professores do ensino comum e do ensino especial, aceitaram desempenhar papéis distintos, mesmo exercendo a mesma função.

As mudanças produzidas pelo desenvolvimento do conceito de inclusão e de atendimento às necessidades educacionais especiais no sistema educativo geral têm levado à necessidade de formar professores para a educação especial, dentro da nova proposta da inclusão educacional.

A complexidade presente na profissão do educador exige uma grande quantidade de competências práticas e teóricas, além do que, no campo da inclusão, não existe consenso sobre quais competências são requeridas, dispondo o Brasil de uma grande maioria de professores, em pleno exercício profissional, que necessitam de uma formação urgente, todavia a grande dificuldade reside em quais competências enfatizar em tal formação.

A legislação para a formação de professores em Educação Especial presente na Resolução 2/2001, evidencia a necessidade de estruturação de cursos de complementação de estudos em Educação Especial para professores comuns, licenciados em diferentes áreas de conhecimento (Brasil, 2001b).

A proposta busca preparar professores para atender as necessidades educacionais dos alunos que se encontram nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, assim como preparar professores para atuar na docência em classes comuns, docência em serviços de apoio especializado para alunos que

apresentem necessidades educacionais especiais, salas de recursos ou outros ambientes de apoio, classes hospitalares, ambiente domiciliar, serviços itinerantes de orientação e supervisão pedagógica, interpretação de linguagens e códigos como a Libras/ Língua Portuguesa e o Braille.

O curso de complementação de estudos em Educação Especial deverá abranger conteúdos e atividades que possibilitam competências gerais, entre elas, perceber e identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva, desenvolver competências e habilidades para atuar com alunos pertencentes a um dos grupos sociais, como os que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas ou não ao *déficit* cognitivo, distúrbio de conduta, problemas específicos de aprendizagem e outras condições como dificuldades de comunicação ou grande facilidade de aprendizagem.

Minto (2000), analisando e comparando as propostas políticas mais recentes dos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação do Ministério de Educação e Cultura (PNE/MEC), proposta do executivo ao Congresso Nacional e o Plano Nacional de Educação, proposta da Sociedade Brasileira (PNE/PSB), observa que as políticas educacionais implantadas na área de Educação Especial, embora tenham avançado em alguns aspectos com a nova LDB e no PNE/MEC, propiciaram um atendimento muito deficitário às pessoas deficientes. As propostas apresentadas pelo PNE/PSB demonstram que, para se assumir uma educação inclusiva, é necessária uma política que garanta investimentos para propiciar as condições necessárias a esse processo.

Pérez de Lara (1998) enfatiza que para uma integração cultural e social do aluno com necessidades educativas especiais existe a necessidade de um comprometimento coletivo de, conscientemente, enfrentar os problemas relacionados com a vontade política de transformar um direito formal, sancionado por lei, em uma ocasião de melhoria de toda estrutura educativa. Essa necessidade de compromisso coletivo implica em ampliar as articulações envolvendo os cientistas, os políticos, os professores do ensino especial e do regular, as famílias e os próprios indivíduos que apresentam necessidades especiais. A participação de todos os segmentos da sociedade, como implicados no processo de construção de uma sociedade inclusiva pode proporcionar resultados mais positivos.

Hoje, a educação especial brasileira vem sofrendo a influência de um processo inverso, na direção de não mais excluir ou/e segregar as pessoas que apresentam necessidades especiais e, sim, tentar incluí-las nos diferentes ambientes sociais comuns, especialmente no escolar (Vitaliano, 2002).

Nesse sentido, o que pode ser observado em relação às propostas oficiais é que ocorre, muitas vezes, um movimento social contrário a elas, reagindo o universo do professorado de forma negativa. O que se ouve no interior das escolas é a desconfiança de que tudo que “vem de cima” é mais um pacote de medidas arbitrárias, de quem faz as leis, mas não conhece o cotidiano das escolas. O processo de inclusão escolar necessita da implicação e do compromisso dos professores, para que promova e recupere em cada um dos membros da instituição escolar, a qualidade de sujeito responsável pelo processo de inclusão.

O professor precisa perceber-se como um elemento ativo na construção desse processo de inclusão, agindo como mandatário delegado. Entretanto, no processo de inclusão, o questionamento mais comum entre os professores é a idéia de que a inclusão educativa possa ser uma estratégia para diminuir a aplicação de verbas públicas no ensino especial. Provavelmente, como enfatiza Vitaliano (2002) esta dúvida tem motivo para estar ocorrendo, talvez, devido à forma como a inclusão foi apresentada e implementada, sem nenhuma preparação do professorado para compreender e aceitar a proposta da construção do ensino inclusivo. Diante desse panorama, as palavras de Pérez de Lara (1998) fazem significado ao afirmar que para uma positiva integração cultural do aluno com necessidades educacionais especiais deve ter o comprometimento de todo o coletivo social.

A proposta de uma Sociedade Inclusiva contém, implicitamente, a idéia de mobilizar os diversos segmentos sociais na busca do bem estar de todos. Sob essa perspectiva, o compromisso social da escola e da sociedade, será para com todas as minorias, incluída a pessoa com deficiência, estando caracterizada a Educação Inclusiva como um espaço social privilegiado para a aprendizagem de todos nas classes comuns, onde alunos com deficiência ou não desenvolvem sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade (Carvalho, 2000).

O Brasil estabeleceu compromisso legal para com a educação especial a partir de 1988, quando importantes mudanças foram iniciadas, definindo a Política

Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), implementando ações e discussões sobre o atendimento à diversidade, discutindo e elaborando parâmetros curriculares com ênfase às adaptações curriculares, e atualmente busca estratégias para formação de professores para a Educação Especial, dentro do contexto inclusivo.

O panorama nacional da Educação Especial é histórico. De um lado, o compromisso oficial junto aos demais países signatários para com a proposta de Educação Inclusiva. De outro lado, as organizações não governamentais prestadoras de serviços especializados na Educação Especial, em especial as APAES, com uma rede de atendimento de abrangência nacional, com cerca duas mil instituições, a maioria ainda apresentando uma postura assistencialista com caráter de benemerência, mas buscando formas de adequarem-se às exigências da nova legislação.

Alguns pesquisadores observam que apenas 15% da população com deficiência está sendo atendida (Bueno, 1997; Minto, 2000) e que os atendimentos existentes estão concentrados nas instituições especializadas de caráter privado e nas salas especiais, com índice de atendimento de até 83% (Ferreira, 2000).

Os diversos organismos internacionais, entre eles a ONU, a OMS e a AAMR, contribuíram para importantes mudanças na forma de ver e conceber a deficiência, o que fez surgir reivindicações para uma participação e integração das pessoas com deficiência, compelindo a sociedade em geral, e em particular o segmento educacional, a modificar seu comportamento e atitudes em relação a essas pessoas.

Essas reivindicações foram acompanhadas pela legislação brasileira, com importantes avanços legais explicitados na Constituição Federal, como o direito à educação especializada, preferencialmente na rede regular de ensino, bem como a integração comunitária.

Embora os avanços registrados sejam significativos no aspecto legal ou na forma de conceber a deficiência, permanecem no contexto educacional brasileiro práticas de marginalização, segregação e exclusão, deixando claro que a inclusão educacional dos portadores de deficiência no Brasil, ainda não é realidade concreta, estando o país ainda no terreno da fundamentação teórica, em busca de alternativas viáveis para a proposta inclusiva.

Foram muitos os aspectos sociais e legais que prosperaram na conquista dos direitos e na transformação da realidade em que se encontravam os portadores de deficiência no Brasil, podendo ser citados: a) mudança na forma de conceber a deficiência; b) conquista de uma legislação específica; c) empenho por parte do governo federal, em modificar as atuais estruturas educacionais e construir espaços e oportunidades para todos dentro do mesmo sistema educativo.

Todavia, muitos aspectos ainda são desafios para a sociedade educacional brasileira, dos quais destacam-se: a) oferta educacional para todos; b) transformação na prática, da educação especial, em modalidade da educação comum; c) solução do problema do atendimento educativo especializado, embasado no protecionismo e postura caritativa; d) falta de professores especializados.

A ausência de um atendimento escolar aos alunos com deficiência como iniciativa do Estado, fez surgir movimentos de organizações não governamentais como a APAE, cuja importância se faz hoje sentir como garantidora dos direitos da cidadania dos portadores de deficiência em todo território nacional, embora em contrapartida, sua trajetória histórica deixou um rastro de estigmatização pela forma caritativa e protecionista com que atendem as necessidades educativas dos portadores de deficiência, impedindo o surgimento de possibilidades integradoras (D'Antino, 1998).

O sistema dual criado no atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais,

... precisa ser desmontado, o que não significa extinção das classes especiais ou das escolas especiais ou outras modalidades de ensino, mas a construção de um sistema integrado, capaz de incluir a todas as crianças escolarizáveis, contando para isso, com o conjunto de recursos educacionais, tanto de ensino especial quanto de ensino regular (Omote, 2000, p. 58).

O momento presente é histórico. À medida que o poder estatal se organiza para oferecer a todos uma escola inclusiva, a APAE, representada pela Federação Nacional das APAEs, com sede na capital, que congrega cerca de duas mil filiadas, elaborou a "Proposta Orientadora das Ações Educacionais" (Federação Nacional das APAEs, 2001) através da qual propõe transformar a prática educativa das escolas especiais apaeanas, de acordo com as leis vigentes no país.

No Paraná, o enfoque inclusivo, reconhecendo o direito das pessoas com deficiência em viver e conviver em comunidade, com os mesmos direitos dos demais cidadãos, fez surgir dois protagonistas atuando em palcos diferentes, todavia contracenando a mesma história – a inclusão educacional e social do portador de deficiência. De um lado o Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação, e de outro e o movimento apaeano, em nível federal, representado pela Federação Nacional das Apaes e em nível estadual, representado pela Federação Estadual das Apaes do Paraná.

O primeiro protagonista, ou seja, o Estado, atuando na construção, divulgação e implementação de uma diretriz educacional de cunho inclusivo, denominada “Política de Educação Inclusiva do Estado do Paraná” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001) situando a Educação Especial no contexto geral da educação, em conformidade com os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

A Federação Nacional das APAEs, o segundo protagonista, atuando através da elaboração da “Proposta Orientadora das Ações Educacionais” (Federação Nacional das APAEs, 2001) em âmbito nacional, estando em fase de implementação nas Escolas Especiais apaeanas do Estado do Paraná, na qual propõe transformar a prática pedagógica das escolas especiais do movimento, com a adoção das mesmas estruturas de ensino ofertado aos alunos da escola comum, atendendo a necessidade premente de sistematizar e atualizar as ações pedagógicas do ensino especial de acordo com as leis vigentes no país.

A proposta foi elaborada, com a participação de lideranças apaeanas, representantes dos Fóruns Estaduais de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior de diferentes Estados brasileiros e outros convidados, sem contar com a participação da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, fato que causa estranheza, uma vez que a proposta de construção de uma escola inclusiva exige a mobilização e comprometimento dos diversos segmentos sociais.

Não foi dada, ao governo estadual, oportunidade de conhecer e discutir a proposta apaeana, razão pela qual a representação social a respeito da inclusão para o setor público educacional pode ser divergente do setor privado educacional.

De acordo com a Política de Educação Inclusiva do Estado do Paraná, dados obtidos em 1999, através dos Planos Municipais da Assistência Social, demonstram que o Estado do Paraná tem um número superior a 400.000 pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. Destas, apenas 45.495 são alunos atendidos pela educação especial nas diferentes modalidades da rede pública e particular, o que representa o atendimento de apenas 10.8% da população estimada (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001).

Ainda conforme se apresenta no mesmo documento (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001, p. 17) as organizações não governamentais que prestam serviços na Educação Especial, representadas em sua grande maioria pela rede de escolas apaeanas e algumas outras poucas instituições prestadoras de serviços especializado nas diferentes áreas de deficiências, atendem aproximadamente 30.000 alunos, o que leva a constatação que a educação especial pública, no Paraná, é muito pouco expressiva.

Minto (2000) diz que o poder executivo tem clareza sobre os problemas da Educação Especial, no que se refere ao *déficit* na quantidade, baixa qualidade do atendimento, e desqualificação dos professores, mas em nenhum momento assume a responsabilidade por, pelo menos, parte das causas destes.

O que se percebe, ao analisar as políticas públicas relativas à Educação Especial brasileira, é que nunca o Governo, tanto em nível federal como estadual, assumiu a devida responsabilidade legal para com a mesma. Além de não ter assumido tal responsabilidade, permitiu ou possibilitou que as escolas públicas do ensino regular excluíssem os alunos deficientes, ou que apresentavam dificuldade de aprendizagem, por meio de encaminhamentos para as salas especiais nas próprias escolas regulares, ou para escolas especiais. Também, apoiou a ampliação da Educação Especial de forma segregada, com incentivo às escolas especiais.

Atualmente, o Governo do Estado do Paraná busca alternativas de atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais através da implantação de escolas pró-ativas, em um primeiro momento implantando uma em cada município.

A respeito dessa iniciativa não se pode afirmar se resultará positivamente na inclusão dos alunos de todos os tipos de deficiência. A dúvida, entretanto persiste:

não seria esse procedimento uma medida de contenção de recursos para a educação especial, além do voltar ao estado anterior de atender pessoas com deficiência em lugares previamente designados? O que é uma escola pró-ativa, senão um espaço especialmente reservado para atender alunos portadores de necessidades especiais, juntamente com outros não portadores? Talvez a inovação esteja em colocar as pessoas especiais na escola comum, junto a alunos sem necessidades educativas especiais. Resta saber como se dará a interação aluno professor e a inclusão social desses alunos.

Por outro lado, o movimento apaeano por sua organização e estrutura, com cerca de duas mil unidades espalhadas por todo o território nacional, se faz presente em quase 300 municípios paranaenses, número esse que confere ao movimento uma forte representatividade na discussão e implementação de ações que viabilizem a Educação Especial num contexto inclusivo.

Algumas escolas especiais começam a rever seus currículos e programas, assumindo novas posturas e novas visões sobre o papel que desempenham na sociedade e, em específico, na Educação Especial, quanto à inclusão das pessoas com deficiência mental, uma vez que a história dessas instituições tem demonstrado que os alunos chegam a envelhecer na instituição, sem nenhuma proposta de inclusão social comunitária (Monroy, 2001).

Todos esses acontecimentos estão ocorrendo no presente momento em todo o Brasil, o que leva a questionar algumas situações que podem dificultar os processos de inclusão educacional e social, quanto aos seguintes aspectos:

1. Formação Profissional

- Os professores das escolas especiais estão preparados para o desafio da inclusão social, após anos e anos de inércia curricular?

2. Cultura Docente e a Organização das Instituições Educacionais

- As escolas especiais estabelecerão vínculos com as escolas regulares, encaminhando alunos com possibilidades educativas para inclusão, ou se tornarão escolas especiais regulares de caráter e cunho inclusivo?

3. Cultural e Político da Educação Especial

- Como mudar a visão assistencialista e protecionista da Educação Especial ofertada pelas instituições particulares, em muito maior número que as oferecidas pelo Estado?
- Como validar e implementar a proposta de inclusão, com a redefinição da missão e visão das escolas comuns e especiais?
- Como propiciar o atendimento escolar a todos, de acordo com suas necessidades, preferencialmente, na rede regular de ensino, quando, existem necessidades educativas que não podem ser satisfeitas na escola regular, devendo os alunos serem atendidos nas escolas especiais, (que não são públicas), enfrentando a conhecida postura atitudinal: a escola especial protege e a escola regular rejeita o portador de deficiência?

A legislação por si mesma não operará a mudança necessária. Ela institui a obrigatoriedade do educando especial freqüentar a rede regular de ensino, como também estabelece a criação de serviços de apoio especializado nas escolas regulares para atender as necessidades de cada aluno. Também prescreve para os sistemas de ensino, a organização específica com utilização de métodos e recursos educativos adequados. Paralelamente, prevê um corpo docente preparado para atuar junto a esse aluno, bem como sugere à escola, quando for o caso, um compromisso com o setor patronal empregatício, com vista à sua integração na comunidade.

Essas mudanças somente ocorrerão, se existir a ousadia da inovação educativa, acionada por forças coletivas, onde participem escola, família e sociedade, num intenso trabalho de conscientização de professores, técnicos, auxiliares, família e comunidade.

Portanto, o desafio primeiro da reforma de ensino que prevê a inclusão é mudar o conceito de escola, buscando interromper o ciclo de escola elitista, para poucos, buscando uma educação integrada, deixando para trás a escola que não recebia pessoas especiais. Essa nova escola, que atenda a necessidade de todos, cria o desafio da qualificação da equipe, com pessoal de apoio integrado à direção, à coordenação pedagógica, orientação educacional, corpo docente, pais e comunidade. Tudo isso precisa de uma "... planificação minuciosa, com previsão dos

momentos de treinamento da escola” (Pires & Pires, 1998, p. 25), o que supõe sérios investimentos tanto na formação inicial, como na formação continuada de toda a equipe de atendimento.

Também se reveste de primordial relevância a mudança das concepções e atitudes dos professores em relação às novas concepções adotadas em Educação Especial. Os professores, de modo geral, acreditam que o fracasso escolar está ligado ao próprio aluno ou algum outro fator de seu ambiente familiar e social. Falta uma visão sistêmica e integrada do desempenho escolar, como resultante de interação de múltiplos fatores, como as relações interpessoais com o professor, condições estruturais e institucionais do cotidiano escolar, além dos conteúdos curriculares.

O professor é peça fundamental na modificação da realidade escolar, independente das inúmeras condições adversas que podem ser identificadas. É urgente investir na formação dos professores com questões que possibilitem modificar suas concepções sobre como o aluno aprende e se motiva (Omote, 2000). Todavia, o Estado investe muito pouco na formação inicial ou permanente do professorado, com poucas vagas disponíveis em cursos de atualização e/ou especialização oferecidos gratuitamente, comparativamente ao grande número de cursos oferecidos pelas instituições privadas e proibitivas a grande massa do professorado, em razão dos baixos salários. O resultado é defasagem profissional, acomodação e cristalização de conceitos errôneos, que impedem modificar concepções anteriores, gerando um círculo vicioso de ineficácia e ineficiência pedagógica, resultando em uma oferta educacional de baixa qualidade e de perversas conseqüências sociais, perpetuando a segregação e o isolamento social das pessoas com necessidades educativas especiais.

Há muito ainda que fazer, discutir, refletir, ponderar, para que as determinações legais referentes à inclusão sejam efetivadas na prática educativa brasileira. Não basta sensibilizar e preparar apenas o meio acadêmico. Todos os segmentos sociais, incluindo a família, os agentes diretivos e a sociedade em geral devem ser preparados para a educação inclusiva. Não basta um projeto de inclusão educacional, é preciso um grande e compromissado projeto de inclusão social geral, independente das diferenças físicas, sensoriais ou mentais das pessoas.

Conforme López Melero (1999), a criação de uma sociedade inclusiva que aceite e respeite as diferenças existentes entre as pessoas, exige o redimensionamento dos valores nos quais a sociedade está estabelecida.

Na sociedade atual o que se vê é um viver sem importar-se com os demais valores. Isto tudo está entrando perigosamente no pensamento coletivo, dos pais, dos professores, criando-se um caldo de cultura propícia à conformidade e comodismo, droga poderosa capaz de destruir o núcleo do ser humano que é o respeito para com o outro na convivência.

Os esforços para a transformação e mudanças sociais e culturais sempre vêm precedidos por uma visão geral sobre a natureza humana e da sociedade, ou seja, por uma visão renovada do ser humano e de uma nova concepção educacional e social.

Delors (1999), considera a Educação do Século XXI como uma realidade contemporânea, complexa, diversa e desafiadora, ao mesmo tempo em que aponta quatro pilares essenciais a um novo conceito de educação: aprender a conhecer; aprender a viver junto; aprender a fazer e aprender a ser, construindo espaços para considerar a pessoa em toda sua plenitude. Certamente, para atingir esses propósitos, a Escola, como Instituição Social, precisa ser transformada em sua estrutura organizacional e curricular. O papel da Escola na construção do atendimento à diversidade deve estar embasado no direito irrestrito de todos terem acesso, respeitadas as diferenças, levando o pensamento do professorado a se transformar e considerar as pessoas diferentes pelas mais variadas razões seja pela inteligência, desigualdade social, forma como se comunicam e outras, oportunidades para melhorar sua prática profissional (López Melero, 1999).

A educação que tenha como referência o atendimento à diversidade não tem se desenvolvido no meio educacional por culpa dessa tendência habitual nas ações pedagógicas, que buscando princípios educativos para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais oriundas de problemas sensoriais, motores, psíquicos, comportamentais e outros, tem fugido do sentido mais genuíno de diversidade, para refugiar-se em um conceito de “grupo de incidência”. A razão pode estar em que as práticas educativas são afinadas com o discurso de “eficácia e eficiência”, utilizada pela máquina política-administrativa, para que seja rentabilizado

os recursos disponíveis, agrupando de alguma maneira “grupos homogêneos”, diante da visão de impossibilidade de homogenização total (Nogueira, 1994).

A proposta de inclusão educativa e social das pessoas com deficiência mental no Paraná se encontra diante de um impasse político, econômico e de competência profissional, uma vez que as escolas especiais, pertencentes às organizações não governamentais, atendem mais de 60% dos portadores de necessidades educativas especiais que chegam à escola. Em contrapartida ao Estado atende cerca de 10.8% da demanda que chega para atendimento dentro da rede pública do estado.

Resta saber como será articulado o processo de inclusão educacional e social entre escola especial, representada pelas organizações não governamentais, lideradas pelo movimento de pais e a escola regular, representada pelo poder público. Estarão dispostos, o setor público e o setor privado, a ceder espaço político, função reguladora e autonomia para juntos construírem a inclusão, ou continuarão trabalhando isoladamente?

CAPÍTULO 3

SITUAÇÃO ATUAL EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A CULTURA DOCENTE EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Situação Atual

Em um país como o Brasil com imensa extensão territorial e uma população estimada em cento e setenta e cinco milhões de habitantes, as dificuldades para implementar políticas ou projetos sociais de alcance nacional ficam maximizadas.

Nas últimas décadas várias iniciativas governamentais foram tomadas em relação à educação especial, no sentido de ampliar o acesso a todos que dela necessitar. Destaca-se a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) que trata da organização do atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais no sistema nacional de ensino.

A atual Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) define o aluno portador de necessidades especiais como aquele que apresenta necessidades próprias e diferenciadas dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerendo recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Para efeito de atendimento educacional especializado, classifica esses alunos em portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de superdotação.

Aponta uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado, colocando em seu bojo um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional ao aluno com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, destacando o ingresso do aluno portador de deficiência e de condutas típicas em classes de ensino regular, sempre que possível e a conscientização da comunidade escolar para a importância da inclusão desse alunado na rede comum de ensino. Destaca também necessidade

da organização de um sistema de apoio para criar condições de inclusão e a organização de ambiente educacional o menos restrito possível.

Essas prioridades e diretrizes para o desenvolvimento das atividades de atendimento à Educação Especial previstas na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) foram consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Através dessa nova lei a educação especial passa a ser oferecida aos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, em consonância com as novas tendências mundiais sobre o atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais.

A nova legislação educacional, diferentemente das anteriores Leis de Diretrizes e Bases, conceitua e insere a educação especial como modalidade de educação e define quais são suas formas de organização e estrutura, inserindo no texto legal a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, preconizando a inclusão educativa, sendo que a maioria das crianças passa a ser atendida na escola regular e só excepcionalmente algumas delas permaneceram e prosseguiram a escolarização em escolas ou classes especiais (Pires & Pires, 1998).

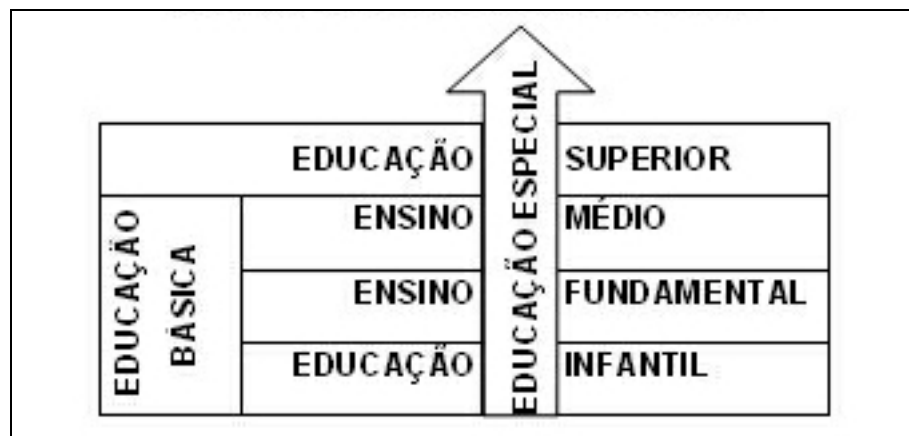
Essa lei indica manter o atendimento da Educação Especial em um só sistema de ensino, com possibilidades de atendimento em lugares diferenciados, o que representa um avanço significativo para a educação especial, tornando-se uma das modalidades de educação nacional. Com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) o sistema nacional de ensino passou por uma grande reformulação, apresentando atualmente a estrutura apresentada nas Figuras 2 e 3.

Pela atual organização do ensino brasileiro, os níveis da educação escolar passam a ser dois: educação básica e educação superior, sendo a Educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial modalidades de educação.

EDUCAÇÃO BÁSICA			EDUCAÇÃO SUPERIOR		
EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO POS-GRADUAÇÃO EXTENSÃO CURSOS SEQÜENCIAIS	Nível de Escolaridade
0 a 6 anos		a partir de 7 anos	a partir de 14 anos	a partir dos 18 anos	
Creche	Pré-escola	1, 2 ou mais ciclos			
			Exames: Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos	
			Exames: Ensino Médio		
			Educação à Distância		
			Nível Básico	Educação Profissional	
			Nível Técnico		
			Nível Tecnológico		

Fonte: Adaptado de Pinheiro, Odnéia Quartieri Ferreira (org.). (2000). APAE Educadora: proposta de unificação das ações pedagógicas para as escolas das APAEs – a escola que queremos (p.9). Versão preliminar. Brasília, DF: Federação Nacional das APAEs.

Figura 2: Estrutura da Educação Nacional



Fonte: Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2001a, 3 jul.). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (p. 17). Parecer 17/2001. (Relatores: Kuno Paulo Rhoden; Sylvia Figueiredo Gouvêa). Brasília, DF.

Figura 3: Sistema Educacional

A Educação Básica visa promover o desenvolvimento de habilidades e competências que funcionem como pedra fundamental no processo de constituição do sujeito e na construção dos conhecimentos sistematizados. Objetiva com isso alicerçar as aquisições que se constroem nos níveis mais elevados de escolaridade. A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) faculta aos sistemas de ensino a organização do ensino fundamental em ciclos, estabelecendo a duração mínima de oito anos. A Educação Básica trabalha amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999b) e pelo Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b).

Orientações curriculares oficiais foram elaboradas para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (Brasil, 1999b); o Referencial para a educação infantil de crianças com necessidades especiais (Brasil, 2000); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio do Parecer 17/2001 (Brasil 2001a), esta última organizada em dois grandes temas: Organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e Formação do professor.

O tema Formação de professor, por ser parte da competência técnica da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, foi encaminhado ao órgão competente, encarregado de elaborar as diretrizes para a formação de professores.

O modelo atual de preparação para a carreira do magistério está definido pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação nº 09/2001, nº 28/2001 e nº.27/2002 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (apud Vitaliano, 2000). O atual direcionamento para a formação de educadores para atendimento às necessidades educacionais especiais preconiza três âmbitos de formação:

- Formação de todos os professores de forma generalista, onde as necessidades e as deficiências sejam contempladas no currículo, permitindo ao professor identificar a existência de necessidades educacionais e saber dar respostas educativas.

- Formação de professores para a educação especial, em curso de licenciatura em nível superior, com orientação para atendimento a uma categoria específica de necessidade (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, distúrbios de conduta).
- Formação de professores e outros profissionais especialistas no planejamento, na gestão e na supervisão da educação em nível de pós-graduação.

A Organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais indica que a educação especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996). Assim, a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino e extraordinariamente podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente familiar, podendo estabelecer convênios e parcerias para esse atendimento.

O atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, em qualquer nível ou modalidade deve prever:

- Atendimento em Classe Comum: com serviços de apoio pedagógico especializado com professores capacitados e especializados, intérpretes das linguagens e códigos como a língua de sinais e o sistema Braille; sala de recursos para complementação ou suplementação curricular; equipamentos e materiais específicos; distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados; flexibilizações e adaptações curriculares.
- Atendimento em Classe Especial: para os alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, atendimento esse em caráter transitório, sendo assegurados professores especializados, materiais e equipamentos específicos, adaptações de acesso ao currículo e atividades de vida autônoma e social.

A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família decidem, com base em avaliação pedagógica, sua saída da classe especial e sua inclusão na classe comum.

- Atendimento em Escola Especial: para alunos que apresentem necessidades educacionais que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, com ajudas e apoios intensos e contínuos, adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover. Essas escolas devem ter as mesmas condições de funcionamento de uma escola comum, com caráter eminentemente pedagógico.

No contexto da educação especial a educação básica trabalha amparada pelo Referencial para a educação infantil de crianças com necessidades especiais (Brasil, 2000) sendo que as etapas da escolarização de alunos com necessidades especiais em qualquer espaço escolar têm início na educação infantil, na faixa etária de 0 a 6 anos e após ela, ou seja a partir dos 7 anos de idade a escolarização deve se processar nos mesmos níveis, etapas e modalidades de educação e ensino que os demais educandos.

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional permeando todos os níveis de ensino como modalidade educativa como integrante do sistema educacional. Realiza-se transversalmente em todos os níveis de ensino nas instituições escolares, tendo como objetivo a formação do indivíduo, e o exercício da cidadania. Prevê também a legislação, para os alunos com necessidades educacionais especiais que não alcançarem os resultados de escolarização previstos na lei, uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada “terminalidade específica”.

Assim a legislação nacional consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e determina que esta deve assegurar a todos, “... formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22).

Com essa visão houve um incremento da educação especial, havendo, a partir do ano de 1996 um aumento substancial no número de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais. Anterior a essa data, não havia sequer estatísticas sobre educação especial.

Existe hoje por parte do Ministério da Educação e Cultura uma preocupação em formular um planejamento adequado para a educação especial, a partir de políticas públicas descentralizadas. O Quadro 2 oferece uma mostra das atuais condições da educação especial no Brasil.

Quadro 2: Distribuição da Matrícula por Rede de Ensino dos Alunos com Necessidades Especiais – Censo Escolar

-	1996		1997		1998		1999(*)		96-99 % de Evol.
	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	
Total Brasil	201.142	100,0%	334.507	100,0%	337.326	100,0%	374.129	100,0%	86,0%
Rede Municipal	29.591	14,7%	48.164	14,4%	62.962	18,7%	75.505	20,2%	115,2%
Rede Estadual	90.688	45,1%	123.461	36,9%	115.424	34,2%	119.946	32,1%	32,3%
Rede Federal	938	0,5%	1.157	0,3%	898	0,3%	840	0,2%	-10,4%
Rede Particular	79.925	39,7%	161.725	48,3%	158.042	46,9%	117.838	47,5%	122,5%

(*) DADOS PRELIMINARES

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2003). Dados da educação especial. Recuperado em: 20 ago. 2003, de <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtml>>.

Chama atenção o fato de mesmo tendo a educação especial passado a modalidade de educação, a rede de atendimento educacional especializado privada (particular) foi a que mais cresceu. Essa situação é explicável pelo processo de municipalização do ensino fundamental, quando o município passa a ser responsável pelas quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental, período que aparece com maior evidência, as necessidades educacionais especiais. Quando a rede municipal não consegue absorver o atendimento por falta de estrutura para atender tais necessidades, a rede de escolas especializadas, de caráter particular, com maiores recursos físicos e humanos, em sua quase absoluta maioria formada por escolas nascidas por iniciativa de pais de alunos com deficiência, absorve o

alunado para suprir a falta de estrutura educacional pública. Todo esse processo, de certa forma, é estimulado e fomentado pelo poder público, através de convênios e dotações econômicas, deixando transparecer sua incapacidade de oferecer atendimento especializado a todos que delas necessitam na rede pública de ensino.

O Quadro 3 apresenta os dados relacionados ao número de matrículas da educação especial por modalidade e rede de ensino.

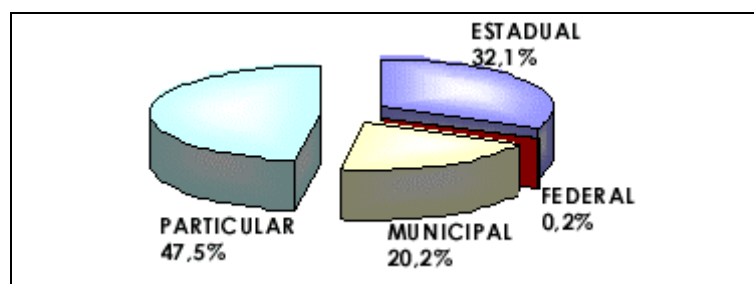
Quadro 3: Matrículas da Educação Especial por Modalidade e Rede de Ensino - Censo 1999 (*)

Rede de Ensino	Escola Especializada	%	Classe Especial	%	Classe Comum com		Classe Comum sem		Total	%
					Sala de Recursos	%	Sala de Recursos	%		
Estadual	35.406	15,7%	52.496	62,1%	13.436	54,3%	18.608	48,1%	119.946	32,1%
Federal	823	0,4%	9	0,0%	-	0,0%	8	0,0%	840	0,2%
Municipal	20.962	9,3%	27.195	32,2%	10.360	41,9%	16.988	44,0%	75.505	20,2%
Particular	169.017	74,7%	4.832	5,7%	947	3,8%	3.042	7,9%	177.838	47,5%
Total	226,206	100,0%	84.532	100,0%	24.743	100,0%	38.646	100,0%	374.129	100,0%
-	60,5%	-	22,6%	-	6,6%	-	10,3%	-	100,0%	-

(*) DADOS PRELIMINARES

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2003).. Dados da educação especial. Recuperado em 20 ago. 2003, de <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>.

A Figura 4 mostra graficamente o percentual de distribuição de matrículas por rede de ensino.



Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2003).. *Dados da educação especial*. Recuperado em 20 ago. 2003, de <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>

Figura 4: Matrículas por Rede de Ensino

No Quadro 4 são apresentados os dados relacionados as matrículas da educação especial por tipo de necessidade e nível de ensino.

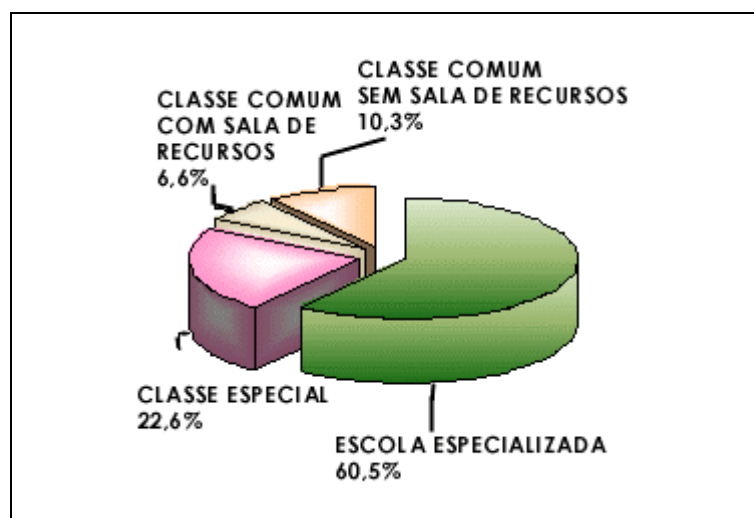
Quadro 4: Matrículas da Educação Especial por Tipo de Necessidade Especial e Nível de Ensino - Censo 1999 (*)

NÍVEL DE ENSINO	DEFICIÊNCIAS					ALTAS HABILIDADES SUPERDOTADAS	CONDUTAS TÍPICAS	OUTRAS NECESSIDADES	TOTAL
	VISUAL	AUDITIVA	FÍSICA	MENTAL	MÚLTIPLA				
Creche	770	1.806	2.346	12.180	8.334	13	493	3.044	28.986
Pré-Escola	1.404	6.618	2.917	39.312	11.385	102	1.734	3.410	66.882
Fundamental	11.924	31.825	8.151	101.968	14.607	863	4.786	21.391	195.515
Médio	876	899	495	475	236	40	26	143	3.190
Jovens / Adultos	751	2.228	1.082	6.074	835	17	84	264	11.335
Outros	2.904	4.434	2.342	37.987	11.348	193	2.100	6.913	68.221
Total	18.629	47.810	17.333	197.996	46.745	1.228	9.223	9.223	374.129

(*) DADOS PRELIMINARES

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2003).. *Dados da educação especial*. Recuperado em 20 ago. 2003, de <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>

A Figura 5 apresenta o percentual de matrículas por modalidade de ensino.

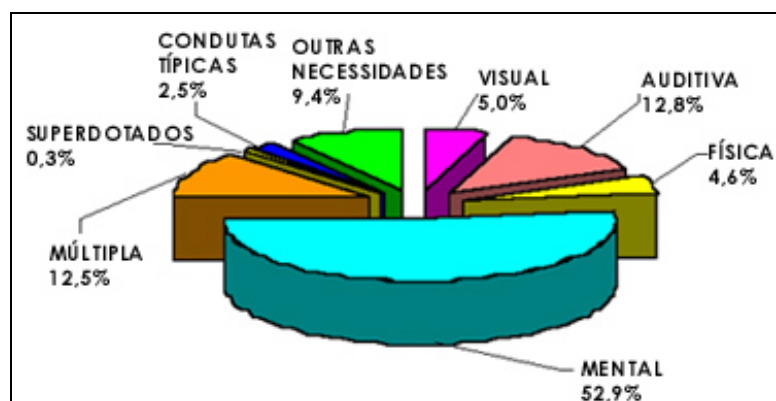


Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2003).. *Dados da educação especial*. Recuperado em 20 ago. 2003, de <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>.

Figura 5: Matrículas por Modalidade de Ensino

As matrículas para atendimento às necessidades especiais tem um elevado percentual na área da deficiência mental, principalmente no ensino fundamental.

Na Figura 6 estão demonstrados os dados relacionados as matrículas por tipo de necessidade especial.



Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2003).. *Dados da educação especial*. Recuperado em 20 ago. 2003, de <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>.

Figura 6: Matrículas por Tipo de Necessidade Especial

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) brasileiro conta como organismo de apoio a Secretaria de Educação Especial (SEESP), órgão diretamente subordinado a ele para coordenar, implementar, supervisionar e fomentar a Política de Educação de Educação Especial.

A função da SEESP é identificar oportunidades, estimular iniciativas, gerar alternativas que possam melhorar o atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, como forma de garantir a inclusão escolar.

Possui a SEESP uma série de ações para viabilizar a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular, entre elas o Programa de Nacional de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Regular para atuar com alunos com necessidades especiais – Alternativa de Educação à Distância. Este Programa está disponível a todas as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios brasileiros que queiram capacitar seus professores, fornecendo material instrucional. Também dispõe da alternativa do Programa ser realizado com recursos financeiros do Fundo

Nacional para Desenvolvimento da Educação, que estabelece os critérios e parâmetros para a concessão de apoio à execução de projetos, implementação e desenvolvimento da Educação Especial através de projeto enviado a SEESP para análise técnica e sujeito aprovação pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Além da capacitação de Recursos Humanos, o Ministério de Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) também vem desenvolvendo ações nas áreas de Informática da Educação Especial, para promover o acesso à informática, enquanto recurso pedagógico e Apoio ao Deficiente Visual. Também apóia eventos, tem publicação da Revista Integração, especializada na área da Educação Especial, assim como o Projeto Escola Viva, mantendo também um sistema de informações disponibilizadas na Internet.

Apesar da estrutura e organização do MEC/SEESP não pode ser afirmado que o Brasil dispõe de uma rede educacional inclusiva, encontrando-se na fase de construção, discussão e conscientização do processo educacional inclusivo.

O primeiro desafio da inclusão educacional é mudar o conceito de escola, deixando para trás a escola que não recebia pessoas especiais. Essa nova escola cria o desafio da qualificação da equipe, de adaptações às estruturas arquitetônicas, de uma planificação minuciosa, que supõe sérios investimentos.

Situação da Educação Especial no Paraná

Situando a Educação Especial no contexto geral da educação do Paraná, onde essa pesquisa foi desenvolvida, os dados obtidos através dos Planos Municipais da Assistência Social constantes no documento “Educação Inclusiva: Linhas de ação para o Estado do Paraná” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001) demonstram que o Paraná tem 417.716 pessoas com algum tipo de deficiência. Destes, 42.422 alunos são atendidos pela educação especial nas diferentes modalidades da rede pública e particular. Os atendimentos especializados prestados pela rede particular, nas diferentes áreas de deficiência, atendem 28.957 alunos,

enquanto que a rede pública atende 13.465 alunos, o que representa cerca de 10% da população estimada. Diante desse contexto, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná tem proposto o fortalecimento de parcerias com as instituições educacionais particulares para estabelecer ações conjuntas que priorizem o processo de inclusão escolar, ações essas ainda em vias de efetivação.

Os municípios paranaenses estão passando pelo processo da municipalização das quatro primeiras séries do ensino fundamental sem o devido repasse de verbas pelo governo federal. A municipalização do ensino, juntamente com os dispositivos legais de atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme leis maiores (Constituição Federal e Estadual), as quais o município está subordinado, agrava a situação educacional destes, que, despreparados e com orçamentos restritos, são compelidos a assumir a educação inclusiva em suas respectivas cidades.

Nos diferentes âmbitos da administração pública, Federal, Estadual e Municipal, admite-se a possibilidade de estabelecer convênios e/ou parcerias com as instituições particulares, numa espécie de terceirização do atendimento educacional especial, embora exista a idéia de que é dever do Poder Público prestar esse serviço. Isto reflete, na atualidade, a incapacidade do sistema educacional brasileiro de organizar um modelo educacional para atender a todos. Percebe-se a falta de ações articuladas entre os diversos níveis de planejamento, federal, estadual e municipal, com planejamentos educacionais distanciados da realidade do país, com a falta de adequação da rede pública em estrutura arquitetônica, ausência de materiais, despreparo docente e equipe de apoio.

O Estado do Paraná e seus municípios, dentro das suas competências administrativas, têm autonomia para organizar e implementar políticas de educação inclusiva, respeitados os preceitos constitucionais e as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial.

O Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação, construiu um documento com linhas de ação para a educação inclusiva, através de ampla discussão com diferentes segmentos sociais representativos de pessoas com deficiência, sendo consolidado o documento em versão final de dezembro de 2001,

denominado “Educação Inclusiva: Linhas de ação para o Estado do Paraná” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001).

Com as eleições estaduais, houve mudança dos partidos políticos no poder, sendo o documento norteador da Educação Inclusiva para o Estado do Paraná colocado à margem, sem que as linhas de ação propostas fossem implementadas. Atualmente está sendo iniciada nova discussão sobre o assunto. Com isto o processo de construção do processo de inclusão escolar permanece sem avanços.

A organização escolar permanece a mesma, sem normas claras quanto ao acesso do alunado com necessidades especiais na rede comum de ensino. A mesma situação ocorre com os municípios. A inclusão escolar é vista como “politicamente correta” mas não é um compromisso público social verdadeiramente assumido.

O Brasil possui legislação suficiente para estabelecer algumas garantias para a solução dos problemas da Educação Especial. Entretanto, é preciso considerar que somente a legislação não basta, nem se constituem em garantias de direitos, nem no uso de novas práticas, conforme enfatiza Januzzi (1992 apud Mendes 2000).

Autonomia para implementar a Educação Inclusiva tanto no âmbito estadual quanto no municipal existe, falta porém vontade política para investir na Educação.

Cultura Docente

Os avanços e compromissos legais assumidos pelo Brasil não foram ainda suficientes para atingir e modificar a prática educativa. É comum ouvir, nas escolas brasileiras, considerações do professorado quanto ao desempenho dos alunos, afirmando que não apresentam requisitos mínimos para o trabalho exigido na escola (Aquino 1998), o que demonstra que a cultura docente em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ainda não está estabelecida como prática educativa.

A escola aos poucos foi se tornando um lugar cada vez mais excludente, e o agravamento do “fracasso escolar” como problema social nas escolas públicas, impulsionou a criação das classes especiais para os alunos considerados leves ou pouco comprometidos. Nessas classes eram buscados procedimentos alternativos de ensino, sendo que as classes especiais começaram a ter rápida expansão e crescimento, ao mesmo tempo em que as escolas especiais cresciam em grande número, como alternativa de atendimento escolar.

Tudo era válido para ensinar os alunos com dificuldades e a busca para encontrar o melhor método para ensinar os alunos com deficiência tornou-se a grande questão. Diferentes abordagens e a falta de consenso entre elas fizeram crescer a concepção de que o problema estava centrado no aluno e a solução seria encontrar alternativas meramente pedagógicas.

Os avanços obtidos no campo do ensino e da aprendizagem demonstraram que as dificuldades dos alunos com deficiência não podiam ser reduzidas a uma situação apenas escolar, mas exigia um enfoque mais amplo e abrangente, dando importância aos fatores oriundos do contexto social que condicionam o sujeito, em especial o contexto educativo, e não exclusivamente ao seu comprometimento.

Todavia, a formação dos professores e a organização escolar, não acompanharam os avanços registrados no campo do ensino e da aprendizagem, fazendo a inclusão educacional ser vista como impositiva, sem que tenha sido oferecida uma formação teórica-prática ao professor, permanecendo a escola com os mesmos critérios de organização.

As discussões sobre as novas concepções adotadas em educação especial, preconizando a inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e a falta de oportunidades educacionais para estes, levaram a percepção de que a correspondência entre necessidade educativa especial e educação especial não era tão direta quanto parecia, passando os problemas, antes vistos como pedagógicos, a serem vistos como um problema de cunho social (Mendes, 2000), relacionados principalmente com a prática segregacionista desenvolvida pelos serviços especiais, notadamente na classe especial e na instituição especializada.

Para Ferreira, J. (1998, p. 23). “a tendência à desativação das classes especiais, ou de parte delas, reflete [...] a visão de que se constituíram mais em espaços de discriminação sócio-educacional do que em experiências significativas...”. A partir dessa constatação, criou-se um impasse político social na comunidade de profissionais, pais, professores e/ou outros envolvidos com a Educação Especial. Que fazer com as classes especiais? Qual a destinação e uso das Escolas Especiais?

Os estudos de alguns autores colaboram para na reflexão do impasse. Aponta Ferreira, J. (1998) que a eliminação das classes especiais implicaria em fechar o único espaço garantido de ensino especial nas escolas públicas até o presente momento, agravando o principal problema que é a falta de oportunidades educacionais disponíveis.

Omote (2000) pondera que a longa permanência do aluno com deficiência em classe especial é uma evidência do mau uso da Educação Especial como recurso integrador, não estando devidamente entendida e praticada.

Abramoxisz (2001) expõe a importância de responder o que se pretende fazer com as diferenças quando se propõe a inclusão.

Ao propor trazer essas crianças para a escola que conhecemos, que trabalha o homogêneo, o disciplinamento do corpo, da palavra e da voz, o que pretendemos (...)? Quais os espaços sociais nos quais estão presentes essas crianças e esses jovens? Onde eles estão? Onde os vemos? O que propomos para eles? (...) Ou seja, sob o pretexto de acolher as diferenças não estamos propondo aboli-las? (Abramoxisz, 2001, p. 5).

A mesma autora vai mais longe, tecendo profunda crítica à política de educação inclusiva ao afirmar “o que vem sendo proposto, pelos documentos oficiais em relação ao trabalho com as diferenças, inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem sido inócuo. A tolerância à diferença como proposta de atuação, é uma forma de não mudar as coisas ou nada fazer” (Abramoxisz, 2001, p. 8).

Mendes (2001) afirma que o debate travado sobre a Educação Inclusiva tem provocado impacto na Educação Especial, apontando a questão: qual a melhor forma de educar pessoas com necessidades educacionais especiais? Ressalta a

autora o fato de que o termo “inclusão” vem assumindo significados diferenciados, de acordo com o desejo de quem o utiliza. Para os adeptos a permanecer sem mudanças, a inclusão equivale ao que já existe. Para os que acreditam em inovação educativa, o termo representa a reorganização de todo sistema educacional.

Essa necessária reorganização vem do descompasso que existe entre o discurso oficial e a realidade educacional. A população portadora de necessidades especiais conforme Pires e Pires (1998, p. 23) é “... uma população estigmatizada sob o ponto de vista de sua escolaridade e uma população marginalizada: a escola não integra, exclui; não promove, reprova; não estimula, rejeita”.

A inclusão escolar está sintonizada com as principais tendências mundiais em relação à atenção aos alunos com necessidades educativas especiais. Durante muito tempo, a educação das pessoas com necessidades especiais, foi realizada em instituições e classes especiais e poucos chegavam ao sistema regular de ensino. A nova LDB (Brasil, 1996) inverte esse quadro, sendo que, a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais, passa a ter atendimento na escola regular e somente alguns continuarão sendo atendidos nas escolas e classes especiais.

Infelizmente, somente uma legislação que favoreça a inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais não é suficiente se não forem criados mecanismos para sua efetivação, pois somente a legislação não opera a necessária mudança, “... até porque, em relação a mais esse texto legal, a atitude da sociedade tende, como sempre, a fazer de conta que ela não existe, ou que facilmente pode ser transgredida, atitude já cristalizada no aforismo: “A lei... Ora a lei!” (Pires & Pires, 1998, p. 24).

A atuação educacional das instituições especializadas também é vista de forma negativa, pela segregação de seus educandos, com práticas restritas apenas a pessoas consideradas deficientes e com conotação assistencialista, sendo reconhecido, entretanto, que durante anos foi à única oportunidade e possibilidade escolar de muitas pessoas com deficiência (Mendes, 2000).

Nos últimos 40 anos, no Brasil, as práticas educativas para alunos com necessidades educativas especiais de maior intensidade, têm sido realizadas em escolas privadas, movidas pela caridade e filantropia, em ambientes segregados, sem condições de satisfazer as necessidades educativas de tais alunos, e pelas

classes especiais, que se constituem no único espaço público a oferecer ensino especial.

A inclusão da Educação Especial como modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro, obriga os serviços de Educação Especial a serem ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, mediante apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino ou em “... escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno, ou quando necessário ao bem-estar do educando” (Brasil, 1999a, grifo nosso).

O texto legal reconhece que as escolas especiais têm grande importância na educação dos alunos com deficiência, atualmente questionada, quanto aos seus objetivos de atendimento, quando parte de sua clientela, com potencial para a escolarização, pode e deve ser encaminhada ao ensino regular, dentro dos preceitos da Educação Inclusiva, em razão de algumas dessas instituições ainda adotarem atitudes e programas não condizentes com a nova proposta educacional para alunos com deficiência. Essas escolas insistem em continuar trabalhando pautadas em diagnósticos acompanhados de prognósticos, na lentidão da aprendizagem, utilizando o *déficit* como referência, até mesmo para validar a atuação inapropriada dos professores (Abramoxiszcz, 2001).

Por outro lado, Glat (1998b) alerta para os perigos da inclusão total, buscando chamar a atenção dos dirigentes da educação, para que tenham cuidado com mudanças estruturais muito drásticas, baseadas em teorias e propostas ideológicas, com a importação de modelos oriundos de realidades educacionais diferentes da realidade educacional brasileira, pois por ser a inclusão uma proposta “politicamente correta” investe-se muito em sua justificativa e pouco em sua operacionalização. A autora expõe sua preocupação quanto aos alunos com deficiência relativamente acentuada freqüentarem uma classe comum, sem repertório adequado para acompanhar a classe regular. Qual seria a vantagem para esse aluno? Exercer seu direito de ser atendido dentro do sistema comum de ensino diria alguns, melhorar a socialização diriam outros.

A preocupação crucial da citada autora é como implementar, no contexto da realidade educacional brasileira, o modelo de educação inclusiva, se o professor da

classe regular não está preparado para receber o aluno especial. Que sabe o professor da escola regular sobre necessidades educacionais especiais e sobre Educação Especial? Sua formação inicial não contemplou as necessidades educativas especiais. Isso faz com que, os professores, de modo geral, acreditam que o fracasso escolar está ligado ao próprio aluno, ou de seu ambiente sócio-familiar. Falta uma visão sistêmica e integrada do desempenho escolar, como resultante da interação de múltiplos fatores.

De outro lado, os professores que atuam na educação especial acumulam um saber sobre as necessidades educacionais especiais deslizado do currículo comum, centrado na deficiência, o que de certa forma aumenta as dificuldades para a implementação da inclusão escolar.

Assim, torna-se um pré-requisito a capacitação de professores, tanto para o comum quanto para o especializado em educação especial, através de uma formação e acompanhamento contínuo.

Verifica-se então que, no Brasil a proposta de uma educação inclusiva ainda é polêmica, apesar de sua existência legal, inexistindo uma cultura docente em relação à inclusão educativa.

Anterior ao movimento de Educação Inclusiva, era comum encontrar um alunado com pequenas dificuldades de aprendizagem dentro das escolas especiais. Hoje parte desse alunado começa a freqüentar as escolas comuns. Paulatinamente o perfil da clientela da Escola Especial começa a mudar. Alunos com deficiência mental acentuada, e que não apresentam condições de freqüentar escolas comuns, estão levando as escolas especiais à preocupação de estabelecer programas curriculares que os ajudem a participar do contexto social da comunidade a que pertençam.

O aparecimento da inovação educativa, representada pela inclusão escolar, o questionamento das mudanças estruturais, teóricas e práticas, no que tange a organização e estruturação do espaço escolar, à formação de professores e à necessidade de incluir, na formação inicial dos futuros educadores, conteúdos que possibilitem a estes trabalharem com educação especializada nas escolas regulares, tem levado ao questionamento crítico das práticas isoladas e segregacionistas.

Atualmente, encontram-se professores nas escolas regulares recebendo alunos com necessidades educativas especiais, ligadas a problemas de aprendizagem ou comportamento. Como não aprende, o aluno logo é taxado de diferente, incapaz, deficiente. Vários fatores poderiam ser identificados para explicar esse fato: a história de vida do aluno, sua situação sócio econômica, a prática mecanicista e reprodutora dos professores, a má qualificação profissional do professor, “preparado” apenas para atender o aluno sem problemas de aprendizagem, somadas às reais condições da escola pública, resultam na expulsão do aluno da sala de aula comum (Barreiros, 1999).

O professor acredita que o aluno que não aprende, não deveria estar ali, pois não sabe como fazê-lo aprender. A escola e os professores utilizam o “discurso do não”, ou seja, o aluno não lê, não escreve, não aprende, portanto não compete a “mim ficar com ele”. Também o simples encaminhamento do aluno à classe especial não promove sua aprendizagem. Serviços isolados não resolvem o problema e, ao invés de solucionar, contribuem para aumentar a segregação escolar e social dos alunos, com professores utilizando práticas pedagógicas restritas, isoladas do projeto pedagógico da escola, alheias ao contexto familiar e social.

Nesse sentido, os apontamentos de alguns autores são justificados ao afirmarem que as classes especiais existentes no interior das escolas regulares foram se tornando verdadeiros depósitos de todos aqueles que por uma razão ou outra não se enquadravam no sistema escolar (Mazzotta, 1994), revelando, em seu funcionamento, aspectos negativos, como o de terem se transformado em espaços de discriminação sócio-educacional, mais do que oferecer oportunidades educacionais (Ferreira, J., 1998).

Assim, a reestruturação da atual formação de professores para a educação especial busca também transformar esse professor em um agente curricular, em um professor de educação infantil e séries iniciais, um agente de qualificação do ensino, capaz de enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico como um todo e não somente estar voltado para as dificuldades específicas dos alunos especiais com que trabalha.

A criação das classes especiais não representou a ampliação de oportunidades educacionais para os alunos com necessidades educativas especiais, passando a

ser o alunado especial, excluído do ensino regular (Mendes, 2000), representando muitas vezes "... um alívio para o professor da classe numerosa e com muito pouca ou nenhuma orientação para trabalhar com alunos que lhe traz problemas ou não aprendem" (Padilha, 2001, p. 28).

Até então os professores especializados buscavam acumular saberes desligados do currículo comum, razão pela qual D'Antino (1998) aponta a necessidade de perceber em qual realidade os alunos das escolas especiais são trabalhados hoje, se esse tipo de atendimento embasado no protecionismo e na caridade, possibilita ou impede o desenvolvimento de suas competências e possibilidades de integração social, cultural, educacional e de trabalho.

É amplamente conhecida e aceita a idéia que para obter êxito, a inclusão depende, em grande parte, das atitudes sociais favoráveis frente às pessoas com necessidades especiais e frente sua educação em situações integradoras. Como disse Warnock (1990), não basta prover de recursos apropriados com os quais podem se produzir mudanças nas organizações escolares se, não vêm acompanhados de uma mudança nas atitudes sociais e em toda a opinião pública a respeito.

Sánchez Hípola (1994), ao analisar as condições favorecedoras da inclusão, aponta as atitudes do professorado como o fundamental para que ocorra a inclusão, sendo as atitudes e pensamento dos professores uns dos aspectos mais estudados em relação à inclusão.

Estudos realizados por Parrilla (1986 apud Minguéz Álvarez, 1991) identificaram quatro formas distintas de pensamento sobre a inclusão:

1. A inclusão escolar entendida como contato físico entre alunos. Isto permite perceber a inclusão como um processo de acomodação física do aluno dentro do espaço geográfico da sala comum. Para os professores que assim entendem, a inclusão simplesmente consiste em "estar junto" na sala de aula.
2. A inclusão escolar entendida como processo de socialização em um ambiente normalizado. Esse pensamento se fundamenta na idéia de que a inclusão apresenta inúmeros benefícios sociais por estar em contexto

comum. Entretanto, os professores que assim entendem a inclusão, não buscam ou questionam as necessidades didáticas que exige a aprendizagem do aluno para que se efetive sua inclusão.

3. A inclusão educativa como processo escolar igualitário. Trata-se de um conceito de inclusão baseado na idéia de igualar o nível de aprendizagem. É fácil imaginar a carga de frustrações e ansiedade que carregam os professores que apresentam essa idéia.
4. A inclusão entendida como desenvolvimento global da pessoa. Essa concepção é entendida como processo educativo global e normalizado. Os adeptos dessa idéia tendem a destacar mais a educação para todos que uma educação especial e específica.

Parrilla (1986 apud Minguéz Álvarez, 1991) encontrou em seus estudos, diferentes variáveis que influem no pensamento dos professores, tais como: formação, experiência docente e condições que têm em sala de aula, assim como os apoios que recebem dos companheiros de trabalho, da liderança e o nível de organização da escola.

Vitaliano (2002) revela que o professor da escola regular apresenta dificuldades em elaborar procedimentos pedagógicos que possibilitem o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais junto aos demais alunos, por acreditarem que os procedimentos pedagógicos utilizados com alunos especiais são muito diferentes dos utilizados com os alunos comuns.

Isto demonstra que ainda não estão disponibilizadas dentro da cultura da organização educativa, e da própria formação dos professores, as novas concepções de desenvolvimento, aprendizagem e inteligência, atrapalhando em muito o processo de inclusão escolar.

A mudança geral de atitudes frente ao processo de inclusão educativa e social depende, como diz Vallejo (1999) de variáveis complexas nas quais interagem componentes pessoais dependentes do referencial cultural e sócio-político em que estão imersos os sujeitos.

El entramado burocrático de las administraciones sigue flotando una especie de halo de miedo, incomprensión y recelo hacia la integración,¹ asentado en los prejuicios sociales y en el individualismo. Esta situación en la que a menudo se contradice lo institucional y normativo con lo personal y vivencial, puede hacer que las actitudes ante la integración, que podrían parecer positivas en un plano ideal, tal y como aparece en los resultados de algunos estudios basados en encuestas, se tornen negativas cuando el contacto con las personas diferentes se hace real (Vallejo, 1999, p. 158).²

Abramowicz (2001) enfatiza a necessidade de trabalhar, na formação dos professores, habilidades além das expressas nos conteúdos, desenvolvendo a consciência da interdependência das relações que existem entre os valores morais, sociais, culturais, éticos que permeiam a vida humana, ao considerar que a capacidade de atuação do professor na inclusão social e educativa de alunos com necessidades educativas especiais não estão pautadas apenas na formação do professor, mas conectada com sua formação global e seus valores.

Nessa perspectiva, uma proposta de formação crítica, com conhecimentos mais recentes sobre o desenvolvimento humano, inteligência, aprendizagem, motivação, avaliação, além dos valores que fundamentam a inclusão é recomendado.

Pensando no professor como agente de transformação da sociedade, pode-se percebê-lo com uma função social ampla, na qual o seu comprometimento pessoal é fundamental. Este comprometimento é originado dos valores que ele carrega, que é somado à sua competência técnica. Isto explica porque a opção de ser professor precisa nascer da escolha do magistério como profissão pelo que o magistério representa como valor, tornando-se indispensável que essa escolha germine na concepção de pessoa humana e de cidadão que o professor constrói para si próprio (Nogueira, 1994).

¹ O termo *integración* corresponde ao termo *inclusão* no Brasil.

² O emaranhado burocrático das administrações segue como uma espécie de medo, incompreensão e receio frente à integração, pautado nos prejuízos sociais e no individualismo. Esta situação normalmente se contradiz com o institucional e normativo com o pessoal e vivencial. Pode ser que as atitudes diante da integração aparentemente positiva em um plano ideal tal como aparece nos resultados de alguns estudos se tornem negativos quando o contato com pessoas diferentes se faz realidade (tradução nossa).

O que se pretende destacar é a questão do sentido da educação para a consciência do educador. Ao se apontar esse fato, necessariamente se identifica na ação dos professores a vivência de seus valores éticos, bem como sua particular visão sobre o processo educativo.

A análise sociológica da educação, conforme Nogueira (1994), nesses últimos anos tem contribuído para o aparecimento de extensa produção científica que discute valores sociais e educação, a partir dos estudos das práticas educacionais.

A visão de valor sempre é uma visão particular, porque os valores são apreendidos diretamente por nós, num ato intuitivo, de maneira direta e emocional. A valoração é constituída de sentimento e intelecto. É da essência do ser humano, conhecer e atribuir valores. Quando se valora, atribui-se um valor, emite-se um juízo de valor.

Os valores representam padrões e ideais culturais, transmitidos pelo processo histórico da cultura, através da interação do homem com a realidade em que vive, aprende e partilha a cultura e onde organiza sua visão peculiar de mundo. Tal visão produz um conjunto de valores, que dá suporte ao homem para compreender e explicar sua realidade. Portanto, a cultura docente carece de valores, que possibilite ao professor uma visão sobre o valor do processo educativo para todos, encontrando na diversidade humana um valor.

Os objetivos educacionais são uma expressão de juízos de valor, que se delineiam a partir de fins educacionais mais amplos, inspirados em uma filosofia orientadora das ações voltadas para a educação. A educação diz respeito a seres humanos, infinitamente diversificados em suas potencialidades, devendo os objetivos educacionais expressar a concepção de homem como indivíduo e como ser social.

A ausência de uma reflexão sobre os valores educacionais pode levar a escola, juntamente com o corpo docente, a manifestar em sua realidade cotidiana, divergências entre os objetivos educacionais e as práticas, limitando-se muitas vezes a transmitir hábitos e práticas culturais, voltando-se para o conservadorismo, a transmitir velhas práticas culturais, sem preocupação com a transformação social (Nogueira, 1994).

O papel do professor e sua postura de educador exigem capacidade criadora e iniciativa para enfrentar o amplo e complexo desafio de redimensionar suas funções sociais e competência técnica, em busca da superação da crise em que se encontra o sistema educacional, em particular na realidade brasileira (Nogueira, 1994).

A evolução havida na Educação nos últimos tempos, e as importantes mudanças ocorridas em diversos âmbitos relacionados com as pessoas com deficiência, incluindo as relacionadas à educação dessas pessoas, traz a necessidade de analisar o papel do professor diante da nova proposta educacional brasileira e o papel do professor de Educação Especial dentro da escola inclusiva. Nesta, o professor, mediador do processo ensino aprendizagem é ponto chave, sendo que sua atuação abarca todos os níveis educativos, desde a educação básica até o ensino superior.

Essas novas concepções sobre o papel do professor provocam mudanças significativas na escola e no sistema educativo, uma vez que até então têm sido regidas pela lógica da homogeneidade, onde as idéias de nível e uniformidade imperam, onde os alunos devem adaptar-se às exigências do sistema, que é elaborado para o aluno “ideal”, ou seja, o aluno médio e comum, que teoricamente aprende igual a todos os outros. A partir dessa premissa, a escola organiza um ensino igual para todos, porque todos são iguais e não o sendo são excluídos. É a filosofia reinante na sociedade que se reflete no sistema educativo, agrupando sujeitos iguais, baseados em suas similitudes (Muntaner, 1991).

Frente à lógica da homogeneidade, surge à lógica da heterogeneidade, rompendo com os paradigmas existentes, ao reconhecer as diferenças individuais e aceitar a idéia de não segregar indivíduos deficientes, tanto no campo social como no educacional, provocando o surgimento de uma pedagogia mais diferenciada, atenta às necessidades pessoais e culturais de cada pessoa, introduzindo na escola o direito à diferença, contemplando o aluno na individualidade do ser, a partir da riqueza da diversidade humana. O importante é buscar o distinto, sendo este, o grande diferencial da natureza. Nela tudo é distinto, e o homem não tem porque contrariar a natureza.

A escola ajudaria muito se estivesse a serviço de uma nova modalidade de pensar, abandonando o pensamento convergente e reprodutivo para a busca de um

pensamento divergente, rompendo com o paradigma do homogêneo, criando o singular, não tolerando nem aceitando as diferenças, mas produzindo diferenças. A diversidade deve ser estudada sob parâmetros de individualidade como ensina a natureza, e não sob parâmetros de grupos. Paradoxalmente, na Educação, a pedagogia atual não respeita a individualidade, estrutura grupos de alunos por níveis, através de escalas de classificação, categorizando pessoas, formando grupos diferenciados (Ferrández Arenaz, 1997).

Essa pedagogia diferenciada não deve converter-se em uma forma de consagrar a desigualdade, ao contrário deve garantir a igualdade de direitos. Para cumprir esse princípio de igualdade, a escola deve se ajustar às necessidades de todos. Sua organização deve permitir a implantação de uma metodologia participativa que permita a incorporação de alunos especiais em seu meio. Isto supõe uma série de modificações na estrutura da escola, que exige a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Essas modificações atingem a todos os elementos, desde a organização de espaços, funções e conteúdos e apresenta-se como uma nova proposta de organização para toda a escola, estando intimamente ligada a determinados elementos chaves, como o agrupamento dos alunos, o papel de cada profissional envolvido com a educação, a racionalização do espaço, a adequação dos horários, a avaliação do educando através da superação dos objetivos propostos, tendo em vista a condição do aluno (Muntaner, 1991).

Dentre esses elementos, interessa sobremaneira o papel de cada profissional envolvido com o projeto de inclusão escolar. Assim, o papel do professor de sala de aula deve ser o de mediador do ensino aprendizagem, além de ser a referência para todos os demais profissionais que intervenham no processo educativo. É o professor quem aglutina toda ação educativa.

O professor de sala de aula deverá contar com a colaboração do professor de apoio, este com dupla função: oferecendo ajuda técnica ao professor de sala de aula em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, bem como também apoiando diretamente os alunos, dentro do grupo de trabalho.

Figura nesse rol de envolvidos no projeto de inclusão, os especialistas, que podem desempenhar seu trabalho de forma itinerante ou em uma só escola. Sua

função é pontual e se realiza de forma individual, sempre dirigida às necessidades concretas e aos alunos com necessidades educativas especiais.

As funções de cada professor, apesar de diferenciadas, devem estar abertas a todos para o bom funcionamento da escola. A flexibilidade requerida na organização do processo ensino-aprendizagem deve ser refletida também na função desempenhada por todos os membros da equipe docente.

Existem fatores que facilitam e outros que dificultam a inclusão. Entre os fatores facilitadores podem ser citados: o apoio da administração, os recursos disponibilizados, a boa coordenação, a atitude favorável dos pais e pessoal especializado para ajudar a resolver situações de conflito somadas a boa vontade do corpo docente, através de um trabalho onde impere o espírito de colaboração.

Estes fatores são extremamente relevantes, se forem levadas em consideração as experiências de trabalho cooperativo realizadas na Espanha (Escudero, 1990 apud Balbás Ortega, 1994, p. 9), isto porque em uma mesma escola podem ser encontrados partidários a favor e contra a inclusão, sendo que esses sentimentos e posicionamentos são fontes de conflitos e os diretores e coordenadores precisam perceber e detectar tais reações, buscando vias de solução para aquilo que for detectado.

Os fatores que dificultam a inovação são a ausência ou insuficiência de recursos humanos e financeiros, falta de tomada de decisão em conjunto, incapacidade de alguns diretores, insuficiência de conhecimentos por parte dos responsáveis políticos.

Santos (1989 apud Balbás Ortega, 1994, p. 9) mostra a importância da organização e o perigo de propor a mudança, sem levar em consideração todas as variáveis que interferem no processo. Não basta modificar as atitudes do professorado, nem potencializar recursos, se não há conexão entre os que elaboraram a mudança e os que vão executá-la na prática. O distanciamento entre as partes provoca graves problemas e torna-se barreira para a mudança, fazendo com que esta seja vista como imposição.

Qualquer intento de mudar a realidade educativa exige levar em conta o caráter pessoal da mudança. O professor e seu papel são pontos essenciais, sendo que

Fullan (1982 apud Balbás Ortega, 1994, p. 13) chegou a afirmar que a mudança educativa depende muito do que o professor faz e pensa. A aplicação da inovação na prática educativa está condicionada pelas formas como o professor entende a mudança em suas dimensões e facetas, de tal forma que as interações recíprocas que existem entre a compreensão do professor e o programa que tenha que levar a cabo é que vão determinar o desenvolvimento ou não da mudança.

Entretanto, a efetiva participação do professor, na construção do processo da inclusão educativa, depende muito da forma como ele compreende a inclusão. Se, os conceitos sobre a inclusão não estiverem suficientemente claros e definidos, os professores podem ignorar o processo e não se esforçar para colocar em prática as novas idéias (Oslam 1982 apud Balbás Ortega, 1994, p. 14). Podem ver a inclusão como favorável ou desfavorável, decidindo se querem ou não a inovação educativa da inclusão, sendo o papel dos professores elemento determinante para o desenvolvimento e êxito da inovação educativa, devendo ser ele considerado um agente decisivo para o desenvolvimento de todo projeto de mudança.

Como inovação educativa, a inclusão exige que seja reconsiderada a função e a formação dos professores, o que traz ansiedade, razão pela qual Parrilla (1990 apud Balbás Ortega, 1994, p. 19), afirma que:

*... se parte del reconocimiento de que las nuevas funciones atribuidas a la escuela generan nuevas demandas profesionales para las que nadie está preparado, ni los tradicionales profesores de educación especial ni los de educación general. Es evidente que ni unos ni otros han sido formados para las demandas que va a plantear la integración escolar.*³

Gonzáles (1987 apud Balbás Ortega, 1994, p. 15), apresenta três modelos de concepção de mudança, onde o papel do professor aparece segundo o que lhe é outorgado no desenvolvimento e prática da mudança educacional:

- Modelo Técnico-Científico

³ ... se parte do reconhecimento de que as novas funções atribuídas à escola geram novas funções profissionais para as quais ninguém está preparado, nem os professores tradicionais de educação especial nem os professores de educação comum. É evidente que nem um nem outro foram formados para as funções que vão desempenhar na inclusão escolar (tradução nossa).

O interesse desse modelo de reforma e mudança educativa está centrado na tecnologia, na elaboração de programas prescritivos, nos quais o professor será mero executor da programação.

- Modelo Sócio-Político

O interesse está focalizado na elaboração de um referencial teórico, que permita uma ampla compreensão de toda a dimensão da inovação, sendo o papel do professor também de executor.

- Modelo Cultural

Nas mudanças incidem dois fenômenos que estão intimamente relacionados: o contexto escola e dentro dele o professor, que a partir de suas concepções, idéias e crenças sobre o ensino, reinterpretará a proposta de mudança, tomará decisões sobre o mesmo, e assimilará em seu próprio pensamento e sistema de valores que abriga, tomando a decisão e ação de colocá-lo ou não em prática.

Dessa forma, a função do professor pode ser de professor executor, professor consumidor ou professor como agente curricular (Balbás Ortega, 1994). As concepções de simples executor ou consumidor de currículo, não são capazes de motivar o professor, a modificar a sua prática educativa. A inovação educativa não se desenvolve de forma linear, mas se modifica e se adapta à cultura de cada escola (González 1987 apud Balbás Ortega, 1994, p. 15) fazendo reconhecer a influência que o professor tem na implementação das idéias inovadoras.

A concepção do professor como agente curricular, com participação na elaboração do currículo da escola, faz com que ele assuma compromissos e supere a relação de dependência, e até de obediência silenciosa, em relação aos processos “impostos” pelos propositores. Fica reconhecida no professor a função de partícipe pessoal na construção de projetos de mudança. O docente toma as diretrizes e planos curriculares, apenas como ponto de referência para sua ação, construindo seu próprio plano de trabalho, baseado nas necessidades e demandas do meio que atua, nas características de seus alunos e em suas próprias idéias educativas.

O professor para exercer a função de mediador precisa entender a imagem que tem de si mesmo e sobre o processo de ensino aprendizagem. A primeira dificuldade pode surgir da confusão que o docente tem de si mesmo e de sua imagem social.

A revisão bibliográfica realizada por Carlos Marcelo (apud Minguéz Álvarez, 1991) sobre o pensamento do professor, permite observar que os processos de tomada de decisão dos professores e de sua conduta estão intimamente ligados à concepção que o professor tem de si mesmo enquanto profissional, que por sua vez está ligada diretamente às crenças e teorias implícitas dos próprios professores, sendo freqüentemente encontrada divergência entre a teoria e a prática docente, com o professor apresentando um determinado padrão de comportamento ao abordar os problemas de sala de aula, que nem sempre coincidem com as teorias, defendidas por ele nas reuniões do professorado. Isto leva a crer que cada professor reinterpreta a filosofia que fundamenta a política de inclusão educativa e canaliza os modelos operativos ao enfrentar a realidade prática.

Vitaliano (2002, p. 282) refere-se às dificuldades apontadas pelos professores, quando fazem menção à organização do processo de inclusão, ao afirmar que o

... processo foi imposto e as condições necessárias para efetivá-lo não foram disponibilizadas e, provavelmente, dificilmente o serão. Para eles está ocorrendo pura e simplesmente a inserção dos alunos especiais no ensino regular. Dessa forma, são os próprios professores que, por sua conta, precisam buscar os meios para atender seus alunos especiais.

A mesma autora aponta a necessidade de resignificar a utilização do termo inclusão com mais critério, pois da forma como os alunos especiais são incluídos, percebe-se que o que realmente acontece é a inserção dos mesmos no ensino regular, sem colocar em disponibilidade, materiais e metodologias adequadas, professores com a boa vontade, todavia, despreparados. Dessa forma, o conceito de inclusão perde o seu real significado e confunde a compreensão do processo da inclusão no ensino regular, que tem sido revestido como verdade inquestionável, como sendo a melhor opção educacional para todos os alunos especiais.

O termo inclusão tornou-se o “termo politicamente correto”, mas neste caminho perdeu o seu real sentido, como analisam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 30):

A inclusão não é, nem se deve tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem por em risco a provisão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes de ensino regular sem apoio para professores e alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos.

A proposta de inclusão no ensino regular é apreciável, mas se apresenta prematura, merecendo maior aprofundamento. De conformidade com análise de Martins (1999, p.75), "... a inclusão não pode ser percebida como um processo homogêneo, único, sob pena de não atender às necessidades dos alunos, devendo se adaptar às suas condições". A preocupação para com as condições apresentadas leva a analisar se é possível a existência de uma escola única, onde todos sejam atendidos.

Como bem pondera Vitaliano (2002), esta dúvida é de difícil resposta e somente o tempo poderá dar mais clareza a esse respeito. No entanto, deve ser considerada com prudência, para evitar radicalismos, revestidos de conceitos atraentes, isto porque grande parte do contingente de professores ainda concebe a inclusão como um pseudoprocessos inovador, estando muito mais caracterizado como processo político-econômico, que um processo inovador, ideológico, pautado nos princípios éticos e filosóficos que dão sustentação à inclusão.

Infelizmente a sociedade brasileira, e em especial os pais e profissionais da Educação Especial, ainda apresentam crenças que perpetuam o atendimento em situação não integrada, crendo que os deficientes estejam livres dos problemas do viver cotidiano, se matriculados em uma escola especial independente de seu potencial. Tal crença evidencia de forma clara que a sociedade ainda carrega forte resistência em relação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, comprovadas através das pesquisas realizadas por Tesini e Manzini (1999), com professores de escola especial, nas quais fica evidente a restrição dos professores frente ao processo de inclusão, ao afirmarem que o aluno especial precisa do apoio de professores especialistas. Vitaliano (2002) reitera a afirmação ao considerar a fala de professores por ela entrevistados, quando afirmam que a ausência de professores especializados nas escolas comuns, para dar apoio aos professores no

atendimento aos alunos especiais, que não estão sendo preparados para atender alunos especiais, pode acarretar discriminação nas classes de ensino regular.

Poucos professores, segundo Vitaliano (2002), consideraram a importância do ambiente da escola regular para a criança com necessidades especiais.

Oliveto e Manzini (1999) também relatam o pensamento do professor em relação ao processo de inclusão, declarando a forma como vem sendo realizado o processo de inclusão, fazendo com que a criança seja discriminada ainda mais, além de tolher o seu desenvolvimento. Indicam que as diretrizes que norteiam o processo de inclusão foram mal formuladas, não tendo sido especificados os critérios e condições para a inclusão.

Os professores que compuseram o universo de pesquisa de Vitaliano (2002) recomendaram a necessidade do professor ser consultado antes de haver a inclusão do aluno especial em sua sala, pois caso não o aceite, o aluno corre o risco de ficar mais prejudicado do que está, se não contar com um professor que o apoie e estimule. Também recomendam a modificação do espaço escolar, desde sua estrutura física até as concepções dos professores sobre desenvolvimento humano, sobre igualdade, sobre homogeneidade para que os professores possam trabalhar a promoção da aceitação dos alunos especiais pelos “normais”, para que possam trabalhar em grupo como forma de favorecer a aprendizagem de todos, tanto no aspecto acadêmico como no social.

A mesma autora também chama a atenção para o aspecto da condição de trabalho dos professores, com grande número de alunos na sala, recebendo baixos salários e em condições de trabalho isolado, com poucas oportunidades para trocar experiência ou realizar atividades compartilhadas com os demais colegas, além de cumprir exigências burocráticas, como programas e prazos pré-estabelecidos pelos órgãos superiores (Vitaliano, 2002).

Pesquisas realizadas por Janial e Manzini (1999) e também por Oliveto e Manzini (1999), apresentam uma tomada de posição favorável dos gestores escolares e professores em relação à inclusão de alunos especiais nas salas comuns, ao considerarem que os ambientes comuns e integrados possibilitam maiores possibilidades de desenvolvimento aos alunos com necessidades especiais,

se esses ambientes estiverem providos da estrutura necessária e professor capacitado para a tarefa.

Balbás Ortega (1994) afirma que a percepção da inovação educativa como processo em construção, não se esgota com elementos como professores, currículo, ensino, salas de aula, existindo outros fatores de caráter mais crítico e global, tais como: a) tipo de cultura da escola, enquanto organização social; b) desenvolvimento profissional do professor; e c) papel de liderança do diretor.

O que se observa, é que a cultura da inclusão ainda não existe nas escolas brasileiras. O que temos são alguns professores imbuídos de sensibilidade e de boa vontade, experimentando o processo de inclusão, e não raras vezes, diretores, premidos pela lei, e mais diretamente por pais dos alunos, matriculando alunos especiais nas escolas comuns, sem que a escola, enquanto organização social, tenha se preparado para assumir essa inovação, resultando, na maioria das vezes, na discriminação desse aluno, segregado, sentado na última carteira, com um professor que faz de conta que não o enxerga.

A própria legislação, segundo análise de Vitaliano (2002), encerra contradições, quando proclama, no parágrafo segundo do artigo 58 da LDB, que "... 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" (Brasil, 1996 apud Vitaliano, 2002). Essa afirmação legal permite que a organização escolar não assuma a cultura inclusiva.

É provável que o texto legal pretendesse se referir aos casos em que, mesmo com os apoios, não seja possível a inclusão, será oferecido atendimento em classes ou escolas especiais. Todavia, este parágrafo de lei, da forma como está redigido, dá margem para que o atendimento continue sendo segregado, visto que os critérios, com os quais o aluno apresenta, ou não, condições para ser integrado, não estão explicitadas.

Continua-se dando a ênfase às características do aluno e não à necessidade de a escola se adaptar aos alunos. Análises semelhantes são apresentadas por Carvalho (1997, p. 97), a respeito deste mesmo parágrafo, comenta que o texto desconsidera as condições do ambiente de aprendizagem e do professor como

variáveis intervenientes importantes. Ela adverte ainda sobre o cuidado a ser tomado para não manter a desagradável condição das classes especiais e escolas especiais como depósito de crianças encaminhadas pelo insucesso escolar.

A evolução histórica e as conquistas legais dos direitos das pessoas com deficiência levam à confrontação com as representações sociais em torno das pessoas com deficiência, a uma quebra de paradigma, evidenciando que elas podem ser atuantes, participativas e capazes, desde que lhes dê oportunidade e apoio.

A necessidade de reformular conceitos e idéias previamente concebidas deve estar presente em primeiro lugar na formação do professor, percebendo ele a diversidade como valor a ser incorporado no processo educacional. Para isso, se faz necessário, uma nova idéia de aprendizagem, de desenvolvimento humano, de percepção das diferenças humanas, uma visão transformada de homem, levando o professor a compreender que cada ser se desenvolve diferentemente, em seu próprio ritmo, com interesses diferentes, com habilidades diferentes, desmistificando a crença de que todos são iguais no ato de aprender, acreditando ser possível, a existência de uma classe homogênea.

Somente depois de ter sido trabalhado com os professores em formação, a visão renovada de homem, de aprendizagem, de desenvolvimento humano, é que deverão ser trabalhados os elementos pedagógicos da formação desse profissional.

A inclusão na escola regular, para a grande maioria das pessoas com deficiência é benéfica não somente para elas, mas para toda a comunidade escolar e sociedade em geral, ao possibilitar às pessoas consideradas normais perceber a existência das diferenças humanas, aprendendo que o mundo não é um lugar onde todos são iguais, que os “diferentes” existem e merecem respeito e oportunidade. Aprendem também que existem diferentes formas de ajudar as pessoas, desmistificando velhas crenças que pessoas especiais não aprendem, não se comunicam, não se desenvolvem, não têm sentimentos e emoções.

A inclusão dos alunos com deficiência mental na escola regular, embora estes alunos sejam o maior contingente de educandos a serem incluídos, ainda é polêmica, principalmente dentro da cultura docente. Professores insistem em permanecer com velhas práticas pedagógicas e modalidades educacionais que

maximizam a deficiência, sem levar em consideração o potencial dos alunos, limitando sua escolaridade a um simples adestramento de funções psicomotoras e aspectos básicos de socialização primária.

O aluno com deficiência mental em condições de escolarização, quando bem estimulado, ao freqüentar uma escola que lhe dê oportunidades de realizar trocas significativas, que proporcione atividades que estimulem sua capacidade, pode apresentar avanços significativos, em todas as áreas, independente de sua condição mental. Para isso é preciso uma escola diferente, uma cultura docente em relação ao atendimento escolar do aluno com deficiência mental. Urge capacitar o professor atuante para uma visão pedagógica renovada, que trabalhe o potencial do aluno, sejam os alunos de escolas comuns ou especiais. O importante é acreditar e trabalhar com a sua potencialidade. A inclusão escolar dos alunos com deficiência mental, de forma total, geral e irrestrita, dentro da realidade brasileira exige cuidado e a precaução, pois a inclusão, quando fruto de uma ação mal planejada, utilizando apenas o critério do “politicamente correto”, conduz a uma simples oferta de uma carteira na sala de aula, por força legal, sem nenhum ensino adequado e, certamente, com muitas frustrações para o educando.

Em síntese, os principais aspectos que se destacam em relação a Educação Inclusiva estão reunidos no Quadro 5.

Quadro 5: Principais Aspectos Relacionados à Educação Inclusiva

Âmbito	Aspectos
Legislativo	Brasil possui legislação específica e suficiente para garantir a Educação inclusiva. Essa Legislação tem causado impacto na Educação Nacional, pelo descompasso existente entre o Discurso Oficial e a realidade educacional. Não apresenta estrutura para atender a todos dentro do sistema educacional, mantendo parcerias com as instituições de educação especial de caráter privado para suprir a ausência de oportunidades educacionais oferecida pelo Estado, conforme preceitua a legislação.
Competências administrativas	O atendimento às necessidades educacionais especiais é de competência Federal, Estadual e Municipal. Destaca-se a existência de uma macro estrutura federal, ligada diretamente ao MEC (SEESP), responsável em coordenar, implementar, supervisionar e fomentar a Política de Educação Especial. A estrutura estadual tem competência administrativa para elaborar sua própria política de educação inclusiva, utilizando as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial.No Estado do Paraná em fase de discussão do documento norteador. Os municípios estão se organizando para implementar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas quatro primeiras séries do ensino fundamental por força da municipalização do ensino.

Organização Escolar	Permanece a mesma organização escolar dividida em escola comum, classe especial e escola especial caracterizando uma educação paralela (crianças comuns de um lado, especiais de outro). As inadequações da rede pública quanto às barreiras arquitetônicas, ausência de materiais, despreparo docente e equipe de apoio são as principais dificuldades para a implementação da inclusão escolar.
Currículo	Existem orientações curriculares oficiais para a Educação Especial, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares (Brasil, 1999b) com orientação para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, o Referencial para a educação infantil de crianças com necessidades especiais (Brasil, 2000). Existem dificuldades por parte dos professores, tanto comum como especializado, em realizar adaptações curriculares frente às necessidades especiais dos alunos.
Formação Docente sobre educação especial	Reforma educacional brasileira exige um novo perfil do professor, preparados para trabalhar de forma interdisciplinar, sem formação separada em educação comum e especial. A resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001b) evidência a necessidade de estruturar os cursos de complementação de estudos em Educação Especial para professores comuns e especiais, para atuar como professores capacitados e professores especializados, em diferentes situações de ensino. As diretrizes para a formação dos professores estão sendo discutidas para posterior aprovação.
Cultura docente	Professores de modo geral acreditam que a inclusão é um pacote de medidas arbitrárias, uma idéia para diminuir a aplicação de verbas públicas na educação especial. Apresentam crenças que perpetuam o atendimento em situação não integrada, evidenciando desconhecimento da importância do ambiente da escola regular para as crianças com necessidades especiais em condições de escolarização. A preocupação é maior em relação à inclusão dos alunos com deficiência mental.

Os muitos aspectos legais conquistados não foram suficientes para mudar a cultura docente. Permanecem práticas de segregação e exclusão, muitas delas geradas pela ausência de informações relativas às deficiências, pelo processo histórico do atendimento especializado brasileiro embasado no protecionismo, gerando um sistema de ensino dual para alunos comuns e alunos especiais. Todos esses fatos, de certa forma foram incentivados pelo Estado, que percebe sua incompetência para dar atendimento a todos. Soma-se a falta de investimentos na Educação de modo geral e na formação de professores, ignorando totalmente a realidade da inclusão, não fornecendo programas de formação continuada para capacitar o professorado brasileiro para a inclusão escolar.

CAPÍTULO 4

DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DAS HABILIDADES ADAPTATIVAS COMO CAMPO DE ATUAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL

O Comportamento Adaptativo das Pessoas com Deficiência Mental

Na deficiência mental, a capacidade de adaptação da pessoa ao mundo é o elemento mais fortemente ligado à noção de normalidade. Teoricamente a questão de mensuração do QI, deveria ser conduzida a um segundo plano, já que a unidade de observação é a “capacidade de adaptação do indivíduo”. Entretanto, de algum tempo para cá, o termo inteligência passou a ser visto no plural: inteligências. Assim sendo, a inteligência que prioriza a reflexão em detrimento da adaptação e vice versa, embora possam resultar em medidas de QI, uma não pode ser depreciada em relação à outra.

Analisado de modo acadêmico, o funcionamento intelectual é definido pelo quociente de inteligência (QI). Academicamente, é possível diagnosticar a deficiência mental em pessoa com QI até 75, desde que exiba *déficit* significativo no comportamento adaptativo.

Hoje, para avaliar o grau de deficiência, os prejuízos no funcionamento adaptativo são mais referidos que a medida do QI. Por funcionamento adaptativo entende-se o modo como a pessoa enfrenta efetivamente as exigências comuns da vida e o grau de independência pessoal que experimenta dentro de seu grupo etário e no contexto comunitário onde está inserida.

O funcionamento adaptativo da pessoa pode ser influenciado por vários fatores, incluindo a educação, treinamento, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais, necessidades práticas e condições médicas gerais. Assim, atualmente a classificação da deficiência mental

está baseada nos critérios adaptativos, não sendo aconselhável categorizar os graus da deficiência, mas especificar o grau de comprometimento adaptativo. Importa saber mais se as pessoas com deficiência mental necessitam de apoio nas habilidades adaptativas para a aquisição, desenvolvimento e fortalecimento dessas habilidades.

Os critérios adaptativos constituem descrições mais funcionais e relevantes que o sistema de mensuração de QI. Eles estão centrados mais na pessoa deficiente sob o ponto de vista das oportunidades e de autonomia.

O sistema adaptativo de classificação da deficiência mental reflete o fato de que muitos deficientes não apresentam limitações em todas as áreas das habilidades adaptativas, portanto, nem todos precisam de apoio nas áreas que não estão afetadas.

O funcionamento adaptativo no campo da deficiência mental tem recebido atenção especial devido a um grande número de fatores, entre eles, a necessidade de preparar o indivíduo para um desempenho que o ajude a viver em integrado.

O aspecto adaptativo foi incluído como critério de definição da deficiência mental pela AAMR em 1961, quando Heber inseriu pela primeira vez a perspectiva adaptativa, que foi sendo mantida ao longo das sucessivas revisões, até chegar a definição atual da AAMR apresentada em 1992 (*American Association on Retardation* [AAMR], 1999).

Na década dos anos oitenta, Grossman (1983, p. 11) formulou o conceito de conduta adaptativa como sendo "... a eficácia de uma pessoa em alcançar os níveis normais de maturidade, aprendizagem, independência pessoal e/ou responsabilidade social que se espera do grupo social de sua idade".

Rubio (1994) refere-se à conduta adaptativa como a capacidade de uma pessoa para responder às normas de auto-suficiência e de responsabilidade pessoal, fixadas pela sociedade.

Heber (1961) concebe conduta adaptativa como a capacidade do indivíduo para adaptar-se às exigências do meio.

Mercer (1978 apud Dolado, Oberst & Dominguez, 1998) define conduta adaptativa como a capacidade de desempenhar os papéis sociais de acordo com a

idade e sexo da pessoa, de maneira a satisfazer as expectativas dos diferentes segmentos sociais em que participa.

Bruininks e McGrew ([1993?]) apresentam a definição de conduta adaptativa, oferecendo um referencial mais amplo. Eles relacionam conduta adaptativa com os conceitos de habilidades sociais e independência pessoal, aproximando-se da concepção proposta por Leland, Shelhaas, Nihira e Foster (1987 apud Dolado, Oberst & Dominguez, 1998) segundo a qual a conduta adaptativa é a capacidade de adaptar-se ao ambiente, caracterizada pelo conjunto de três fatores: autonomia pessoal, funcionamento independente e responsabilidade social.

A conduta adaptativa, juntamente com as habilidades sociais, forma o construto da competência social, sendo muito importante distinguir seus diferentes componentes (Gresham, 1992), conforme apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6: Competência Social

Conduta adaptativa	Habilidades Sociais
<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento independente • Desenvolvimento físico • Auto-direcionamento • Responsabilidade pessoal • Atividade econômica profissional • Habilidades acadêmicas funcionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Condutas interpessoais • Condutas relacionadas com o eu • Habilidades relacionadas com o campo acadêmico • Assertividade • Aceitação dos companheiros • Habilidades para a comunicação

Fonte: Gresham, Frank M. (1992). Estratégias para mejorar los resultados sociales de la integración: um ingrediente necesario para el éxito. Siglo Cero, 143, 42-54.

A competência social foi o conceito precursor dos termos conduta adaptativa e a expressão “habilidades adaptativas” é derivada desta.

O conceito de conduta adaptativa é amplo e polissêmico não existindo unanimidade sobre a terminologia utilizada para referir-se a ele, de maneira que cada autor enfatiza diferentes aspectos, o que tem provocado diferentes concepções e formas de compreensão (Muntaner, 2001).

Na tentativa de agrupar as diferentes concepções e entendimento sobre a conduta adaptativa, Bruininks e McGrew ([1993?], p. 13) apontam dois pontos comuns em todas as concepções: a) os critérios de desenvolvimento, indicando as

expectativas da conduta adaptativa apropriada à idade; b) as influências culturais e do meio ambiente, apontando a necessidade de avaliar a conduta adaptativa em relação ao contexto social e cultural onde aparece.

No Brasil, a literatura registra o termo “conduta adaptativa” quando utiliza a definição de deficiência mental como sendo

... um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade nos (...) aspectos [da] comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho” (Brasil, 1999b, p. 26, grifo nosso).

Portanto, entende-se que limitações na conduta adaptativa é sinônimo de limitações na capacidade da pessoa em responder adequadamente às exigências do meio, ou seja, limitações nas habilidades adaptativas.

Na literatura de língua espanhola a expressão utilizada é “habilidades adaptativas” (Verdugo Alonso & Gutierrez Bermejo, 1998, p. 53). Se caracteriza por um funcionamento intelectual significativamente inferior a média, juntamente com as limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, vida no lar, habilidades sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho (Verdugo Alonso & Gutierrez Bermejo, 1998; Luckason et al., 1992).

Quase todas as definições de conduta adaptativa ou de habilidades adaptativas, apontam como essencial o desenvolvimento adequado das habilidades de autonomia pessoal para satisfação das necessidades básicas de comer, vestir, higienizar, enfim, das habilidades necessárias para ser um membro ativo na comunidade e as possibilidades de manter relações sociais com responsabilidade.

Apesar da variedade de definições e de entendimento, pode-se observar que quase todas coincidem em apontar três componentes como indispensáveis e

decisivos da conduta adaptativa: a) funcionamento independente ou auto-suficiência (satisfação das próprias necessidades básicas); b) relações interpessoais (ser membro ativo da sociedade); e c) responsabilidade social (manter relações sociais responsáveis).

Esses três componentes foram levados em consideração no novo conceito de deficiência mental da AAMR de 1992, ao ser introduzida a avaliação da conduta adaptativa, por ser o quociente intelectual por si próprio, incapaz para refletir as variações da capacidade da pessoa. A conduta adaptativa também foi inserida no conceito de deficiência mental como forma de contribuir para melhorar o processo de formação da pessoa portadora dessa condição, já que esses três componentes podem indicar as intervenções educativas necessárias ao desenvolvimento das habilidades necessárias que melhoram a participação das pessoas deficientes em seus respectivos ambientes.

Por essa razão, a definição de deficiência mental da AAMR de 1992, segundo Muntaner (2001) propõe substituir o conceito de conduta adaptativa pela definição das dez áreas de habilidades adaptativas, que apresentam uma inequívoca proposta funcional de intervenção educacional. Essas dez áreas, segundo Verdugo Alonso e Gutierrez Bermejo (1998, p. 54) são:

1. Habilidades de Comunicação

Incluem a compreensão e transmissão de informações através de comportamento simbólico (dar recados, escrever recados, símbolos gráficos, sinais de linguagem) e comportamentos não simbólicos (expressão facial, movimento corporal, gestos), bem como a compreensão de conselhos, emoções, felicitações, saudações, protestos ou rejeições.

2. Habilidades de Cuidados Pessoais

Incluem os comportamentos de comer, higienizar, vestir e cuidados com a aparência física.

3. Habilidades de Vida no Lar

Incluem os comportamentos referentes ao cuidado com as roupas, a preparação da comida, a elaboração de lista de compras, comportamento com vizinhança, entre outros.

4. Habilidades Sociais

Incluem os comportamentos sociais adequados de fazer amigos, manter uma conversa, cumprimentar pessoas, perguntar, responder, sorrir, cooperar com o outro, demonstrar e reconhecer sentimentos, brincadeiras apropriadas, mostrar empatia e ser justo.

5. Habilidades Relacionadas com o Desempenho na Comunidade

Incluem os comportamentos referentes ao uso apropriado dos recursos da comunidade, tais como, fazer compras em supermercados e outros lugares, comprar ou obter serviços remunerados na comunidade, ir à igreja, fazer uso de transporte coletivo, uso de lugares públicos como praças, parques, biblioteca, ruas, calçadas, escolher e comunicar suas preferências e necessidades e aplicação de habilidades acadêmicas funcionais, tais como ler, escrever, mesmo de forma incidental.

6. Habilidades de Independência ou de Auto-Direcionamento

Incluem os comportamentos de realizar escolhas, seguir horários, iniciar atividades adequadas aos lugares e condições, horários e interesses seus e das outras pessoas, pedir ajuda quando necessário, tomar decisões apropriadas.

7. Habilidades em Saúde e Segurança

Incluem os comportamentos de cuidados com a manutenção da saúde, como comer, identificar sintomas de doenças, conhecimentos básicos de primeiros socorros, sexualidade, normas de segurança, como usar cintos de segurança e obediência aos sinais de trânsito, buscar ajuda e também aplicação de habilidades acadêmicas funcionais.

8. Habilidades Acadêmicas Funcionais

Incluem comportamentos relacionados com a escola, tais como ler, escrever, mesmo de forma incidental, raciocínio matemático básico aplicado diretamente na vida diária; conhecimentos básicos de ciências, e tudo que esteja relacionado com o ambiente físico e geográfico.

9. Habilidades de Ócio e Tempo Livre

Incluem o comportamento de escolha de recreação e lazer que possam refletir preferências pessoais, participação de atos públicos de acordo com idade e valores culturais.

10. Habilidades de trabalho

Incluem os comportamentos laborais em tempo integral ou parcial, na comunidade, apresentando habilidades específicas ao tipo de trabalho no qual está inserido, comportamento social adequado ao ambiente e comportamentos relacionados com o trabalho em si, como finalizar tarefas, respeitar horários, uso de dinheiro, ir e voltar do trabalho e interação com companheiros.

Com a utilização da expressão “habilidades adaptativas” não se pretende negar os termos “conduta adaptativa”, todavia, a utilização constitui uma mudança significativa ao indicar quais são os componentes necessários para melhorar o ajuste da pessoa à comunidade, através de dez áreas a serem trabalhadas. Assim, os problemas relacionados com a caracterização do indivíduo como sendo deficiente mental e a aferição da capacidade do indivíduo ficam solucionados, ao se avaliar a pessoa através das áreas e dentro de seu próprio contexto, devendo existir duas ou mais áreas prejudicadas para ela ser considerada deficiente mental.

Antes do uso da expressão habilidades adaptativas, as aferições eram padronizadas, não levando em conta o contexto onde a pessoa vivia. Por exemplo: se um teste ou escala de avaliação media somente áreas extra-escolares, o conceito de conduta adaptativa focava unicamente esse âmbito, desconsiderando os fatores intra-escolares, o que originava uma visão parcial das habilidades adaptativas da pessoa (Verdugo Alonso & Gutierrez Bermejo, 1998).

O recente entendimento sobre as habilidades adaptativas tem servido para incluir aspectos de habilidades sociais nos enfoques acadêmicos da aprendizagem, uma vez que não fazia parte do contexto educacional, o que permitiu melhor atenção no diagnóstico e na planificação dos serviços educativos (Verdugo Alonso & Gutierrez Bermejo, 1998).

No novo conceito de deficiência mental aparecem as habilidades adaptativas, observáveis em três aspectos básicos, cujo domínio, por mínimo que seja, é importante para o ajuste pessoal e social da pessoa com deficiência mental. São eles: a) níveis de maturidade apropriados para sua idade; b) independência pessoal, ou seja, capacidade de cuidar de si mesmo; e c) responsabilidade social, que representa a conquista da própria cidadania.

A utilização do termo “habilidades adaptativas” proporciona um diagnóstico da deficiência mental mais seguro. A inclusão do critério de duas ou mais áreas afetadas para considerar a deficiência mental, reduz a possibilidade de um diagnóstico errado, pelo fato das limitações mentais coexistirem, quase sempre, com as limitações na capacidade adaptativa, razão pela qual, tanto as capacidades quanto as limitações nas habilidades adaptativas devem ser analisadas dentro de seus ambientes, próprios para os iguais em idade, estando relacionadas com as necessidades individualizadas de apoio (Verdugo Alonso & Gutierrez Bermejo, 1998).

As dez áreas de habilidades adaptativas clarificam melhor a classificação de conduta adaptativa exposta por Grossman (1983), situando o desenvolvimento dessas habilidades em três etapas evolutivas:

1. Infância, com o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras, de comunicação, de auto-ajuda e de socialização.
2. Pré-adolescência e Adolescência, com o desenvolvimento e a aplicação de habilidades acadêmicas básicas à vida diária, incluindo a habilidade de utilizar juízo nas relações humanas, de exibir habilidades sociais apropriadas no domínio do ambiente e nas relações sociais.
3. Juventude e idade adulta, com as execuções e responsabilidades sociais e profissionais próprias da idade.

As fases evolutivas de desenvolvimento demonstram a importância de adquirir e desenvolver habilidades adaptativas específicas, dentro de cada fase, considerando o que seja relevante ensinar para determinada idade. Assim, as habilidades adaptativas para o trabalho só se justificam na adolescência e na vida adulta, levando a ponderar que um ambiente escolar normalizado com colegas da

mesma idade pode ser decisivo no processo de inclusão social, evidenciando-se aqui a importância do trabalho pedagógico, responsável pela inclusão educacional e social. Nesse aspecto, a escola e a família, desempenham papel decisivo no desenvolvimento e fortalecimento das habilidades adaptativas, por serem as duas instituições responsáveis, desde a mais tenra idade pela construção do processo de aprendizagem da pessoa.

Entretanto, o estudo das habilidades adaptativas como campo de trabalho e de investigação para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência mental é ainda pouco, ou nada, enfatizado na formação dos professores especializados. A razão talvez esteja no fato de que os estudos sobre a dimensão dos componentes das dez áreas de habilidades adaptativas são ainda pouco conhecidos no Brasil, com escasso material bibliográfico existente.

Desenvolvimento das Habilidades Adaptativas com Determinante de Êxito no Processo de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Mental

A necessidade de ensinar habilidades adaptativas para um desejável desempenho das pessoas com deficiência mental na sociedade, está baseada na teoria de que um desempenho social prejudicado dificulta e até impede o processo de inclusão social.

O ensino das habilidades adaptativas foi aceito rapidamente pelos profissionais que trabalham com pessoas com deficiência. Psicólogos, pedagogos, professores, assistentes sociais, psiquiatras, europeus e americanos estão interessados em conhecer e desenvolver programas e atividades centradas na aquisição e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas. O movimento de normalização e integração legitimou e fundamentou a prioridade dessa aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente aqueles com deficiência mental.

A compreensão da dimensão das dez áreas de habilidades adaptativas serviu para a elaboração de programas acadêmicos alternativos, possibilitando a muitas

escolas, dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência mental, saírem da rotina e da inércia curricular em que se encontravam. Estes programas, conforme esclarecem Verdugo Alonso e Gutierrez Bermejo (1998), têm o mérito de haver introduzido mudanças significativas no processo educativo, tais como:

- estruturação sistematizada dos objetivos de trabalho a serem alcançados;
- metodologia a ser utilizada na aprendizagem das habilidades adaptativas;
- avaliação dos avanços alcançados;
- generalização que os alunos fazem da aprendizagem.

Em geral, quanto maior for o comprometimento mental do aluno, mais atividades educativas concretas e diretas necessita. Por essa razão, a seleção de habilidades adaptativas, constantemente requeridas em ambientes comuns, devem ser priorizadas no programa educativo, de tal forma que ao terminar sua formação escolar, ele possa alcançar o máximo de independência e eficiência, dentro de suas possibilidades, em toda atividade e ambiente integrado que estiver.

É básico, portanto, que as habilidades escolhidas para a educação dos alunos com deficiência mental, sejam adequadas à sua idade cronológica, preparatórias para uma vida ativa e funcional, para uma participação efetiva em ambientes integrados. “... não se deveria perder tempo educativo ensinando habilidades que não são suficientemente preparatórias para obter uma qualidade de vida decente em ambientes e atividades integradoras” (Brown, 1989, p. 18).

Sugere Brown (1989) que devem estar presentes, onze características básicas nos programas educativos destinados a alunos com importante *déficit* mental, sendo elas:

1. Integração

Refere-se ao conceito atual de inclusão, o qual significa, sempre que possível, os alunos devem estar juntos de companheiros de sua idade cronológica, sem deficiências, em ambientes e em atividades educativas naturais, próprias do grupo.

2. Currículo Vinculado ao Espaço Vital

O termo espaço vital refere-se aos fatores e experiências que delimitam a existência de uma pessoa (lugares, pessoas, atividades, materiais, anseios, problemas, atitudes, exigências e princípios). Assim, um dos principais objetivos de um programa educacional, deve ser levar os alunos a vivenciarem experiências em amplos e variados ambientes, em atividades comunitárias, preparando-os para uma participação aceitável em um conjunto maior e mais variado de ambientes e atividades integradas.

3. Habilidades Funcionais

O termo faz referência a uma ação que deve ser realizada por alguém, caso a pessoa portadora de deficiência mental em grau importante não consiga executá-la. Por exemplo, a responsabilidade de lavar a louça do café da manhã. As habilidades necessárias para realizar essa tarefa são consideradas funcionais, porque se a pessoa não o fizer, outra pessoa terá que realizar a tarefa.

4. Adequação à Idade Cronológica

Refere-se à utilização de ambientes, atividades, habilidades, linguagem, atitudes e materiais educativos, apropriados à idade cronológica do aluno. Cabe à escola buscar esta adequação, visando reduzir as diferenças entre o portador de deficiência e os companheiros da mesma idade, sem deficiência.

5. Possibilidades de Transferência de Habilidades

Refere-se à manifestação de habilidades já adquiridas em condições diferentes, sem instrução direta, sem a presença do professor ou orientador escolar, dada a grande dificuldade que têm as pessoas com deficiência mental importante de memorizar, generalizar e transferir o que foi aprendido.

6. Prática

Refere-se à execução de uma habilidade em condições não educativas, após havê-la adquirido.

7. Colaboração e Comprometimento dos Pais

Refere-se à necessidade da participação proporcional e equilibrada dos pais no planejamento e aplicação dos programas educativos, de maneira a

proporcionar aos alunos, oportunidades de transferir e praticar, em condições não educativas, o que estão aprendendo na escola.

8. Instrução em Ambientes Diversificados

Refere-se ao uso de outros ambientes para a educação dos jovens e adultos portadores de deficiência mental. Em termos educativos é indicado ensinar um número menor de habilidades em muitos ambientes, do que ensinar muitas habilidades em um número restrito deles, sugerindo que os alunos devam receber uma instrução não escolar a partir dos quatro anos de idade, em ambientes recreativos, domésticos e comunitários.

9. Princípio da Participação Parcial

Refere-se à afirmação de que todos os alunos com deficiência mental acentuada podem adquirir muitas habilidades que permitem a participação, ao menos parcial, em uma ampla variedade de ambientes e atividades integradas. Isto significa, que a participação parcial em ambientes e atividades integradas, apropriadas à idade cronológica, apresentam muito mais vantagens que a exclusão desses entornos e atividades.

10. Adaptações Individualizadas

Refere-se ao uso de objetos portáteis, materiais e outros dispositivos criados para o uso de pessoas portadoras de deficiência mental acentuada, de forma a oportunizar a participação pelo menos de forma parcial, e ambientes e atividades integradas. Essas adaptações pretendem, especificamente, compensar as diversas dificuldades de comportamento no âmbito cognitivo, sensorial e motor.

11. Planos de Transição Individualizados

É uma estratégia educativa oferecida com a intenção de reduzir ao mínimo, as dificuldades que surgem ao passar de um ambiente e de atividades, para outros. Os planos de transição individualizados devem ser planejados de forma longitudinal e completa, tendo em vista a vida futura do aluno.

Pelo exposto, é possível afirmar, que as habilidades adaptativas diferenciadas em dez áreas, cada uma delas composta por uma ampla lista de capacidades, permitem tomar decisões sobre as necessidades de apoio e desenvolvimento de programas, de acordo com a idade e realidade social de cada pessoa.

Além disso, é possível afirmar também que o modo de ver e conceber a deficiência está passando por um momento de transição. O novo conceito proposto pela AAMR, segundo Schalock (1998), caracteriza-se por:

- Uma nova concepção da deficiência, na qual é enfatizada uma nova maneira de entender a incapacidade de uma pessoa como sendo o resultado de sua interação com o ambiente que a rodeia.
- Uma visão transformada do que constitui as possibilidades de vida das pessoas com deficiência. Esse aspecto inclui a ênfase na autodeterminação, na inclusão, na igualdade e nas potencialidades de cada um.
- Um paradigma de apoios que acentua o fornecimento de serviços para pessoas com deficiência e focaliza uma vida apoiada com emprego e uma educação não segregada.
- O uso de uma abordagem não classificatória das deficiências, focalizando os comportamentos funcionais e os apoios necessários para as pessoas, quaisquer que seja o seu diagnóstico clínico.

O pensamento atual sobre o novo conceito de incapacidade como resultante da interação das pessoas com seu ambiente tem profundas implicações sobre a definição de deficiência mental, em como se desenvolve um sistema de apoios e como devem ser encarados os conceitos de inteligência e de comportamentos adaptativos.

Atualmente, incapacidade está sendo vista sob o ponto de vista ecológico, isto é, a pessoa e seu ambiente. A Organização Mundial da Saúde conceitua a incapacidade de uma pessoa como o resultado da interação do defeito pessoal e das variáveis ambientais que incluem o ambiente físico, situações sociais, e os apoios disponíveis, enquanto o *Institute of Medicine* sugere que o *déficit* pessoal torna-se uma incapacidade apenas como resultado da interação com o ambiente

que não fornece apoios adequados para reduzir as limitações funcionais da pessoa (Schalock, 1998).

O Brasil, através do Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, considera incapacidade como uma

... redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações e meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida [e deficiência como sendo] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (Brasil, 1999a, art. 3º, incisos I e III).

O Brasil segue as diretrizes conceituais da Organização Mundial da Saúde, quando reconhece a incapacidade como redutora da capacidade de integração social, exigindo apoios para reduzir as limitações funcionais. A evolução do conceito de incapacidade traz uma série de implicações para a educação das pessoas portadoras de deficiência, segundo Schalock (1998), tais como:

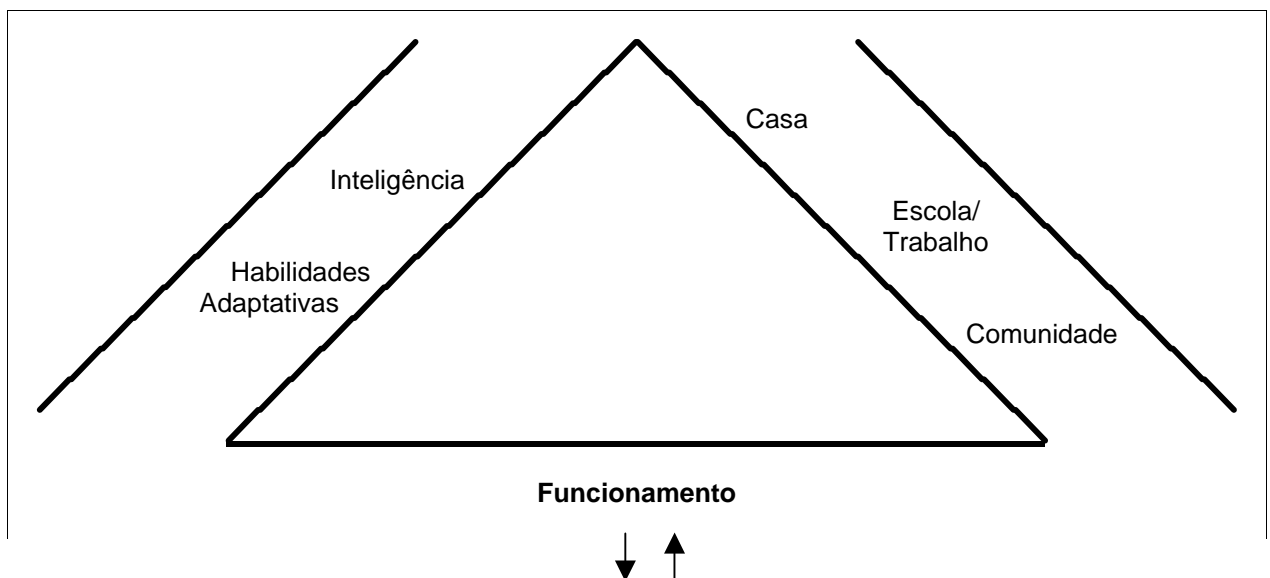
- a incapacidade não é estática, é cambiante, vai depender das limitações funcionais da pessoa e dos apoios disponíveis no ambiente dessa pessoa;
- com a diminuição das limitações funcionais, através de serviços e apoios dirigidos ao comportamento adaptativo e ao papel social, a incapacidade melhora;
- a avaliação não mais pode ser realizada centrada no *déficit*, mas baseada no grau de redução das limitações funcionais, na melhora do comportamento adaptativo e do papel social;

O conceito de deficiência mental vem sempre impregnado de caráter social, levando as habilidades adaptativas a um grau de importância decisória ao se definir a condição de deficiência mental ou não de uma pessoa. Isto pela razão de que toda sociedade, organizada dentro de valores culturais, tem exigências quanto à conduta do indivíduo.

A definição de deficiência mental da AAMR apresentada em 1992 foi baseada nas alterações do conceito de incapacidade, somados a mudança de paradigma que ocorreu no campo do retardamento mental (AAMR, 1999). É importante que se entenda três aspectos dessas alterações:

1. A deficiência mental precisa ser definida dentro de um contexto social, não sendo um traço absoluto expresso pela pessoa, mas uma expressão do impacto funcional da interação desta pessoa com limitação intelectual e limitação das habilidades adaptativas e o ambiente que a cerca. Essa abordagem acentua a importância dos comportamentos funcionais e dos apoios.
2. O desempenho da pessoa com deficiência mental geralmente apresenta melhora com a utilização de apoios apropriados. Essa possibilidade está refletida na ênfase atual dada ao emprego apoiado, aos apoios para viver de forma independente e à educação não segregada.
3. Os tipos de serviços prestados à pessoa com deficiência mental são redefinidos, refletindo em um planejamento centrado na pessoa, com apoios funcionais dentro da comunidade, que reflete diretamente na escolha das habilidades adaptativas a serem trabalhadas.

Os três elementos-chave na concepção atual da deficiência mental, capacidades, ambiente e funcionamento, mostrados na Figura 7, estando o elemento funcionamento, localizado na base do triângulo para mostrar que se trata de um modelo funcional.



Apoios

Fonte: Traduzido e adaptado de American Association on Mental Retardation. 1999. *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (p. 27). (M.A. Verdugo; C. Jenaro, trad.). Madrid, Espanha: Alianza Editorial.

Figura 7: Estrutura Geral de Funcionamento da Definição de Deficiência Mental

As capacidades indicam que o funcionamento pessoal geral, exigido pela sociedade quanto à conduta do indivíduo, no aspecto social, emocional, cognitivo e de trabalho, encontra-se ligado às limitações da inteligência e das habilidades adaptativas.

O lado direito do triângulo mostra o ambiente no qual os indivíduos com deficiência mental vivem, aprendem, trabalham, socializam, interagem, ou seja, onde desenvolvem a capacidade de funcionamento pessoal, sendo determinante a presença de apoios, para que o desempenho da pessoa com deficiência mental possa apresentar melhora no funcionamento geral pessoal.

A deficiência mental nos dias atuais é definida como um *déficit* na inteligência do indivíduo, que provoca outros *déficits* não intelectuais, mas estreitamente relacionados como a inadequação social e adaptativa. O conjunto desses dois elementos é que define a deficiência mental, conforme enfatizam Verdugo Alonso e Gutierrez Bermejo (1998, p. 49): “as dificuldades adaptativas nas pessoas com deficiência mental provem de limitações de sua inteligência prática e social, formando parte da mesma definição de deficiência mental”.

A inteligência prática envolve a habilidade de tratar com os aspectos físicos e mecânicos da vida, incluindo a auto-manutenção, a vida do dia a dia e as atividades vocacionais. Na deficiência mental, as habilidades de vida diária e de vida funcional sofrem substancial limitação como, os cuidados pessoais, vida no lar, das habilidades sociais, do desempenho na comunidade, na independência, na locomoção, saúde e segurança, nas habilidades acadêmicas, funcionais, no lazer e no trabalho (Luckasson et al., 1992).

A inteligência prática é essencial para as habilidades ligadas aos cuidados pessoais (comer, beber, dormir, asseio pessoal) e de segurança (evitar perigos e prevenir lesões).

É também importante em outras habilidades como as acadêmicas funcionais, trabalho, lazer, auto-direcionamento e uso dos recursos da comunidade.

A inteligência social envolve a habilidade de entender e tratar eficientemente objetos e eventos sociais ou interpessoais da vida social, incluindo a habilidade de agir com sabedoria nas relações humanas, de exibir habilidades sociais apropriadas, de ter empatia com o meio, ter auto-consciência, atingindo resultados interpessoais positivos (Schalock, 1998). Envolve a capacidade de entender as expectativas sociais e a conduta dos outros, assim como adequar o próprio comportamento em situações sociais (Luckasson et al., 1992).

A inteligência social é essencial para as habilidades adaptativas, pois de um lado está a percepção social do indivíduo e de outro lado sua habilidade social. As pessoas com deficiência mental enfrentam dificuldades de compreensão para determinar o comportamento social dela esperado, pelo não entendimento das pistas ou sinais que os demais fornecem para realizar determinados comportamentos. Assim, a pessoa portadora de deficiência mental tem dificuldade de situar-se no lugar do outro e entender sua conduta e sua motivação. Do mesmo modo, demonstra limitações para comunicar seus próprios pensamentos e sentimentos (Verdugo Alonso & Gutierrez Bermejo, 1998).

As dificuldades adaptativas são originadas pelas limitações em sua inteligência prática e social, que incluem a capacidade de manter-se por si mesmo como pessoa independente na realização de atividades habituais da vida cotidiana (Luckasson et al., 1992).

Como enfatiza Dueñas (1994), o maior problema encontrado na pessoa com deficiência mental é sua dificuldade em aprender habilidades relevantes para um viver em sociedade, o que faz da deficiência mental um problema a ser trabalhado, principalmente no âmbito educativo.

Apesar da diversidade própria da deficiência mental, três características destacam-se nas pessoas com esse tipo de deficiência: a) o pouco controle sobre o

meio ambiente; b) a alta expectativa de erros; e c) a forte dependência de orientações externas.

A situação de pouco controle sobre o meio ambiente e social, produz um comportamento inadequado que repercute na imagem social do deficiente mental (Muntaner, 2001), devendo o professor selecionar e desenvolver habilidades funcionais, de modo que o aluno possa alcançar, um relativo controle sobre o seu meio (Dueñas, 1994).

As características da deficiência mental determinam que no processo educativo das pessoas com tal condição, sejam desenvolvidas condutas adequadas ao comportamento social esperado, de forma metódica e sistematizada, que favoreça a aprendizagem das habilidades adaptativas, que os indivíduos comuns adquirem por si mesmos, apenas pela experiência e pela observação. Está constatado que a possibilidade de integração e participação social do deficiente mental na comunidade, depende diretamente da aprendizagem das habilidades adaptativas e de sua experiência com o ambiente onde ocorre e se desenvolve a aprendizagem (Muntaner, 2001).

Muitos portadores de deficiência mental apresentam uma ampla história de fracassos na aprendizagem de novas habilidades, devido a programas educacionais inadequados, ou mesmo a ausência deles. Isto pode explicar porque os alunos recusam-se a aprender novas habilidades, exigindo que os professores realizem adaptações curriculares individualizadas para que tenham êxito em novas aprendizagens. Exigem ainda ajudas graduais, para progressivamente serem retiradas, para que possam atuar por si mesmos (Dueñas, 1994).

No Brasil, durante os últimos quarenta anos, as práticas educativas para alunos com *déficit* mental importante, têm sido realizadas em escolas especiais, movidas pela caridade e filantropia, em ambientes segregados, sem condições de satisfazer as necessidades educativas de tais alunos, sem uma concepção rigorosa e científica do que seja educação e habilitação da pessoa portadora de deficiência mental.

E de conhecimento geral, que a escola especializada tem grande importância na educação das pessoas com deficiência, especialmente aquelas que apresentam *déficit* acentuado. Isto tem levado as escolas especiais à preocupação de estabelecerem programas educativos que promovam a inclusão dessas pessoas.

Tais programas, materializados em um currículo acadêmico devem desenvolver as habilidades adaptativas, por meio de ações sistematizadas, com objetivos pautados nos princípios de normalização e integração, que leve a pessoa a participar do contexto social da comunidade a que pertença.

Efetivamente, se as escolas que atendem alunos com deficiência mental acentuada, na elaboração de seus programas educativos, levassem em consideração o que realmente é importante ser ensinado e aprendido em relação às habilidades adaptativas, requeridas no dia a dia, muito tempo educacional seria poupado e, o portador de deficiência mental estaria melhor preparado para a vida adulta, com mais possibilidades de integração em seu meio comunitário. Esses programas devem ser elaborados, tendo como referência o princípio de normalização e integração, utilizando-se de estratégias como a educação compartilhada, através de vínculos entre escolas comuns e especiais.

Assim, um novo campo de atuação e pesquisa para o professor de Educação Especial é vislumbrado. Isto requer desse profissional, uma formação continuada, como uma possibilidade viável e aplicável à realidade brasileira e paranaense, buscando-se através dela, a sistematização e efetivação de práticas educativas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas dirigidas às pessoas com deficiência mental.

CAPÍTULO 5

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIFERENTES PROFISSIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ SOBRE A REALIDADE DA INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo de outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, Paulo, 1996).

Com o objetivo de revelar a representação social de diferentes profissionais do Estado do Paraná sobre a realidade e necessidades formativas dos professores quanto à inclusão educacional e social dos alunos com deficiência mental e validar a análise dos conhecimentos, das práticas cotidianas e necessidades formativas de professores das escolas especiais, necessários ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas requeridas para a inclusão social de alunos com deficiência mental, foram coletados dados junto a diferentes segmentos de profissionais, de diferentes instâncias de educação especial.

Os dados coletados em pesquisa são apresentados e discutidos nos capítulos cinco e seis, optando-se por apresentar a metodologia de trabalho antes de introduzir e discutir os dados obtidos em função de cada um dos objetivos perseguidos.

A opção metodológica foi pela investigação qualitativa em razão da credibilidade da pesquisa qualitativa ter aumentado significativamente nessa última década, tendo adquirido maior respeitabilidade, avançando significativamente ao ser reconhecida pela comunidade científica como modelo de investigação, por propiciar uma melhor sistematização das etapas próprias, pelo aparecimento de novas técnicas em função das necessidades sociais, contextuais e dos próprios

pesquisadores, podendo ser caracterizada como “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados” (Richardson et al., 1999, p. 90). Foi eleita uma modalidade de investigação descritiva, inspirada em Ludke e André (1986), utilizando-se perspectivas reflexivo-críticas, por serem mais sensíveis e coerentes com as atuais propostas de inclusão social e educacional (Jiménez & Vilà, 1999).

A investigação qualitativa, segundo Page (apud Gairín, 2000), apresenta as seguintes características:

- Contextualizar a investigação e situá-la dentro dos ambientes naturais onde é produzida a ação.
- Compreender a realidade como um todo, sem fragmentá-la.
- Impregnar a investigação de um sentido crítico-emancipatório.
- Permitir a melhora da prática educativa.
- Utilizar a linguagem natural em que se expressam os participantes.
- Permitir a transferência dos dados coletados, através da similaridade de contextos e afinidade ideológica da pesquisa, bem como da descrição minuciosa dos fatos.

Sendo uma investigação qualitativa, reflexivo-crítica, buscou-se analisar e compreender as crenças, atitudes, expectativas e valores dominantes no referencial ideológico e nas situações sociais que tendem a favorecer uns e prejudicar outros, entendendo ser uma forma de investigação moral e reflexiva, tendo como aspiração principal contribuir para o desenvolvimento das qualidades que impulsionam as pessoas (Santos, 1995 apud Gairín, 2000).

O procedimento eleito para a coleta de informações foi a entrevista, por ser ela bastante utilizada em pesquisas predominantemente qualitativas, conforme Fazenda e Soares (1994) e propiciar, segundo Ludke e André (1986): a) coletar dados no ambiente natural, permitindo um contato direto, face a face com o entrevistado; b) coletar e organizar os dados de forma predominantemente descritiva.

Como procedimento de investigação, a entrevista é utilizada para recolher informações relativas aos objetivos propostos no projeto, “por ser ela, capaz de

proporcionar acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa (conhecimento ou informação), o que gosta ou não gosta uma pessoa (valores e preferências) e o que pensa uma pessoa (atitudes e crenças)” (Cohen & Manion, 1990, p. 378).

Por apresentar-se de forma semi-estruturada, os conteúdos e procedimentos da entrevista podem ser organizados antecipadamente, permitindo ao entrevistador, quando se faz necessário, liberdade de ação para introduzir indicações orais mais explícitas, assim como maior liberdade de expressão do entrevistado.

O capítulo cinco apresenta e analisa as informações obtidas junto:

- à Federação Estadual das APAEs do Estado do Paraná;
- aos representantes da Secretaria de Educação do Estado do Paraná – Departamento de Educação Especial do Estado;
- aos professores universitários que atuam na área da Educação Especial;
- aos diretores de escolas especiais.

Para captar a representação social sobre a inclusão escolar e social, foram escolhidos sujeitos envolvidos no processo educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, na área da deficiência mental, tendo sido entrevistados: representantes da área educacional da rede pública e privada, professores universitários e diretores de escolas especiais.

As entrevistas realizadas com o objetivo de conhecer a representação social que diferentes segmentos de profissionais envolvidos com a educação especial têm sobre a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência mental e sobre as necessidades formativas dos professores das escolas especiais tiveram a participação de 17 participantes, assim distribuídos:

- Federação Nacional das APAEs do Paraná – 1 participante.
- Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Departamento de Educação Especial – 4 participantes.
- Professores universitários – 4 participantes.
- Diretores de Escolas Especiais – 8 participantes

O Quadro 7 traz a caracterização dos profissionais participantes desta fase da pesquisa.

Quadro 7: Caracterização dos Profissionais Envolvidos com a Educação Especial Participantes da Pesquisa

Tipo de Entrevistado	Sujeito (Código)	Tipologia do Entrevistado	Temas Tratados
Representante da Educação Especial Privada	PRIV	Mestre em Educação Coordenador Pedagógico do Movimento de Pais do Estado do Paraná	<ul style="list-style-type: none"> – a inclusão educacional como inovação educativa. – exigência de nova formação para o trabalho docente na Educação Especial após conceito da AAMR de 1992. – relação escola especial e família.
Representantes da Educação Especial Pública (estadual)	PUB 1 PUB 2 PUB 3 PUB 4	Psicólogo, mestrando em Educação, avaliador escolar. Pedagogo, responsável pela Educação Infantil Pedagogo, responsável pelo Ensino fundamental Pedagogo, responsável pelo Ensino profissionalizante	Idem
Professores universitários	PU1 PU2 PU3 PU4	Doutorando em Educação, pesquisador em Educação Especial. Doutorando em Educação, pesquisador em Educação Especial. Mestre em Educação Especial Doutor em Educação, pesquisa formação de professores para a Educação Inclusiva	Idem
Diretores de Escolas Especiais	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8	Graduados em Educação, especializados em Educação Especial	Idem

Os dados foram coletados e analisados mediante os seguintes itens:

- a inclusão educacional como inovação educativa;

- exigência de nova formação do professor para o trabalho na Educação Especial após a elaboração do conceito de deficiência mental pela AAMR em 1992;
- relação escola especial e família.

O caminho da pesquisa foi iniciado através de contato telefônico com a Federação Estadual das APAEs do Paraná, para obter uma lista das escolas especiais do movimento apaeano na região do norte novo paranaense, ocasião que foi aproveitada para ser agendada uma data para a entrevista junto ao representante estadual das Apaes. Posteriormente, as informações solicitadas foram enviadas, ao pesquisador, via e-mail.

Para racionalizar a pesquisa, também foi agendada, via telefone, para o dia posterior à entrevista com a Federação Estadual das APAES, entrevista com a Secretaria de Educação Estadual – Departamento de Educação Especial do Paraná.

O encontro com os professores universitários foi organizado com 30 dias de antecedência, através de uma carta convite a cinco deles, para participação em um painel, entregue nos seus respectivos gabinetes de trabalho.

As entrevistas com os diretores das escolas especializadas também foram agendadas via telefone, diretamente com eles.

Assim, em distintos momentos e com a participação de dezessete sujeitos, buscou-se conhecer a representação social de diferentes profissionais sobre a inclusão educacional e social.

A Representação Social de Diferentes Profissionais do Estado Do Paraná sobre a Realidade da Inclusão Educacional e Social dos Alunos com Deficiência Mental

As Informações Obtidas Junto à Federação Estadual das APAEs do Paraná

No dia e hora marcados, buscou-se a sede da Federação na capital do Estado, distante da cidade de Londrina em cerca de 400 km.

Foram explicados o objetivo e interesse da pesquisa e solicitada a permissão para gravar a conversação e utilizar, de forma anônima, as informações e depoimentos obtidos, com prévia assinatura do termo de consentimento esclarecido, conforme preceitua a Resolução 196/96 (Brasil, 2002) que trata da ética em pesquisa, em respeito à autonomia dos participantes (Anexo 1).

A entrevista seguiu um roteiro (Anexo 2), elaborado conforme sugere a orientação de Fazenda (1991).

A Federação Estadual das Apaes, pela forte representatividade do movimento no Estado, com cerca de 290 escolas especiais, é representante da Educação Especial Privada do Estado do Paraná, razão porque compõe o quadro de sujeitos entrevistados, doravante denominado pela sigla PRIV.

A Inclusão Educacional como Inovação Educativa

Na opinião do PRIV, a Educação Especial em sua trajetória histórica foi o grande mecanismo de pressão para que o direito à inclusão fosse definido nas políticas sociais, corroborada pela afirmação de que essa Federação estimulou e viabilizou as conquistas legais, garantidoras dos direitos de cidadania das pessoas com deficiência.

Segundo o PRIV entrevistado, o processo de inclusão no Brasil vem sendo construído e acompanhado de uma visão limitada, expressando-se dessa forma:

Não podemos ficar com a visão estreita da inclusão, como hoje se vê. Faz-se necessário desmistificar a inclusão, acabar com essa visão estreita da inclusão, como hoje se vê, apenas pelo lado educativo (...) enquanto as pessoas com deficiência não tiverem acesso a todas as políticas sociais, elas não estarão incluídas.

Realmente, o que se discute atualmente no Brasil são as inclusões educacionais, deixando de lado uma discussão mais ampla, com políticas sociais voltadas para a integração nos seus mais amplos aspectos, conforme preconiza a Constituição Brasileira em seu artigo 203, inciso IV (Brasil, 1998a), quanto à promoção e integração comunitária às pessoas portadoras de deficiência.

Quanto ao aspecto educacional, o PRIV entrevistado opina que o movimento já nasceu inclusivo, ao afirmar:

Nós já trabalhamos com a inclusão educativa há anos. A Educação Especial, no Brasil, já nasceu inclusiva, na forma de escola (a veia da inclusão é esta) e sempre se preocupou, ao longo da história, em trabalhar de forma a incluir, realizando, enquanto instituição educacional, as necessárias adaptações, entretanto sem uma visão curricular, trabalhando com um currículo funcional, sem a preocupação de vincular as atividades do currículo funcional ao currículo acadêmico.

Essa afirmação parece um pouco otimista, pois não encontra respaldo em diversos autores nacionais, como Mazzota (1994) e Ferreira, J. (1998), por exemplo, quanto aos aspectos negativos do funcionamento das classes e escolas especiais, revelando terem se transformado em espaços de discriminação social, assim como em D'Antino (1998), ao revelar que as escolas especiais desenvolveram práticas educativas baseadas no protecionismo e na caridade, em contextos não integrativos. Essas afirmações são acompanhadas de outras, como as encontradas nas Diretrizes Teóricas Metodológicas para a Educação Especial no Paraná, ao mencionar que essas escolas desenvolveram-se dentro de valores de benemerência, protecionismo e assistencialismo (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1994).

Exigência de Nova Formação do Professor para o Trabalho na Educação Especial após Elaboração do Conceito de Deficiência Mental pela AAMR em 1992

Sobre a necessidade de rever a formação do professor, para fazer frente às mudanças ocorridas na forma de ver e conceber a deficiência mental pelo conceito elaborado pela AAMR em 1992 (AAMR, 1999), revela o PRIV entrevistado que o âmago da questão está em o professor ser capaz de estabelecer as devidas relações das atividades desenvolvidas na escola especial com as previstas no currículo básico por exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Mesmo reconhecendo e aceitando que ao professor cabe estabelecer essas relações, é necessário lembrar que, até há pouco tempo atrás, a preocupação dos professores especializados era acumular um saber específico sobre as características da deficiência, desligados do currículo comum. Portanto há aqui um grande desafio, já que hoje, a nova legislação prevê o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, podendo os alunos com maior necessidade de apoio e significativas adaptações curriculares que a escola comum não possa oferecer, serem atendidos em escolas especiais, assegurando que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2001a).

O professor mais antigo da Educação Especial apresenta um conhecimento muito específico, centrado na categoria da deficiência com que trabalha, não tendo acompanhado as mudanças previstas e exigidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Brasil, 1996). Essa exigência legal está desencadeando uma revisão crítica sobre a formação docente, tanto do professor comum como do professor especializado.

Reconhece o PRIV que:

...infelizmente, os cursos não têm preparado os professores para essa visão (...) a culpa talvez seja da proliferação de Faculdades particulares, com cursos de baixa qualidade, trabalhando as necessidades educativas especiais sob o enfoque do déficit e não das potencialidades das pessoas, deixando de preparar o professor para o trabalho com as habilidades e competências.

Na realidade brasileira, os cursos de formação de professores não apresentam ainda, com raras exceções, um programa capaz de levar o professor ao entendimento da mudança, estando ainda a trabalhar, quando abordam o tema

necessidades educativas especiais, conteúdos focados nas dificuldades e não nas potencialidades e habilidades, que todos têm.

Esse distanciamento entre o que diz a lei e a formação (defasada) do professor frente às mudanças educacionais leva a escola, juntamente com seu corpo docente, a manifestar em sua realidade cotidiana, divergências entre os objetivos educacionais e a prática, retratada em velhas práticas de conservadorismo, sem preocupação com mudanças e transformação social educacional (Nogueira, 1994).

Há urgência em abandonar o pensamento convergente e reprodutivo, para a busca de um pensar divergente, criando o singular, rompendo o paradigma do homogêneo, não aceitando nem tolerando as diferenças, mas produzindo diferenças (Ferrández Arenaz, 1997).

Isto exige modificações estruturais de organização de ações e pensamento de todos os elementos envolvidos no processo educativo, a partir de seus representantes máximos, em nível governamental e político, professores formadores de professores, diretores escolares, professores em atuação, professores em formação inicial, modificando espaços, funções e conteúdos, enfim, modificando toda a organização da escola e formação dos professores.

Seria, uma “revolução de competências”, segundo Perrenoud (1999, p. 82), sendo que em se tratando de formação de professores diante da inclusão educativa e social, tanto os professores da educação comum como da especial, necessitam de uma preparação para as novas funções que vão desempenhar (Balbás Ortega, 1994).

Fullan (1982 apud Balbás Ortega, 1994, p. 13) afirma que a mudança educativa depende muito do que o professor faz e pensa, portanto a aplicação de mudanças nas práticas educativas está condicionada pela forma como ele entende essas mudanças, existindo uma reciprocidade entre a compreensão do professor e o programa que ele tenha que levar a cabo com o desenvolvimento da mudança ou não.

Se os conceitos sobre inclusão não estiverem suficientemente claros, e isto significa estarem os professores, informados das mudanças e inovações educativas, do novo conceito de deficiência mental emitido pela AAMR, assim como da

necessidade de renovação das práticas educativas, os professores e agentes educativos podem ignorar o processo e não se esforçarem para colocar em prática as novas idéias (Oslam, 1982 apud Balbás Ortega, 1994).

Minto (2000) observa que as políticas educacionais implantadas na área da educação especial, embora tenham avançado com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propiciaram um atendimento deficitário às pessoas com deficiência. Dispõe a legislação brasileira de algumas diretrizes para a formação de professores em educação especial, evidenciando a necessidade de reestruturar os cursos de complementação de estudos em Educação Especial, tanto para professores comuns, licenciados em diferentes áreas de conhecimento, como os que já atuam na educação especial, todavia o grande desafio reside em quais competências enfatizar (Brasil, 1996).

A preocupação do PRIV entrevistado está em adequar o atendimento da escola especial às exigências da nova lei, partindo da premissa que é necessário reformular o conhecimento, pensamento e a atuação prática do professor, preocupação demonstrada desta forma: *“... se não buscarmos o conhecimento, o encaminhamento acadêmico ficará distante (...) na verdade, estamos apostando no professor mais novo no trabalho, vindo a ser o disseminador da APAE educadora, pela característica de beber em fontes novas”*.

Na verdade, acredita o PRIV na atuação docente dos professores mais novos, podendo vir a ser eles o agente de transformação das escolas especiais, ao focar as atividades da escola especial na preparação do indivíduo para um viver integrado à comunidade. Isso porque o movimento apaeano, através da sua Federação elaborou a Proposta Orientadora das Ações Educacionais (Federação Nacional das APAEs, 2001), em nível nacional, para as escolas especiais apaeanas. Trata-se de uma proposta que visa transformar a prática pedagógica das escolas especiais do movimento, com a adoção das mesmas estruturas de ensino ofertado aos alunos da escola comum, atendendo a necessidade premente de sistematizar e atualizar as ações pedagógicas das APAEs, de acordo com as leis vigentes no país. No entanto, o PRIV aponta a utilização de um currículo funcional pelas escolas especiais, sem nenhuma vinculação com o currículo básico nacional.

Relação Escola Especial e Família

Referindo-se à participação familiar no processo educativo, o PRIV entrevistado opina que em muitas situações, as famílias buscam mecanismos para que o filho permaneça matriculado na escola, obstaculizando sua terminalidade escolar e inclusão social, deixando para a escola a responsabilidade sobre o processo educativo e até o processo de inclusão social.

Essas afirmações encontram respaldo em Monroy (2001), ao afirmar que o trabalho isolado das escolas, sem proposta de orientação às famílias, tem levado à perpetuação do assistencialismo, do comodismo familiar e não integração social dos educandos.

As Informações Obtidas junto aos Representantes da Secretaria de Educação do Estado do Paraná – Departamento de Educação Especial do Estado

Esse Departamento representa o pensamento e as ações do Estado para com a Educação Especial, que será denominado, a partir de agora, através da sigla PUB.

O propósito inicial era entrevistar individualmente a Chefia Geral do Departamento de Educação Especial, mas não foi possível em razão de acontecimentos imprevistos no dia agendado. Então, por sugestão de um membro componente da equipe pedagógica, realizou-se uma entrevista coletiva, tipo painel, com a participação de quatro elementos do Departamento de Educação Especial, sendo um responsável pela educação infantil, outro pelo ensino fundamental, outro pelo ensino profissionalizante e outro pela avaliação escolar.

Antes de ser iniciada a entrevista foi explicado o objetivo e o interesse da pesquisa, solicitando permissão e autorização, por escrito, para utilizar os dados obtidos (Anexo 1), tendo sido assinado pelos quatro participantes. As perguntas foram sendo colocadas paulatinamente, levando-os a se manifestar sobre as

questões e percebendo-se, nos quatro participantes, grande desejo de colaborar enquanto apresentavam suas opiniões e discutiam as perguntas apresentadas, completando-as mutuamente.

A Inclusão Educacional como Inovação Educativa

Os entrevistados são da opinião de que uma nova visão de objetivos e da missão educativa deve perpassar a atuação pedagógica do professor, centrada em uma nova visão do sujeito especial. Em realidade, acreditam que os professores da rede pública já tenham incorporado a inclusão como inovação e já estejam conscientizados sobre a nova visão educativa. Veja-se o que diz um dos entrevistados: *“acreditamos que conscientizado da necessidade de mudança o professor já esteja, através de cursos oferecidos pelo Estado a grandes grupos na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu e a pequenos grupos, através dos Núcleos Regionais de Educação”* (PUB 1).

Outro entrevistado afirma:

Acesso ao conhecimento ele já tem, ele já ouviu falar sobre a proposta inclusiva construída pelo Estado e o novo papel do professor no processo de inclusão.(...) o problema está nas mudanças atitudinais, prejudicadas pelas condições negativas de trabalho em geral, como o excessivo número de alunos na sala de aula, baixos salários, baixa qualidade na formação profissional (PUB 2).

Ao afirmar que os professores já têm conhecimento da proposta inclusiva, o PUB 02 está revelando o tipo de formação que foi oferecida em relação a educação inclusiva, apresentando o professor, rejeição diante da proposta. Essa reação, segundo Gonzáles (1987 apud Balbás Ortega, 1994, p. 14), provém do modo como

o professor participa do processo de construção da inclusão no que ele pode ser considerado mero executor, consumidor ou agente de transformação. Como simples executor ou consumidor de uma proposta, o professor não se motiva, não assume compromissos. Como partícipe da construção do projeto de inclusão, o docente constrói seus próprios caminhos para a inclusão, utilizando-se das diretrizes e planos curriculares, apenas como ponto de referência, construindo seu próprio plano de trabalho, baseado nas necessidades dos seus alunos.

A mudança de atitudes diante do processo de inclusão depende de variáveis complexas nas quais interagem componentes pessoais, dependentes do referencial cultural e sócio-político em que estejam mergulhados os professores (Vallejo, 1999). Além disso, na cultura docente brasileira, o alunado especial excluído do ensino regular representa um alívio para os professores, que trabalham com classes numerosas e nenhuma orientação sobre como trabalhar com alunos com necessidades especiais (Padilha, 2001).

Os professores do Estado do Paraná, pelo que se apresenta, formam um contingente de meros executores de uma Política Inclusiva, imposta sem discussão e sem uma preparação efetiva para enfrentar, na prática, essa inovação educativa. Os cursos para conscientização dos professores foram realizados de forma rápida, em uma semana, em grandes grupos ou em pequenos grupos, nos finais de semana.

Informa o PUB 3 que os professores das escolas especiais da rede privada também foram convidados para participar dos cursos oferecidos pelo Estado, nos grandes e pequenos grupos, para discutir a inclusão junto com os professores da rede estadual, todavia não compareceram. Foi necessário organizar reuniões e encontros em separado, para discutir a proposta de inclusão, para que houvesse participação das escolas especiais pertencentes ao movimento privado.

A história da Educação Especial brasileira é retratada nessa fala, percebendo-se a existência de um sistema dual de atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais: o Público e o Privado. Essa dualidade nasceu pelo fato de o Estado não ter assumido a devida responsabilidade legal sobre a Educação Especial. Além disso, facilitou que as escolas públicas excluíssem os alunos com

problemas de aprendizagem e os deficientes, por meio de encaminhamentos às classes e escolas especiais, apoiando a ampliação destas.

Mudanças aconteceram e o que se tem hoje, na atual conjuntura educacional brasileira, é uma legislação indicando o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais em um só sistema de ensino. Todavia a dualidade entre o atendimento público e privado permanece.

Avanços são observáveis quanto à implementação de ações que visam o atendimento e a inclusão dos portadores de deficiência na rede comum de ensino, visíveis no Estado do Paraná, quando da elaboração do documento preliminar da Política de Educação Inclusiva no Paraná. Nesse documento, o próprio Estado reconhece que as organizações não governamentais prestam serviços especializados para cerca de 66% em relação a demanda atendida, enquanto o Estado atende apenas cerca de 10% (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001).

Paralelamente, enquanto o Estado elaborava o documento preliminar da Política Inclusiva do Estado do Paraná (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001), o maior movimento privado de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, também elaborava sua proposta inclusiva, buscando sistematizar e atualizar as ações pedagógicas do movimento de acordo com as leis vigentes, colocando as mesmas exigências de funcionamento para todas as escolas, devendo as escolas especiais privadas fazerem credenciamento como escolas para receberem recursos públicos.

Todavia, o movimento privado, segundo informação do PUB 2 não elaborou convite para que o Estado pudesse participar da construção dessa proposta, em contrapartida ao Estado, que também elaborou a sua proposta inclusiva com a participação de poucas pessoas, sem nenhum representante do movimento privado. O que se tem hoje no Estado do Paraná são duas propostas em relação ao atendimento dos portadores de deficiência: uma pública e outra privada.

Frente a esse panorama atual, a crença mais comum entre os professores, tanto da rede pública como da rede privada, é a idéia de que a proposta para um ensino inclusivo por parte do Estado seja uma estratégia para diminuir a aplicação de verbas públicas. Segundo Vitaliano (2002), essa preocupação tem suas razões

pela forma como a Política de Educação Inclusiva no Paraná foi idealizada e discutida.

A nova legislação educacional com seu enfoque inclusivo fez surgir ações inovadoras, tanto do Estado como do movimento de pais, cada qual apresentando uma proposta, cujo objetivo é adequar o ensino especial às exigências da lei, mas continuando a trabalhar de maneira dual.

Um grande impasse ético, revestido de caráter político, econômico e social permeia essas duas ações, não existindo, até o presente momento, alguma demonstração efetiva de como será a articulação do processo de inclusão educacional entre o movimento público e o movimento privado da Educação Especial do Paraná.

Quando do surgimento da proposta inclusiva pelo Estado, houve grande preocupação quanto à existência das escolas e classes especiais, logo dissipada pela percepção de que as escolas e classes especiais ainda representam alternativas de atendimento (Carvalho, 1997), entendendo Mendes (2001) que o fechamento de programas e serviços sem outra proposta de atendimento concretizado, elimina as possibilidades de escolha entre os atendimentos, além de reduzir ainda mais a ação governamental na educação especial.

A tendência é a manutenção dos serviços públicos e privados de Educação Especial, quando parte do alunado com potencial para a escolarização deve ser encaminhado para o ensino regular, dentro dos preceitos da Educação Inclusiva, e os mais comprometidos permanecerem em atendimento na escola especial, sendo preparados para um viver comunitário.

Exigência de nova Formação do Professor para Trabalho na Educação Especial após Elaboração do Conceito de Deficiência Mental pela AAMR em 1992

Em relação à formação do professor para o trabalho inclusivo, um dos entrevistados confirma a necessidade de nova formação, apontando que sua principal dificuldade está na formação de base do professor, que não tem conhecimento para realizar as necessárias adaptações a partir do currículo básico. Observe-se sua afirmativa:

A grande dificuldade do professor está em adequar o trabalho pedagógico ao currículo básico, através do conhecimento do sujeito com o qual está trabalhando, particularizando as necessidades de cada um, construindo no dia a dia o seu desenvolvimento (PUB 3).

Percebe-se que tanto os professores do sistema público como do movimento privado necessitam de conhecimentos que permitam enfrentar o desafio da inclusão.

Até o ano de 1994, quando o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, trabalhavam separadamente, com currículos distintos e perspectivas educacionais diferentes. Agora, a nova legislação obriga a todos os professores terem conhecimento geral da educação brasileira, e o foco principal das dificuldades está na formação do professor, cujo modelo de formação profissional encontra-se defasado frente à revisão conceitual do processo educacional e a proposta política de educação inclusiva. Suas dificuldades, segundo o PUB 3 residem em adequar as atividades e conteúdos dentro do currículo básico nacional.

Reconhece o PUB 3 que as escolas especiais estão trabalhando com o currículo funcional, realizando adaptações curriculares, mas não com base no currículo básico nacional. Monroy (2001), detectou a ausência de atividades e práticas sistematizadas nas escolas especiais, bem como a ausência de adaptações curriculares sistematizadas, direcionadas para a inclusão social do alunado.

Relação Escola Especial e Família

Todos os participantes do Departamento de Educação Especial do Estado do Paraná entrevistados, apesar de exercerem funções técnicas administrativas, que

não proporcionam contato direto com as famílias dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, apontam que tanto no atendimento educativo oferecido pelo Estado, como pelo movimento privado, os pais permanecem distantes, sem participação ativa nas atividades desenvolvidas pelas escolas, revelando um sistema escolar centrado, voltado para si mesmo, que não leva em conta a importância dos pais no processo educativo.

As Informações Obtidas junto aos Professores Universitários que atuam na Educação Especial

Para coletar dados junto aos professores universitários, foi utilizada a entrevista tipo painel, seguindo as orientações de Lakatos e Marconi (1991, p. 197), ou seja, uma entrevista coletiva simultânea. O roteiro foi o mesmo das entrevistas anteriores (Anexo 2).

O convite para a entrevista foi através de carta convite (Anexo 3). Recorreu-se a vários contatos telefônicos e e-mail para organizar a participação de quatro professores universitários, sendo que um deles, após ter confirmado, não compareceu, colocando-se posteriormente à disposição para outra forma de participação. Com este professor, fez-se um novo agendamento e o mesmo foi entrevistado individualmente, em seu gabinete de trabalho, através do mesmo roteiro respondido pelos participantes anteriores.

O encontro para a entrevista painel aconteceu na residência da pesquisadora, por sugestão de um dos participantes, em razão de ser central e de fácil acesso, sugestão aceita por todos.

O painel foi iniciado colocando-se oralmente para os participantes, o objetivo e o motivo da pesquisa e solicitado permissão para gravar e utilizar anonimamente, os dados coletados. Todos os participantes do painel assinaram o termo de consentimento esclarecido (Anexo 1).

Dos professores universitários, todos são docentes da mesma Universidade Pública, sendo um doutor, dois doutorandos e um mestre na área da Educação

Especial. Foram escolhidos por terem larga experiência na formação de recursos humanos para a educação especial.

Serão denominados a partir de agora pela sigla PU1, PU2, PU3, PU4.

A Inclusão Educacional como Inovação Educativa

Sob o aspecto da inclusão como inovação educativa, os professores universitários afirmam que o Brasil está começando agora a se preocupar em colocar em prática a inclusão educacional, buscando diretrizes para reformular a formação profissional dos professores para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Exigência de nova Formação do Professor para o Trabalho na Educação Especial após Elaboração do Conceito de Deficiência Mental pela AAMR em 1992

Quanto a necessidade de nova formação do professor para o trabalho na Educação Especial relatam os entrevistados que a Universidade estava esperando informações para reformular o curso de especialização de formação de professores para atender à deficiência mental, afirmando: *“nosso curso estava velho, mas com as novas Diretrizes para a Educação Especial nosso curso não está velho, caducou”* (PU2).

As Diretrizes Nacionais (Brasil, 2001a) recomendam a formação de professores em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, de preferência associada à licenciatura para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, bem como indica complementação de estudos ou pós-graduação, posterior à licenciatura, nas diferentes áreas de conhecimento.

Dentro da universidade, relatam os professores, até o presente momento, não há profissionais para preparar professores para atender a todas as necessidades educacionais especiais em todas as áreas de conhecimento, não tendo também competência técnica para trabalhar com outras áreas de deficiência, fora da área da deficiência mental. Há uma grande maioria de universidades brasileiras, com seus cursos de formação de professores ainda adotando uma formação tradicional, centrado na deficiência.

Hoje, a clientela do curso de especialização da universidade está diversificada, *“existindo uma incidência muito alta de professores do ensino regular e a gente não tem muitas propostas metodológicas de ensino, cientificamente comprovadas em ensino regular”* (PU2).

Um dos professores disse que a

“recente resolução fala da formação de professores especialistas para atendimento a diversidade, tanto na escola especial, que vai se manter, desenvolvendo todas as habilidades possíveis no aluno, como na escola regular, como professor de apoio. Então teríamos que nos preocupar com a formação do professor especialista nas duas áreas de atividades distintas, que é a educação especial no ensino regular e a educação especial no ensino especial, estabelecendo uma ponte entre o ensino especial e o regular para trabalhar com a inclusão” (PU1).

Essa nova função do professor preocupa, segundo os painelistas, porque não está sendo contemplada na formação do professor especialista, razão pela qual há a necessidade de reformular o curso de especialização existentes nas universidades que oferecem cursos de especialização em Educação Especial.

Na opinião de um dos professores universitários entrevistados, tem-se buscado trabalhar a idéia da diferença, discutindo e analisando a escola de hoje, que não combina com a idéia de inclusão

“apontando para uma visão diferente das bases que originou a escola, com atendimento em séries formatadas, salas homogêneas, conteúdos idênticos, esperando que todos aprendam no mesmo ritmo (...). Essa idéia de escola tem que ser modificada quando se pensa em inclusão, trabalhando o professor para

que assuma as diferenças humanas como natural, tendo todos, habilidades e interesses, inclusive o deficiente” (PU4).

Segundo o PU4, uma nova idéia de aprendizagem e de desenvolvimento precisa ser comunicada ao professor para que ele possa compreender a inclusão, através da análise da escola, de como ela está organizada e de como ela funciona.

O processo de formação e capacitação do professor para atendimento à diversidade, no Brasil, ainda é debatido por diversos grupos. Existe uma tendência marcante sugerindo que a formação do educador especial se realize, primeiramente, nos cursos de Licenciatura Plena de formação do professor generalista, sendo o conteúdo de sua formação inicial, o mesmo ao de qualquer outro professor, com posterior especialização em Educação Especial. Há a preocupação de que a especialização não seja por tipo de categorias, mas que contemple os diferentes tipos de necessidades educacionais especiais.

A respeito da formação de professores, Ainscow (1995) constatou que a qualidade dos serviços educacionais para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais depende da formação dos professores. Considera que a formação do professor deve ser parte integrante do plano nacional do país, tendo elaborado um conjunto de materiais para a Formação de Professores, sobre as necessidades especiais em sala de aula, como parte do projeto da UNESCO para ajudar as escolas e os professores na atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Entende Balbás Ortega (1994) que se faz necessário uma avaliação de necessidades quanto à formação inicial e continuada do professor diante da inclusão educativa. Esta avaliação deverá ter dimensões que façam referência aos conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com o processo de atenção à diversidade do alunado, como forma de evitar o desinteresse que muitos professores manifestam diante da integração em suas salas de aula. Essas atitudes estão intimamente relacionadas com falta de informações, preparação e experiências ligadas à inclusão.

Todos os professores, em qualquer parte do mundo, necessitam de uma preparação para enfrentar com êxito as novas funções que irão desempenhar na

prática da educação inclusiva. López Melero (1993, p. 60), diz que a natureza da atividade profissional do professor exige:

...no sólo la cualificación de profesionales que se dediquen a la integración/educación, sino que ésta cualificación há de concebirse como un proceso de formación permanente que, por un lado, conjugue una preparación teórica y, por outro, los problemas prácticos de la vida en el aula donde convivan niños con necesidades educativas específicas.¹

Entende Vallejo (1999) que dificilmente se pode improvisar um professorado competente e que se sinta como tal, com confiança para abordar as complexas situações que a inclusão faz surgir, com uma atitude positiva diante da diversidade.

Estudiosos do assunto questionam qual é, ou deverá vir a ser, o novo perfil do professor que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais.

A legislação educacional espanhola concebe este profissional como um mediador dos processos de aprendizagem, elaborador e organizador dos trabalhos disciplinares:

... un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, com las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor com autonomia profesional y responsable ante todos los medios de la comunidad interesados en la educación² (Ministério de Educación y Ciência, 1989, p. 210).

Constata-se que a Espanha se apresenta com diretrizes claras e propostas que optam por um modelo de escola aberta à diversidade, cujo objetivo comum é formar

¹ “... não só a qualificação de profissionais que se dedicam à inclusão na educação, como também esta qualificação deve ser concebida como um processo de formação permanente que, de um lado conjugue uma preparação teórica, e de outro lado, os problemas práticos da vida na sala de aula onde convivem alunos com necessidades educativas especiais” (tradução nossa).

² Um profissional capaz de analisar o contexto onde se desenvolve sua atividade e de planejá-la, de dar resposta a uma sociedade em constante mudança e combinar a compreensão de um ensino para todos, nas etapas de educação obrigatória, com as diferenças individuais, de modo que sejam superadas as desigualdades, mas ao mesmo tempo sejam fomentadas as diversidades existentes entre os sujeitos. Em resumo, o perfil de um professor com autonomia profissional e responsável diante de todos os meios da comunidade interessados na educação (tradução nossa).

os futuros profissionais para que sejam capazes de oferecer respostas às necessidades educacionais, tanto dos portadores de necessidades educacionais especiais como os que não apresentam tais necessidades. Entretanto, ainda buscam alternativas de formação, capaz de tornar o professor um profissional reflexivo e autônomo, capaz de reavaliar constantemente sua atuação docente e buscar alternativas para a conquista da inclusão educativa e social.

Para López Melero (1995), a qualificação de profissionais eficientes e autônomos deverá consistir em competências relativas ao saber:

- diagnosticar as situações de sala de aula; diagnosticar o ritmo e modo de aprendizagem de cada aluno;
- dominar as características do processo de aprendizagem;
- conhecer os planos e as estratégias de ensino;
- ser capaz de oferecer diferentes situações de aprendizagem no mesmo tempo e espaço;
- compreender as necessidades sociais das pessoas portadoras de alguma necessidade especial e de seus familiares;
- encontrar o equilíbrio ao oferecer um currículo único para todos e, ao mesmo tempo, dar atenção às diferenças individuais.

A partir da Reforma do Sistema Educativo Espanhol, conforme observação de Vallejo (1999), as universidades espanholas renovaram seus planos de estudos, criando novas especialidades, baseadas mais em racionalidade tecnológica e perspectiva individual que em critérios de formação de profissional reflexivo, crítico colaborador que a inclusão educacional necessita. Aparece hoje, na formação do professorado espanhol, o especialista em educação especial, retomando a concepção segregacionista da Educação, e no currículo da especialização em Educação Primária, aparecem as disciplinas Educação Especial e Didática da Integração Educativa.

Garcia Garcia (1986) propõe uma alternativa para formar professores realmente qualificados, desde a formação inicial para o atendimento à diversidade, na qual os conteúdos curriculares sobre integração não devem ser agrupados em

uma ou duas disciplinas, desconectadas das demais, mas sim, impregnar todo o currículo.

O modelo centrado no *déficit* está migrando para um modelo denominado de modelo competencial, na medida em que partindo de premissas distintas, assume as diferenças humanas como ponto de partida, propõe a diversidade como novo valor, busca as competências e a autonomia pessoal de cada um, valoriza os processos de aprendizagem em desenvolvimento, busca estratégias de ensino e aprendizagem cooperativas. Considera o aluno como capaz de construir seu próprio conhecimento, dentro de seu ritmo, tempo e condições. Utiliza um currículo aberto, flexível e único que se caracteriza por preparar o professorado em conhecimentos, competências, seleção e seqüenciação de conhecimentos, estratégias didáticas, adaptação curricular, valorização e compreensão das necessidades educativas, optando a Espanha por um modelo de escola inclusiva e compreensiva, aberta à diversidade, com formação geral, não levando em consideração a categoria da deficiência (Carrión Martínez & Sanchez Palomino, 1999).

Entretanto, e apesar disso, segue a Espanha, formando especialistas (Educação Especial, Audição e Linguagem), através de conceitos e metodologias que não correspondem a uma filosofia integradora.

Cesar Coll, pouco depois de deixar o cargo de Diretor Geral de Renovação Pedagógica do MEC, na Espanha, ao ser perguntado acerca das medidas prioritárias a serem adotadas para o desenvolvimento do Real Decreto de 28 de abril de 1995, sobre a atenção ao alunado com necessidades educativas especiais, afirmou:

... nuestro problema fundamental es de formación y de competencia técnica, y no sólo del profesorado. También de los distintos servicios y de los responsables de planificación y gestión de la Administración Educativa (...). Lo que nos faltan son recursos de formación y recursos técnicos³ (Coll, 1995).

Pelos depoimentos dos professores universitários, participantes da presente pesquisa, formadores do professorado, deduz-se que a situação brasileira é

³ Nosso problema fundamental é de formação e de competência técnica, e não somente do professorado. Também dos diferentes serviços e dos responsáveis pelo planejamento e gestão da

semelhante à situação espanhola e que a formação dos professores em relação ao atendimento às necessidades educativas especiais, quando existentes, no Brasil é a seguinte:

- Informações oriundas de uma única disciplina sem relação com a prática de estágios em classes que tenham experiência inclusiva, na grande maioria das universidades e faculdades de Educação.
- Ausência, dentro das universidades, de profissionais formadores com conhecimento na área da Educação Inclusiva.
- Pouca relevância social dada ao papel do professor, e conseqüente desvalorização econômica da função docente, fazendo com que os Cursos de Formação de Professores, principalmente o Curso de Pedagogia, sejam vistos como fáceis e econômicos. A clientela desses cursos é formada, em sua maioria, por pessoas provenientes de ambiente cultural pobre e grau sofrível de formação básica, dificultando uma formação de professores competentes, autônomos e reflexivos que possam atender a diversidade, evitando ou diminuindo os problemas de aprendizagem na escola.
- Dicotomia da Educação em Educação Especial e Educação Comum, com formação de professores para atender os “iguais e os diferentes”.
- Demora no aparecimento de diretrizes claras para uma política de inclusão e de como deve ser a formação de professores para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Então, o que se percebe é que a formação de professores ainda suscita muita dúvida e controvérsia e tem deixado a desejar, pois a idéia sobre o indivíduo deficiente que a sociedade apresenta, é reproduzida também nos bancos de formação acadêmica, sendo necessário trabalhar a visão de homem nessa concepção errônea da deficiência, desmistificando conceitos.

A realidade demonstra que as universidades e faculdades brasileiras precisam reformular os conteúdos na formação de professores, dirigindo sua atenção à oferta

de condições que favoreçam uma competência voltada para a compreensão e o trabalho com a diversidade.

Sob a ótica do conceito emitido pela AAMR em 1992, colocando o professor de Educação Especial em nova função no atendimento dos alunos com deficiência mental, um dos painelistas ponderou:

Talvez seja interessante pontuar o que eu penso a respeito da inclusão... trabalho e vou trabalhar sempre pela inclusão total, geral e irrestrita, desde que essa inclusão seja a inclusão social, a inclusão dos deficientes numa igreja, avenida, parque de diversões, num circo, num teatro, em todas as instâncias que a gente puder imaginar, exceto na escola formal, quando se trata de alunos com deficiência mental (PU3).

Em relação ao deficiente visual, auditivo e motor, é possível, opina o PU3: *“...criando-se condições, ela chega lá, mas quando se trata da população com deficiência mental, a não ser que o diagnóstico esteja errado, porque se ele tiver deficiência mental, por mais que crie estratégias, ele tem um limite”.*

Acredita, ainda o PU3, numa educação para todos, mas não uma única escola para todos. Reconhece e admite ser insanidade, quando se trata de deficiência mental, a inclusão educacional na escola regular, pois a escola oferece um conhecimento formal, que dependendo do nível da deficiência não estará ao alcance do aluno prejudicado mentalmente, mas sinaliza: *“... se formos criativos, se tivermos sensibilidade, se tivermos responsabilidade, nós podemos ir quebrando limites, mas o limite sempre vai existir”.*

As colocações de PU3, fazem lembrar as preocupações de Martinez Jimenez (1991), quando pondera que o atendimento educacional dos alunos com deficiência mental, precisa ser visto dentro de um contexto continuado de necessidades, visto que a deficiência mental não constitui o único fator determinante para a intervenção educacional, sendo necessário considerar outros fatores, como o grau da deficiência as características particulares de cada aluno, o meio social onde vive, além de outros. A combinação desses fatores, pode levar a deficiência mental variar de intensidade, tornando evidente as dificuldades de comunicação e linguagem, de relacionamento social, de cuidados pessoais, de desempenho acadêmico e cognitivo, enfim de habilidades para a vida.

O autor sugere prudência, cautela e realismo na proposta de inclusão educacional dos alunos com deficiência mental, devendo ser colocadas em discussão e reflexão quais expectativas escolares são capazes de alcançar, sendo que esses alunos necessitam de mais tempo para aprender, apresentam dificuldades para generalizar habilidades mais complexas, exigindo um esforço e tempo não compatível com a programação curricular da escola comum.

A mesma cautela e realismo é encontrada em Glat (1998b), que alerta para os perigos da inclusão total, apontando que é preciso cuidado com mudanças estruturais muito drásticas, importadas de modelos oriundos de realidade social, econômica e educacional diferentes da realidade brasileira, existindo pessoas que devido a um comprometimento mais acentuado necessitam de serviços especiais de educação, como escolas especiais e/ou classes especiais. A autora coloca sua preocupação no atendimento dos alunos com deficiência mais acentuada, e questiona qual seria a vantagem para esse aluno ser atendido no ensino comum.

Interessante é também a opinião de um dos professores universitários sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência mental “... acho que quando se mexe com a inclusão escolar, a área que mais está apresentando resistência no Brasil é a do pessoal que lida com a deficiência mental” (PU1).

Realmente, em relação à inclusão dos alunos com deficiência mental na escola e na sociedade em geral, enfrenta no Brasil, como também em grande parte do mundo, obstáculos maiores que na inclusão das demais deficiências, embora esse contingente educacional concentre o maior número de alunos. O fato decorre, como nos lembra Glat (1989) talvez, por serem os portadores de deficiência mental, pessoas desvalorizadas socialmente em função da supervalorização das habilidades intelectuais.

Mesmo com a gradativa integração social de outras pessoas com diferentes deficiências, persiste, em grau mais acentuado o preconceito em relação aos portadores de deficiência mental. Essas pessoas continuam vivendo isoladas em suas casas ou instituições escolares, quase nunca sendo ouvidas em suas necessidades, sempre sendo representadas por outros e não por si própria (Martins, 1996).

Uma nova visão no modo de ver e conceber a deficiência mental surgiu a partir do conceito da AAMR de 1992, tendo esse conceito produzido profundas modificações. O novo enfoque multidimensional exigiu que a pessoa seja percebida em sua globalidade, focando a deficiência através do funcionamento intelectual e habilidades adaptativas; considerações psicológicas e emocionais, considerações físicas e de saúde e considerações ambientais (Schalock, 1995). Tal enfoque mexeu com a inércia curricular que há anos permeava as escolas especiais, obrigando-as a reverem seus currículos e seus objetivos educacionais de forma ampla. Estes, a partir de então, passam a ser o de preparar o sujeito para a cidadania, para a sexualidade, para a afetividade, para a socialização e participação comunitária. Isso tudo é impossível sem que o professor reveja seus conhecimentos e seus conceitos.

Nessa direção, um outro participante assim se manifestou:

... vejo possibilidades de muita coisa ser trabalhada pelo professor a partir desse novo conceito de deficiência, entretanto não é a mudança de definição, ou um decreto que vai mudar a situação do ensino dos deficientes mentais e sua inclusão social (...). Fazer de conta que a deficiência deixou de existir, no discurso da não classificação, no uso de novas terminologias é falácia. A ação pedagógica é que tem que ser mudada (PU3).

Hoje se fala da não categorização, quando o que tem que ser mudado é a mentalidade do professor, enquanto educador, percebendo no sujeito uma pessoa, que vai à escola para ser educado e preparado para o viver diário, para ser cidadão, responsável, ser sujeito ativo de sua trajetória e não apenas ser alfabetizado. Nesse aspecto, pondera um dos painelistas “... vejo que a formação do professor tem que ser trabalhada no sentido do humano, com consciência do que é funcional e do que não é funcional ensinar” (PU3).

Essas colocações remetem a Brown (1989, p. 18) quando afirma que “pelo contrário, não se deveria perder tempo educativo ensinando habilidades que não são suficientemente preparatórias para obter uma qualidade de vida decente em atividades integradoras”. O autor sugere a presença de onze características básicas nos programas destinados a alunos com deficiência mental: integração, currículo vinculado ao espaço vital, habilidades funcionais, adequação à idade cronológica, possibilidades de transferência de habilidades, prática fora do contexto educativo,

colaboração e comprometimento dos pais, instrução em ambientes diversificados, participação social, mesmo que seja de forma parcial, adaptações e planos individualizados de transição de um ambiente a outro.

A escola comum não apresenta condições de oferecer um programa com tais características, por isso a necessidade de o atendimento especializado nas escolas especiais dirigir-se a preparar a pessoa com deficiência mental para uma vida integrada à comunidade em que vive. No entanto, requer a elaboração de programas educativos que privilegiem habilidades funcionais, adaptativas, desenvolvidas na comunidade. Uma prática com certeza coberta de desafios para instituições acostumadas à práticas isoladas em ambientes artificiais, com as famílias distantes do processo educativo, sendo observado que o relacionamento que a escola especial mantém com a família tem muito de assistencialismo.

Relação Escola Especial e Família

Sobre o aspecto da participação familiar opinaram os participantes do painel que a escola tem assumido, sistematicamente, situações educativas que são de responsabilidades familiar: *“a família chega na escola e acha que a escola tem que assumir a criança e a escola acaba assumindo”* (PU1), intervindo outro painelesta comenta:

vou concordar com que D’Antino coloca em seu livro, porque, na verdade, se nós observarmos as escolas especiais, elas surgiram através de quem? Dos pais, e na verdade o que os pais querem para os filhos? Os pais, no fundo querem alguém que cuide de seu filho, então, acaba virando uma bola de neve, a família acaba não participando desse processo educativo como deveria (PU3).

O que em realidade acaba acontecendo nas escolas especiais é o chamamento dos pais, apenas para ajudar na venda de bilhetes de promoções ou

quando o aluno apresenta um problema que extrapola a esfera educativa, criando um círculo vicioso de não participação e até de “respeito” à sagrada missão da escola.

Entretanto, opina um outro participante, existem escolas especiais, que não nasceram de movimento de pais, que não querem os pais dentro da escola, preparando o sujeito para viver dentro da instituição: “... *fico pensando se essa escola não está virando uma instituição total*” (PU2).

Muitas escolas trabalham como se o aluno pertencesse a elas, pois

... o professor e a escola tomam conta do filho, de preferência o pai quer que fique oito horas lá e as escolas gostam disso, porque daí ele vai ser só da escola, ele não vai ser mais da vida, nem da família, nem do mundo (...) ele vai se comportar exatamente dentro do jeito que a escola quer (...) na medida em que vai sendo vetado o acesso dos pais à escola, tem essa mais liberdade pra fazer inclusive coisas erradas (PU1).

Essas representações são muito sérias, sendo retomadas pelo PU3, reafirmando a importância da participação dos pais, sendo que a forma como essa participação tem ocorrido é que tem que ser modificada.

Os pais deveriam trabalhar em parceria com o corpo técnico e os professores, em um processo democrático de participação responsável, opinando, não tecnicamente, mas sobre que tipo de filho eles querem e através do que a escola vai ensinar, colaborar na continuidade e na prática cotidiana dos ensinamentos.

A inclusão deve começar primeiro na família, apesar de não acreditar que isso ocorra em um primeiro momento: existe toda uma fase de luto, em que a família vai rejeitar o filho e desejar que essa criança não exista. Assim, num doloroso processo de aceitação e alguns episódios de rejeição, a família assume o filho e busca providenciar os atendimentos necessários, e talvez isso coincida com a fase que a criança está indo a escola (PU3).

Por ser um indivíduo com deficiência é preciso que a família tenha um envolvimento tanto ou maior que uma família que tem um filho normal, por mais compromissos, pouca informação e/ou cultura que possa ter. Sob essa ótica, cabe à família e à instituição escolar organizarem-se para um convívio mais estreito, numa

atitude de compromisso e disponibilidade para mudar a participação, agindo como colaboradoras e parceiras no processo educativo.

As Informações Obtidas junto aos Diretores de Escolas Especiais

Agendou-se previamente, via telefone, entrevistas com oito diretores de escolas especiais, quatro deles atuando em escolas que são sedes das delegacias apaeanas. Cada delegacia apaeana representa um determinado número de escolas especiais, sendo que essas quatro juntas representam as 58 escolas que compõem o Norte Novo Paranaense (Braguetto & Carvalho, 1990/91). Assim, ao entrevistar diretores de diferentes delegacias apaeanas, em diferentes localidades, pode-se ampliar a base de coleta de dados, devido à importância que têm essas delegacias na captação e disseminação de informações relativas à educação especial, servindo como direcionamento para as demais congêneres.

Essas escolas estão localizadas cerca de 150 km, 100 km, 50 km distantes da cidade de Londrina. Os dados empíricos, obtidos nas entrevistas com diretores de escolas especiais de diferentes localidades do Norte Paranaense, possibilitam refletir sobre a formação continuada de professores em um âmbito geográfico mais abrangente.

Pela raríssima existência de escolas especiais em outras localidades que atendam deficientes mentais e que não façam parte do movimento apaeano, buscou-se somente em Londrina outras escolas especiais, de diferentes origens, mas com as mesmas características de clientela atendida.

As oito escolas, cujos diretores foram entrevistados, possuem como característica principal o atendimento de pessoas com deficiência mental de diferentes idades e níveis de comprometimento mental, associada ou não a outras deficiências. O tempo de existência dessas escolas varia entre 6 e 30 anos, havendo diretores que estão na mesma função há mais de 20 anos e outro com apenas 1 ano no cargo. Quatro dessas escolas pertencem ao mesmo movimento e quatro outras

apresentam origem diferenciada, nascidas da mobilização de técnicos, de um projeto de universidade e da idealização de líder comunitário.

Para as entrevistas foram utilizados o mesmo roteiro (Anexo 2) e procedimentos das entrevistas anteriores, ou seja, foi esclarecido ao entrevistado o objetivo e o motivo da pesquisa, sendo solicitado permissão para gravar e utilizar anonimamente, os dados coletados, e colhida sua assinatura no termo de consentimento esclarecido (Anexo 1).

De início, pensou-se em analisar os dados obtidos junto aos diretores das escolas especiais, separando-se os diretores pertencentes ao mesmo movimento dos diretores pertencentes às escolas de origem diferenciada, apesar dos questionamentos serem iguais, por considerar que as respostas pudessem ser diferentes. Porém, a leitura atenta do material coletado apontou pontos comuns entre as respostas, possibilitando então, compreender o sentido dos conteúdos.

Algumas respostas extrapolaram os objetivos da pesquisa, por isso alguns recortes foram feitos. Mesmo assim serviram de suporte para a análise. Os diretores das escolas especiais entrevistados serão denominados pela sigla D.

A Inclusão Educacional como Inovação Educativa

Em relação ao questionamento da inclusão educativa como inovação, os oito diretores entrevistados reconhecem que a partir do ano de 1996, com a nova legislação educacional, a educação especial não é mais vista como uma educação paralela e separada da educação geral, sendo reconhecida como uma modalidade de ensino nacional.

A Lei 93/94 traz para nós um horizonte diferente daquele que tínhamos (...) hoje, temos uma visão diferente (...) antes, na hora que o aluno estava tendo aulas em conceitos matemáticos, tiravam ele da sala para atendimento de fisioterapia ou de fonoaudiologia. Ora, ele era interrompido e perdia aquele conteúdo e acabava prejudicado. (...) Hoje temos horário específico para a parte acadêmica, e a questão da fono, da fisio ou qualquer outro atendimento terapêutico é trabalhado fora do horário de aula (D2).

Segundo os entrevistados, a nova legislação educacional adota a inclusão, dando um caráter educativo às escolas especiais, antes com um caráter muito assistencialista e terapêutico. Essas colocações são muito importantes, pois demonstram que as escolas não estavam contentes com a organização escolar, exercendo dupla função, pedagógica e terapêutica. Essa duplicidade de papéis com que as escolas se apresentam diante da comunidade, segundo Monroy (2001), acaba obscurecendo o caráter educacional, por vezes se sobrepondo, levando a velha visão de pessoa com deficiência como doente ficar em evidência, colocando em risco a programação educativa do que realmente deva ser ensinado para que haja a sua inclusão social.

Diferentes relatos foram sendo somados sobre a realidade educacional brasileira com o aparecimento da proposta de educação inclusiva: “na realidade a primeira coisa que tem que ter é uma visão mais ampla de tudo”, diz o D1, “percebemos a necessidade de muito investimento na figura do professor” comenta D4, “ser professor é estar em dia com os conhecimentos atuais, saber o que tem de inovação no ensino, nas estratégias” opina D5.

Ainda sobre a temática em questão, outro entrevistado assim se manifesta:

Percebo que existe uma defasagem de formação nas questões de metodologia, conhecimentos, de como trabalhar determinados conteúdos, ficando muito em nível de sala de aula, sendo que hoje a dinâmica educacional para a inclusão pede que o ensino se realize também fora do contexto da sala de aula, no bairro, na comunidade, sem que necessariamente esteja o aluno registrando o conteúdo em uma folha de caderno (D8).

O entendimento da legislação brasileira é que, dependendo da gravidade da deficiência, será melhor para o aluno ser atendido em classe ou escola especial

“sempre em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (Brasil, 1996, art. 58, inciso II), sendo que o Parecer n. 17/2001 (Brasil, 2001a) aponta para o atendimento na escola especial, dos alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, realizando flexibilizações e adaptações curriculares significativas.

Segundo análise de Vitaliano (2002), a própria Lei encerra contradições, ao se referir ao parágrafo onde proclama atendimento diferenciado aos alunos que apresentam condições específicas, dando margem para que o atendimento continue sendo segregado, visto que as condições para que o aluno possa ser incluído no ensino regular não estão explicitadas.

Carvalho (1997) tem uma preocupação correlata à análise de Vitaliano (2002), quando adverte sobre o cuidado para não se continuar a desagradável condição de classes e escolas especiais como depósito de crianças, que por uma razão ou outra a elas são encaminhadas.

Percebeu-se que a grande maioria das escolas especiais não conseguiu, ainda, encontrar meios para adequar-se ao processo da educação inclusiva, estando cada uma delas em situações de busca, utilizando diferentes estratégias e ações para viabilizar a proposta legal no terreno da práxis, concordando que a inclusão assusta, todavia é o caminho correto, apesar de os professores em geral não estarem preparados, faltando muito a evoluir, a começar pela política educacional inclusiva.

A missão e a visão de escolas especiais, segundo Hegarty (1997) mudaram, passando por questionamentos quanto ao papel que desempenham atualmente no campo educativo, assim como quanto ao papel dos professores da Educação Especial, que atendem pessoas com deficiência mental, frente à inclusão educacional e social. Isto resulta na grande indagação sobre qual proposta educativa deve ser oferecida para efetivar a inclusão dos deficientes mentais mais comprometidos e como devem ser formados e capacitados os professores para tal.

Nesse ponto, sobre a visão e missão das escolas especiais, os diretores entrevistados divergem em suas concepções e ações. Observa um deles: *“nossa finalidade é o aluno no ensino regular (...) de preferência todos que tiverem condição*

de alfabetização” (D2). Outro diz que existe toda uma preocupação em ensinar o indivíduo a ler e escrever, acreditando que a independência do indivíduo passa obrigatoriamente pela alfabetização: “em minha escola tenho professores excelentes, capacitados, eles realmente alfabetizam” (D1).

Sem dúvida, a alfabetização é um importante instrumento para a construção e conquista da cidadania, todavia, para uma pessoa com deficiência mental não pode e não deve ser o único meio, pois os limites, como a capacidade de abstração, de generalização que apresentam precisam ser levados em consideração, em respeito ao próprio princípio da individualização.

Outras declarações, como as que seguem, demonstram que não existe unanimidade quanto às metas educacionais nas escolas especiais.

Nossa concepção, enquanto escola, deve estar voltada para tornar o indivíduo o mais independente possível, fazer com que essas pessoas tenham o lado funcional da vida muito bem trabalhado (...) pode-se perfeitamente trabalhar os conteúdos acadêmicos de uma forma mais direta, voltada para as necessidades do indivíduo (D6).

Outro entrevistado assim discorreu:

Hoje estamos preparando a criança que esta aqui porque a idéia é colocá-la no ensino regular, o mais breve possível. (...) a Secretaria de Educação está exigindo mais e eu acho isso muito importante porque antes o professor entrava na escola especial e não via nenhuma continuidade, ia fazendo tudo de forma muito aleatória. Hoje o professor tem que estudar para saber o que está acontecendo no ensino regular e aplicar de acordo com o que o aluno vai necessitar (D7).

Ao que parece, o termo inclusão e as ações dele decorrentes, é usado de acordo com a conveniência do “politicamente correto”, servindo muitas vezes para demonstrar acordo às disposições legais, mas na prática, o termo é reinterpretado de forma diversa e canalizado para a realidade de acordo com a conveniência e condições existentes.

Inclusão, assim de incluir o aluno preparado para uma classe especial nós sempre fizemos com aqueles que têm potencial para ser inserido. (...) eu diria

que o número dos que a gente consegue encaminhar é muito pequeno, porque nós visamos o aluno como um todo e não só a parte social. Ele precisa estar bem na parte social, na cognitiva, porque senão, na hora que o professor vai dar aula ele não vai entender nada (D3).

A inclusão assusta, diz outro entrevistado, porque os professores, tanto da escola especial como da escola comum não estão preparados. Falta evoluir muito, sendo um processo lento, que passa pela mudança de concepção da deficiência por toda a sociedade até o aprimoramento da política educacional, e não somente pela escola e pelo professor.

A percepção das dificuldades inerentes ao processo de construção da inclusão é percebida no relato desse entrevistado:

A escola regular está com dificuldade de receber os alunos que encaminhamos, (...) um aluno cadeirante, física e motoramente severo e com a cabeça ótima foi encaminhado para a escola comum com acompanhamento da pedagoga e da psicóloga da escola. Lá fora, as dificuldades de atender esse aluno, são enormes, tendo chegado ao ponto de a mãe dizer para a professora da classe comum “você quer que eu traga só a cabeça do meu filho para cá, e deixe o corpo em casa” (...) Fica então a discussão, nós precisamos fazer alguma coisa. A hipótese é que ele retorne para a escola especial mesmo não sendo aluno para ela (...) eu acredito na inclusão sim, mas para ela acontecer muita coisa tem que ser feita (D 4).

Complementando, outro entrevistado relatou:

... quando surgiu essa questão da inclusão nós tivemos muitos problemas aqui na escola, com as mães, pois com a propaganda que o governo fez, utilizando artistas de televisão dizendo que todos os alunos tinham que estar na escola comum, mostrando pessoas com Síndrome de Down e outras deficiências (...) duas mães tiraram seus filhos da escola especial e matricularam na escola comum. Rodaram um ano por várias escolas e voltaram para a escola especial (D3).

A política educacional brasileira sempre foi elitista, não tinha preocupação com os segmentos mais necessitados, preocupando-se com a educação apenas quando

sentiram necessidade, seja como condicionante de voto ou requisito para a garantia de poder, ou mesmo quando a Revolução Industrial exigiu mão de obra mais instrumentalizada.

Somente muitos anos mais tarde após a entrada da educação pública no Brasil é que o atendimento especializado surgiu, em 1932, através das instituições particulares. Esse atendimento ainda continua a ser concretizado através das mesmas instituições, representando a única alternativa de atendimento a todos os alunos, desde os leves, até os mais severamente comprometidos, numa tentativa de suprir as oportunidades educacionais não oferecidas pelo Estado.

A indefinição da clientela atendida pelas escolas especiais deixa as responsáveis pelo atendimento ao aluno com deficiência mental em um grande dilema: adotar uma proposta alfabetizadora, com vistas à inclusão educacional ou adotar uma proposta com objetivos direcionados para preparar o aluno para a autonomia e para a inclusão social.

Essa é a razão pela qual Glat (1998b) expõe a necessidade de manter os dois sistemas paralelos, o regular e o especial, em razão da diversidade do alunado e pela falta de estrutura de atendimento a todos, dentro do mesmo sistema de ensino.

Como diz Carvalho (1997), inclusão sem os devidos cuidados necessários é condenável, assim como Martins (1996) ao afirmar que a inclusão escolar é o ponto chave de todo processo de inclusão social, porém, a implementação do processo inclusivo exige cuidados.

Mendes (2001, p. 170) refere-se ao projeto de inclusão educacional no Brasil como uma oportunidade de ampliar os serviços educacionais prestados aos portadores de deficiência, quando em um processo a ser instalado à longo prazo, os alunos e as famílias possam ter oportunidade de escolher o tipo de escola que convém, "... o que vai ocorrer se forem mantidas as possibilidades de opção e, se cair por terra, a falsa idéia de que existe uma escola tamanho único para todo tipo de aluno".

Exigência de nova Formação do Professor para o Trabalho na Educação Especial após Elaboração do Conceito de Deficiência Mental pela AAMR em 1992

Outra questão formulada aos diretores foi sobre a necessidade de nova formação do professor da escola especial, a partir do conceito elaborado pela AAMR em 1992, no qual a deficiência mental é concebida também sob parâmetros sociais.

Os diretores percebem que os professores, em sua maioria, precisam reformular suas práticas educativas e renovar seus conhecimentos. Segundo eles, alguns professores buscam essa renovação de maneira espontânea, através da solicitação de orientação à equipe técnica da escola especial, outros buscam nos cursos oferecidos pelos núcleos regionais de ensino, outros nos cursos de formação continuada oferecido pelas diversas instituições de ensino superior. Outros são resistentes diante do novo trabalho, agora centrado nas competências, conforme afirma um dos entrevistados:

... é bastante complicado, é preciso ser persistente e tentar convencê-los, mostrar que é importante (...) nós mudamos, nós não trabalhamos em cima da deficiência, nós trabalhamos em cima da competência (...) antes o professor não precisava trabalhar, pois focava o déficit, hoje esse professor tem que acreditar, senão não têm com que trabalhar (D1).

Outro entrevistado se manifestou dizendo: “... antes o professor entrava em uma escola especial e trabalhava assim, meio aleatoriamente. Hoje não, ele tem que estudar, saber o que está acontecendo no ensino regular e aplicar de acordo com o que aluno necessitar” (D7).

O entrevistado D6 se expressou do seguinte modo:

Minha opinião é que a formação geral do professor tem que mudar e não só a formação do professor da educação especial. Tem que sofrer uma mudança porque, na realidade, preparar o cidadão para a vida significa o mesmo para o portador de deficiência, para o aluno regular, para o universitário.

Todos os diretores entrevistados percebem a necessidade de investimento na formação continuada do professor, para que haja mudança das práticas

pedagógicas. Essa mudança está acontecendo, mas em um processo muito lento, afirma um dos entrevistados, porque nem todo professor percebeu que o ensino especial sofreu uma mudança enorme, referindo-se ao entendimento e aceitação da deficiência não mais centrada apenas na pessoa, mas conforme Schalock (1995), nas capacidades, limitações e necessidades de apoio que cada pessoa demanda para o seu desenvolvimento, e não em função de seu potencial intelectual.

Nas questões direcionadas ao contexto educacional do que, onde, quando e para que ensinar pessoas com deficiência mental, as respostas foram divergentes e vagas, buscando sempre a referência das competências dos alunos. Todavia, os entrevistados não explicitaram quais competências estavam querendo se referir, indicando que o enfoque multidimensional do conceito de deficiência mental elaborado pela AAMR em 1992 (AAMR, 1999) não foi ainda assimilado globalmente, deixando de perceber a pessoa em seus múltiplos aspectos, tais como, o intelectual e das habilidades adaptativas, os aspectos psicológicos e emocionais, os aspectos físicos e de saúde e os aspectos ambientais. Explicitam que, apesar de lento, o trabalho pedagógico das escolas especiais mudou bastante. Antes o trabalho de reabilitação era indistinto da educação. A sala de aula era a sala de espera para o técnico. Hoje o técnico vai para a sala de aula trabalhar com o aluno, em grupos, sem fazer o aluno perder o contexto da aula, relata um dos entrevistados *“estamos tentando reunir o que dá certo e tirando o que não dá, tentando colocar novas experiências e competências, alguns professores estão admirados com o progresso do aluno”* (D1).

A dualidade do atendimento especializado, terapêutico e pedagógico, no mesmo local, acaba obscurecendo o trabalho pedagógico, embora esteja havendo tentativas para deixar claro o compromisso educacional. Também o atendimento a alunos com diferentes níveis de comprometimento mental, desde o leve até o mais comprometido, leva as escolas a direcionarem seus trabalhos pedagógicos, segundo os objetivos que perseguem. Os diretores assim se manifestam: *“nossa finalidade hoje é levar o aluno para o ensino regular”* (D1).

Nossa concepção enquanto escola especial é que ela deve estar voltada para tornar o indivíduo o mais independente possível, levando o professor a trabalhar todo o lado funcional da vida, muito mais que o acadêmico (...) ele já

é lento pra aprendizagem e ficar ensinando a esse indivíduo situações que não tem praticidade na vida é perder tempo, tanto dele quanto do profissional que está trabalhando com ele (D6).

Nesse sentido, alguns enxergam a inclusão de acordo com a concepção de seus envolvidos, às vezes restrita ao âmbito educativo, elogiando a proposta inclusiva, estruturando a escola para efetivar a inclusão, de poucos ou muitos, sem mencionar o que farão com os mais prejudicados. Outros diretores criticam a inclusão educacional dos portadores de deficiência mental, buscando objetivos que venham ao encontro das necessidades de vida prática do indivíduo.

Há também aqueles diretores que reconhecem o problema da inclusão meramente educativa, cuja faixa etária de atendimento vai até os dezesseis anos, e se perguntam o que acontecerá depois? *“... pais que tiraram seus filhos da escola especial achando que com a inclusão no ensino regular ele ia aprender uma série de coisas, ia se alfabetizar, e ao dezesseis anos essa ilusão acabou. (...) Estamos recebendo esses pais agora, que perguntam o que fazer com o filho” (D3).*

O entrevistado D5 comentou:

Significativo número de pais, principalmente de portadores da Síndrome de Down, vendo na inclusão a promessa de que as escolas comuns fariam milagre, tiraram os filhos da escola especial, como se ela não ensinasse nada (...) respeitamos as decisões dos pais em buscar novas alternativas (...) agora começam a aparecer as conseqüências. (...) Aos dezesseis anos desaparece a inclusão e agora onde fica esse aluno?

O que esses diretores de escolas especiais questionam é o futuro do aluno, depois da inclusão educacional, pois o ensino básico obrigatório, prevê o atendimento no sistema comum de ensino até os dezesseis anos. A continuidade da proposta educativa em termos de oportunidade de ensino profissionalizante para pessoas com deficiência não é encontrada dentro da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

Sem muitas opções, os pais matriculam seus filhos nos cursos noturnos de ensino supletivo, para dar continuidade à escolarização, com professores sem nenhum conhecimento do que sejam necessidades educacionais especiais,

adaptações curriculares de conteúdo, ou retornam e buscam escolas especiais para a educação profissionalizante do filho. Os que alcançam habilidades para serem inseridos no mercado de trabalho, são encaminhados, dentro das possibilidades de ofertas de vagas, através de estágio, às empresas; os demais acabam ficando para o trabalho protegido, dentro das escolas especiais.

Dentro dessa descontinuidade de proposta educativa, encontrada na Política Nacional, as escolas especiais representam na grande maioria dos casos o porto seguro dos pais, desiludidos com a inclusão educacional, ou acomodados à situação de terem os filhos atendidos na escola especial.

A escola especial tem sido valorizada, principalmente após o Decreto Presidencial n. 3.298/99 (Brasil, 1999a), que regulamenta a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, definindo quem é considerada pessoa com deficiência, suas categorias e forma de acesso à educação, tratando em um de seus itens sobre a profissionalização, dando autonomia para os serviços especializados se organizarem para esse atendimento, sugerindo parcerias com a comunidade.

Os problemas de atendimento aos alunos que ultrapassaram os dezesseis anos, oriundos de classes especiais e do ensino regular, já começam a acontecer e como diz o D2 “... *não sabemos o que vamos fazer com esse aluno, ainda*”.

Essas questões remetem novamente a Martinez Jimenez (1991), ao lembrar que o atendimento educacional dos alunos com deficiência mental deve ser visto dentro de um contexto continuado de necessidades, por isso devem ser colocadas em discussão e reflexão quais expectativas escolares a escola e a família têm em relação à inclusão, prevendo as condições futuras para a vida desse aluno, como adquirir habilidades de competência social e de trabalho, ou ser capaz de realizar um trabalho em situação protegida, de forma a contribuir, mesmo parcialmente, para sua auto-sustentação.

A descontinuidade educacional que impede a preparação do indivíduo para a vida futura além dos muros da escola encontra explicação em inúmeros fatores, dos quais os mais relevantes, segundo reflexão crítica da pesquisadora são:

- A exclusão dos portadores de deficiência, mesmo leve, do ensino comum, durante décadas, através de estratégias criadas pelo Estado, tais como as classes especiais e escolas especiais, incentivando sua criação e expansão, servindo para afastar os alunos fora do padrão comum, exigido e idealizado, dentro da proposta do ensino elitista, com classes homogêneas, de que todos são iguais, que todos aprendem da mesma maneira, no mesmo ritmo e tempo, tornando as classes especiais, depósitos de alunos que não se enquadravam dentro do padrão de aluno ideal do sistema escolar, conforme registrado em Mazzota (1995). Ao mesmo tempo as instituições especializadas, com suas práticas restritas apenas com pessoas consideradas deficientes deixaram um rastro de estigmatização que dificulta a integração das pessoas por elas atendidas.
- A heterogeneidade dos alunos com deficiência mental, desde os leves até os mais severamente prejudicados, somados aos limitados resultados obtidos por essas instituições e as dificuldades de integração social posterior que sofrem esses alunos, têm contribuído para fazer com que as mesmas pensem em outras formas de escolarização, para alunos que não apresentam graves deficiências, obrigando-as a definir melhor seus objetivos, suas funções e suas relações com o sistema educativo comum, apesar do reconhecimento de que, durante anos, a escola especial foi a única oportunidade e possibilidade escolar para essas pessoas (Mendes, 2000).
- A inércia curricular que durante anos permeou as escolas especiais é responsável pelo imobilismo e acomodação dos envolvidos, como diretores, professores, pais.
- A dualidade de propostas inclusivas oferecidas atualmente. De um lado, encontra-se o Estado, buscando implementar a Proposta de Educação Inclusiva, sem que haja oferecido condições mínimas exigidas para isso, tais como: despreparo de professores, grande número de alunos em uma mesma sala, estrutura física inadequada, professores desmotivados e desvalorizados, gerando um pseudo processo de inclusão, uma inserção forçada de alunos com necessidades educativas especiais dentro da sala de

aula comum. De outro lado, o movimento de pais, de enorme representatividade política, econômica, social e educacional no país, que tem demonstrado uma prática assistencialista e protecionista, em anos de letargia curricular, fazendo-se estigmatizar (D'Antino, 1998) através das escolas especiais. Esse mesmo movimento de pais elaborou a Proposta Orientadora das Ações Educacionais (Federação Nacional das APAEs, 2001) para as suas escolas especiais, com a adoção das mesmas estruturas de ensino ofertado aos alunos da escola comum, buscando adequação à lei, dentro de uma perspectiva formal de escolarização.

- A falta de conhecimento sobre educação geral do professor especializado, refugiado em suas práticas restritas, buscando sempre um saber desligado do ensino comum, concentrado nas características da deficiência, é um obstáculo para a adequação das atividades e conteúdos dentro do currículo básico nacional, necessária para efetivar a inclusão.
- As universidades e professores universitários são despreparados para formar professores que atenda a realidade educacional presente, iniciando somente agora discussões para reformular os cursos de formação de professores.

Analisando a formação de professores no Brasil, percebe-se que é análoga à situação da educação inclusiva espanhola. Cool (1995) afirmou que o que falta são recursos de formação e recursos técnicos. Parece que em nosso País existem os mesmos problemas.

Relação Escola Especial e Família

Dentro da realidade das escolas especiais que os diretores delinearam, também há o distanciamento da família do processo educativo, estando cada escola procurando estratégias para promover a sua aproximação. Alguns dos diretores entrevistados reconhecem, sem subterfúgios, a falta de trabalho junto às famílias, acostumadas com uma escola paternalista, que tudo fazia para o filho. Hoje, esses

diretores percebem a falha, prevendo um enorme desafio no trabalho conjunto com as mesmas, através do planejamento pedagógico participativo. As falas seguintes retratam a realidade encontrada: *“... a grande maioria dos pais pensa: meu filho já está lá, já está bom, já estão tratando dele. Pela experiência que a gente tem na escola, apenas os mais esclarecidos é que fazem algum questionamento”* (D2).

O comodismo originou-se nos primórdios da existência da escola especial brasileira, quando os próprios pais, sem opção de escola para seus filhos, fundavam instituições para atendimento especializado, que cresceu dentro de uma filosofia assistencialista, com permanência na escola por oito horas diárias.

A partir das grandes mudanças no modo de ver e conceber a deficiência, nos princípios de normalização e integração, base para a atual proposta de inclusão, as escolas especiais buscaram formas de adequação à nova legislação nacional, diferenciando o atendimento terapêutico do pedagógico, redirecionando seus objetivos de trabalho, seja para alcançar a inclusão educacional, seja para preparar o aluno para o viver independente fora dos muros da instituição.

Essa nova postura, adotada pelas escolas especiais, é percebida, pelo menos nas respostas orais de seus dirigentes de todas as escolas especiais, originárias ou não do movimento de pais. Sérias resistências são encontradas nos pais fundadores, conforme relato do D2: *“... eu fundei essa escola e agora chega essa diretora e vem falar que meu filho vai ficar só quatro horas na escola”*.

Os pais fundadores buscavam um lugar de permanência para os filhos, um lugar onde pudessem encontrar seus iguais, já que a sociedade os rejeitava, tratando-os como doentes, coitados ou loucos. A mudança de objetivos da escola, sem preparação da família, gerou resistências dos pais mais antigos, cabendo à escola demonstrar que tem uma proposta educacional a cumprir.

Na busca de estratégias de trabalho e orientação à família quanto aos objetivos da escola e a necessidade de participação da mesma no processo educacional de seus filhos, são utilizadas diferentes ações desde chamamentos individuais, reuniões, cursos, seminários, exercendo pressão sobre a família não participante. *“Se a família não participa damos em cima falando de desligamento, então, a gente assusta um pouco”* (D2).

... além de chamar os pais, fazemos reuniões pra que eles venham e quando não vêm, a gente aciona o Conselho Tutelar e tudo mais, a gente queria evitar chegar a esse ponto, mas eles têm que participar, porque é o processo e eles têm que fazer parte do processo. Felizmente, são casos raros, a maioria a gente chama e na terceira vez eles vêm (D4).

O entrevistado D6 disse: *“... nossa estratégia é bem coercitiva, os pais que não participam, são excluídos da escola (...) eles acabam aceitando porque quando os filhos chegam aqui já apresentam comportamentos agressivos”.*

Outros diretores buscam reverter o quadro de ausência e afastamento dos pais do processo educativo utilizando medidas de aproximação com os pais, convocando, geralmente no início do ano para uma reunião geral com os pais. Na ocasião, perguntam o que a família pretende da escola, e as suas expectativas sobre o filho. Em outro momento o professor visita essa família, buscando conhecer a realidade social do aluno, aproximando-se da família. *“Conhecendo a realidade da família, o professor vai se tornar um parceiro da família e esta pode ficar mais próxima das atividades da escola”*, relata D7.

É interessante registrar que a reunião mensal é o expediente mais utilizado na interação escola-família, sendo que uma das escolas utiliza os sábados para a reunião, em pequenos grupos de estudo, discutindo como poderiam melhorar o aspecto educativo de seus filhos. *“Nesses grupos, em muitos momentos, a gente vê a riqueza que a família está tendo, percebemos o crescimento delas (...) foi a partir de nossa abertura para com a família que crescemos e houve uma maior participação familiar”* (D1).

Dos oito diretores entrevistadas, apenas um deles (D1) fez referência a grupos de estudos com as famílias de forma sistematizada, realizando estudos sobre o tema família, reconhecendo que foram as dificuldades de relacionamento da escola com a família que o obrigou a estudar a própria realidade, conjuntamente, escola e família.

Pouco tem sido feito para aproximar a família da escola. O relacionamento distante, vigente por décadas, não pode se manter, uma vez que a educação do deficiente mental deve objetivar sua autonomia. Como desenvolver essa autonomia, que deve começar a ser trabalhada desde a infância, com espaços próprios para se desenvolver e com a vivência de situações ricas em experiências, semelhantes a

outras crianças, se escola e família não trabalham conjuntamente? Conseguir que a pessoa com deficiência mental tenha plena participação social, no lar, na escola, na comunidade, exige uma estreita colaboração entre pais e educadores, sendo necessário apoio mútuo para alcançar tais objetivos.

Algumas Conclusões Referentes às Informações Obtidas junto ao
Representante Privado e Público da Educação Especial,
Professores Universitários e Diretores de
Escolas Especiais

O Quadro 8 apresenta algumas conclusões parciais podem ser formuladas mediante os dados obtidos junto aos diferentes segmentos pesquisados, representativos da Educação Especial do Estado do Paraná (em nível público e privado, professores universitários e diretores de escolas especiais, já caracterizados no Quadro 7), referentes à concordância, contraste e tendência nas falas e nas ações propostas.

Como concordância, obteve-se o reconhecimento das dificuldades dos professores das escolas especiais em realizar adaptações curriculares com base no currículo básico, indicando a necessidade de reformular o seu preparo para a educação especial, tanto na formação inicial como na formação continuada, para a renovação das práticas educativas, bem como buscar alternativas para sanar o afastamento dos pais das atividades desenvolvidas nas escolas especiais.

O contraste percebido é representado pelas distintas visões que os diferentes segmentos pesquisados têm sobre a inclusão. Alguns reconhecem a necessidade de novos objetivos e visão da missão educativa da Educação Especial frente à inclusão. Outros afirmam que a Educação Especial já nasceu inclusiva, o que chega a ser uma negação da história registrada por D'Antino (1998, p. 56): "as instituições especializadas, pela própria trajetória histórica que tiveram, conseqüência do espírito cristão da concepção de deficiência, acabaram sendo estigmatizadas (e se fazem estigmatizar) pelo caráter benemerente que continuam assumindo".

Quadro 8: Aspectos e Conclusões Observadas nas Falas e Ações dos Diferentes Segmentos Pesquisados

Aspectos	Conclusões
Concordância	Necessidade de reformular a formação do professor comum e especial em sua formação inicial e/ou continuada para que possam enfrentar os desafios de atender a diversidade. Necessidade da permanência do ensino comum e especial dentro sistema nacional de ensino. A inclusão escolar deve ser cautelosa e prudente. A inclusão social, total, geral e irrestrita, deve ser perseguida. Pais de alunos sem compromisso com o processo educativo.
Contraste	Diversas correntes, distintas visões sobre a inclusão. Alguns reconhecem a necessidade de novos objetivos e nova visão da missão da Educação Especial frente à inclusão. Outros vêem a inclusão no aspecto meramente educativo.
Tendência	Buscar formas de adequação à nova legislação nacional redirecionando objetivos de trabalho através da redefinição de funções das Universidades na formação dos professores, das Escolas comuns e especiais, encaminhando e recebendo alunos com potencial para a escolarização, dentro dos preceitos da Educação Inclusiva e os mais comprometidos permanecendo em atendimento na escola especial e dos professores em suas práticas pedagógicas buscando alcançar a inclusão educacional e social.

Como tendência registra-se a opção pela continuidade e manutenção dos serviços públicos e privados de Educação Especial, como forma de garantir as oportunidades existentes (Mendes, 2001), através da redefinição de funções, quando parte do alunado com potencial para a escolarização está sendo encaminhado para o ensino regular, dentro dos preceitos da Educação Inclusiva e os mais comprometidos permanecendo em atendimento na escola especial.

A Política Educacional Brasileira para a Educação Especial (Brasil, 1994) prevê o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede pública de ensino, atendendo aqueles que podem se beneficiar da escolarização formal, como prevê também outras situações de ensino, para o atendimento de alunos cujo comprometimento mental não permita beneficiar-se da escola comum, estando garantido ao aluno nessas condições, um currículo diferenciado, cuja finalidade deve ser o de prepará-lo para a autonomia funcional.

Se os objetivos e a visão da educação especial mudaram, tem que mudar o tipo de formação do professor, cabendo a todos os envolvidos engajar-se no desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre inovações da prática pedagógica.

As diferentes opiniões sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência, aqui registradas, deixam transparecer que a educação especial está vivenciando, em seus diferentes âmbitos de ação, seja social, político, técnico e pedagógico, um momento histórico de resignificação do papel que tem na sociedade. Esse fato está revolucionando o pensamento político educacional do Estado. As universidades caminham para a reformulação dos cursos de formação de professores para a educação especial e as escolas especiais buscam elaborar um projeto curricular dentro dos objetivos propostos pela política de educação especial, com estratégias para saírem da inércia na qual se encontram.

Esses fatos evidenciados através da pesquisa, demonstram a necessidade de oportunidades de formação continuada para os professores da escola especial, a fim de torná-los competentes para levar os alunos com deficiência mental a terem uma vida com mais autonomia e com maior participação social.

CAPÍTULO 6

IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS COTIDIANAS E NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR, REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DAS HABILIDADES ADAPTATIVAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Ensinar exige comprometimento
(Freire, Paulo, 1996)

São apresentados e discutidos os relatos dados em entrevistas realizadas junto a professores de escolas especiais com o objetivo de saber os conhecimentos e as práticas cotidianas de professores das escolas especiais, identificando suas necessidades formativas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas de alunos com deficiência mental requeridas para a inclusão social.

As entrevistas com os professores das escolas especiais foram agendadas através de contato telefônico com as diretoras das instituições escolhidas para a coleta de dados e realizadas nos próprios locais de trabalho dos mesmos.

Nas entrevistas buscou-se conhecer:

- o perfil dos professores entrevistados;
- as percepções dos professores sobre a inclusão educacional e social de alunos com deficiência mental e da participação dos pais no processo educacional;
- a identificação e análise das práticas cotidianas e necessidades formativas de professores para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas de seus alunos com deficiência mental.

As entrevistas foram analisadas mediante os seguintes itens:

- crenças e conhecimentos de professores de alunos com deficiência mental contidas em sua prática cotidiana;

- necessidades formativas de professores para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas de seus alunos com deficiência mental.

Participaram desta investigação, dezesseis professores de escolas especiais no efetivo trabalho em sala de aula com alunos deficientes mentais, sendo dois professores de cada escola, escolhidos mediante o critério de tempo de trabalho, sendo entrevistado um professor com mais e outro com menos tempo de trabalho na educação especial. Tal critério foi utilizado supondo-se que professores com maior tempo de formação e maior tempo de trabalho em Escolas Especiais pudessem apresentar defasagem de informações, que comprometem sua prática pedagógica. Supõem-se ainda, que os professores com menor tempo de formação e trabalho podem apresentar conhecimento mais atualizado sobre as inovações educativas e práticas pedagógicas que viabilizem a inclusão educacional e social do aluno com deficiência mental, visto que para que ocorra tal inclusão, faz-se necessário, novas práticas educativas e conhecimentos que dêem suporte a elas.

A pesquisadora tinha a hipótese de que a realidade das escolas especiais que permanecem, em muitas ocasiões, com práticas isoladas, pode estar impedindo a inclusão social dos seus alunos. Assim, optou-se pela identificação e análise da práxis pedagógica, mediante os relatos dos professores, buscando-se o perfil daqueles que atuam nas escolas especiais, sua percepção sobre a inclusão educacional e social, suas necessidades formativas quanto ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas dos alunos com deficiência mental, a importância que atribuem a elas e a perspectiva da participação da família no processo educativo destes alunos.

As escolas especiais que atendem alunos com deficiência mental no Paraná, em sua quase absoluta maioria, pertencem ao movimento apaeano, que através de sua organização e estrutura, com cerca de duas mil unidades filiadas à Federação Nacional das APAEs espalhadas pelo Brasil, e no Paraná se fazem presentes em mais de 290 municípios, o que confere ao movimento apaeano uma forte representatividade na discussão e implementação de ações que viabilizem a Educação Especial como parte integrante do sistema educacional brasileiro.

Bragueto e Carvalho (1990/91, p. 74) escrevem que no Estado do Paraná, encontram-se quatro grandes regiões, denominadas mesorregiões, que se apresentam subdivididas em microrregiões de acordo com a Resolução n. 51 de 31/07/89 da Presidência da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE). Assim, encontram-se as mesorregiões: Curitiba, Leste Paranaense, Oeste Paranaense, Norte Paranaense (Norte Velho e Norte Novo).

Por sua vez, a Federação Estadual das APAEs do Paraná adota como critério político administrativo de atendimento, a divisão geográfica de micro regiões ou delegacias apaeanas, tendo dividido a região norte paranaense em quatro micro regiões ou delegacias apaeanas, representadas pelas cidades de: Ivaiporã com 11 (onze) unidades de escolas especiais; Apucarana, com 15 (quinze); Londrina, com 15 (quinze) e Maringá, com 17 (dezessete), totalizando 58 escolas especiais da rede apaeana, localizadas no Norte Novo Paranaense.

Pela extensão geográfica que abrange o Norte Paranaense e pelo elevado número de escolas especiais pertencentes à rede apaeana, elegeu-se a Região Norte Novo Paranaense, micro região de Londrina para a realização da coleta de dados, optando por uma amostragem de 50% das escolas especiais existentes, sendo 25% de escolas apaeanas e 25% escolas de origem diferenciada, com as mesmas características de atendimento e de alunado.

Como início do caminho metodológico foi solicitada à Federação Estadual das Apaes do Paraná, uma lista das escolas especiais mais antigas, localizadas no norte novo paranaense e pertencentes ao movimento de pais, por meio telefônico, tendo recebido a lista via e-mail.

Assim, a partir dessa lista, quatro escolas apaeanas foram selecionadas aplicando-se o critério de tempo de existência, elegendo-se as instituições mais antigas da micro região de Londrina e quatro escolas de origem diferenciada com as mesmas características, localizadas em Londrina, em razão da inexistência de escolas especiais em outras cidades que não pertençam a rede apaeana. Optou-se por incluí-las pelo fato de poderem contribuir, significativamente, com informações sobre o cotidiano escolar e até evidenciar fatos e necessidades não arroladas pelas escolas apaeanas. Assim, investigou-se um total de oito escolas especiais com a participação de dezesseis professores.

O procedimento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, na forma semi-estruturada (Anexo 4), elaborada em duas partes distintas. A primeira parte foi dirigida à identificação do perfil dos professores que trabalham nas escolas especiais e a segunda dirigida à identificação do conhecimento, valores, crenças e necessidades formativas para desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas do aluno deficiente mental, necessárias ao processo de sua inclusão social.

Na primeira parte da entrevista as perguntas foram sendo feitas seguindo o roteiro (Anexo 4) e anotadas as respostas no próprio roteiro. Na segunda parte, os relatos dos professores foram gravados buscando-se suas percepções sobre a inclusão educacional e social dos alunos com deficiência mental, as dificuldades que encontram no desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas e as perspectivas de futuro do processo de inclusão com a participação dos pais no processo educativo.

Nas entrevistas, explicou-se a cada um dos participantes, o objetivo e o interesse da pesquisa sendo, ao mesmo tempo, solicitado a permissão para gravar a conversação e utilizar, de forma anônima, as informações e depoimentos obtidos. Todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento esclarecido (anexo 1), conforme preceitua a Resolução 196/96 (Brasil, 2002) que trata da ética em pesquisa, em respeito à autonomia dos participantes, como já mencionado.

Optou-se por essas diretrizes, por levar-se em consideração que deve existir na cultura docente a consciência da complexidade do processo inclusivo que envolve crenças e valores, resultantes do processo histórico de segregação, despreparo de professores, políticas inadequadas para a sua implantação do processo que não possibilitam a eles uma visão sobre o valor do processo inclusivo, permanecendo com práticas educativas isoladas e protecionistas.

Inicialmente, foram analisados as crenças e os conhecimentos, buscando-se a percepção, o sentido e o valor da inclusão educacional e social para o professor. Ao se propiciar essas reflexões, buscou-se identificar a vivência de valores éticos, morais, sociais e culturais do professor, bem como sua particular visão sobre o valor do processo educativo.

Abramowicz (2001) esclarece que a capacidade de atuação do professor não está pautada apenas na sua formação, mas conectada com seus valores. A educação diz respeito a seres humanos, infinitamente diversificados em suas potencialidades, devendo os objetivos educacionais expressar a concepção de homem enquanto indivíduo e enquanto ser social.

A ausência de uma reflexão sobre os valores educacionais, incluindo-se o valor da inclusão educacional e social dos alunos com deficiência mental pode levar a escola, juntamente com o corpo docente, a manifestar em sua realidade cotidiana, divergências entre os objetivos educacionais e as práticas, limitando-se muitas vezes a transmitir hábitos e práticas culturais, voltadas para o conservadorismo, para a transmissão de velhas práticas culturais, sem preocupação com a transformação social (Nogueira, 1994) e conseqüentemente a não valorização da inclusão social dos alunos com deficiência mental.

Em um segundo momento da análise buscou-se a compreensão que os professores têm e a importância que atribuem às habilidades adaptativas no processo de inclusão social do aluno com deficiência mental bem como suas perspectivas de futuro para com o processo de inclusão, a partir da parceria e contribuição dos pais no processo educativo e por meio dessas informações identificar as necessidades formativas de professores para como o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas.

Perfil dos Professores Entrevistados

Em relação ao perfil dos professores que trabalham nas escolas especiais, os dados obtidos estão demonstrados no Quadro 9.

A partir do perfil do professorado atuante nas escolas especiais, apresentado no Quadro 9, muitos elementos afloram para análise.

Apenas um professor do sexo masculino foi encontrado trabalhando em sala de aula, diretamente responsável por uma classe. Poucos professores do sexo

masculino buscam as escolas especiais para trabalhar, e os poucos existentes estão concentrados na área de Educação Física.

Quadro 9: Perfil dos Professores Entrevistados

Professores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Sexo	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
Idade	42	30	26	36	55	37	52	26	36	29	42	23	37	26	39	34
Natureza da Instituição onde se graduou inicialmente / Ano	Publ. 1976	Publ. 1989	Publ. 1994	Priv. 1985	Priv. 1982	Publ. 2002	Priv. 1957	Publ. 1998	Priv. 1991	Publ. 1992	Priv. 1982	Publ. 1997	Priv. 1989	Publ. 1997	Publ. 1992	Publ. 1993
Formação Profissional	Mag	Mag	Mag	Let	Ped	Mag / Ped	Mag / Ped	Ped	Hist. / Geo	Mag	Mag / Psico	Mag	Ped	Mag	Mag	Mag
Existência de disciplinas sobre Nee na formação inicial	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	S	N	N	S	N	N
Cursos realizados após formação inicial Ano Natureza da Instituição	Adic 1988 Priv	Adic 2002 Priv	Adic 1996 Priv	Esp em DM 1988 Priv	Esp em DM 1986 Priv	Nenh	Adic e Esp Hist. 1989 2000 Pub	Esp em DM 2002 Pub	Esp em DM 2000 Pub	Adic 2001 Priv	Esp em DM 1988 Priv	Adic 1999 Priv	Esp 1991 Priv	Adic 2000 Pub	Adic e Ped 1998 2002 Pub	Adic 1995 Pub
Experiência no ensino comum / Tempo em anos	S 4	S 3	S 2	S 1	S 5	S 11	S 10	S 5	S 10	S 6	S 3,5	N	N	N	S 1	S 1
Experiência no ensino especial	S 25	S 4	S 7,5	S 16	S 24	S 2 m	S 34	S 3	S 8	S 4 m	S 22	S 4	S 13	S 4	S 7	S 12
Tempo em anos	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	N	N
Mesma escola especial	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	S
Outras escolas	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
Classes especiais																
Tempo para aposentar-se	5 a.	26 a.	23 a.	14 a.	1 a.	20 a.	2 a.	N/S	17 a.	24 a.	6 a.	N/S	17 a.	N/S	N/S	N/S
Continuará a trabalhar após aposentar-se	S	S	N/S	S	N	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	N
Na Educação Comum	N	N		N		N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
Na Educação Especial	S	S	N/S	S	-	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	N

Legenda: M = Masculino; F = Feminino; S = Sim; N = Não; M = Meses; a. = ano/anos; Pub. = Pública; Priv. = Privada; Mag = Magistério em nível de segundo grau; Let = Letras; Ped = Pedagogia; Hist e Geo = História e Geografia; Psico = Psicologia; Adic = Estudos adicionais em nível de segundo grau; Esp em DM = Especialização em nível de pós-graduação, na área de Deficiência Mental; Nenh = nenhum; Ens. = Ensino; N/S = Não sei.

A média de idade encontrada entre os professores mais antigos é de 55 a 39 anos, em um tempo de trabalho entre 16 e 24 anos, como os professores 1, 5, 7 e 11, registrando-se o caso do professor 7 que permanece trabalhando na mesma escola após trinta e quatro anos do início do trabalho docente. Os professores mais jovens e com menor tempo de serviço na educação especial encontram-se em uma faixa etária entre 23 a 30 anos.

Todos os professores entrevistados tiveram suas carreiras profissionais dirigidas para a pedagogia, registrando-se apenas um deles formado em História e Geografia. Apenas os professores 6, 8, 11 e 14 tiveram informação sobre alunos com necessidades educacionais especiais em sua formação inicial, ocorrida após o ano de 1988.

Dentre os entrevistados, apenas três deles não possuem experiência no ensino regular, os demais iniciaram o trabalho docente na educação especial, após um tempo variável entre um a cinco anos, de experiência no ensino regular, encontrando dois deles com 10 anos de experiência nesta rede de ensino.

Os professores mais antigos, apesar de terem iniciado a carreira docente na educação especial logo após a formação inicial, tendo no máximo cinco anos de experiência no ensino comum, permaneceram sem nenhum curso de formação voltado para orientar o trabalho com as pessoas com deficiência. Somente a partir do ano de 1988 observam-se as primeiras formações especializadas para professores da Educação Especial, quando buscaram os cursos oferecidos. Essa data coincide com a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 (Brasil, 1998a), quando foram registradas importantes medidas constitucionais em favor das pessoas com deficiência, reconhecendo o direito a uma educação integrada, “preferencialmente” na rede regular de ensino. Até então, os serviços educacionais prestados às pessoas com deficiência eram oferecidos dentro das escolas especiais, que se desenvolveram à margem da educação regular, oferecida pelo Estado, criando uma educação paralela, eivada de protecionismo e assistencialismo.

Durante longos anos os programas educativos das escolas especiais permaneceram com a ausência de propostas que possibilitassem a integração da pessoa com deficiência. Os programas oferecidos pelas escolas especiais tinham

como base o assistencialismo e, ao longo de sua trajetória histórica, deixaram um rastro de estigmatização, pela forma caritativa e protecionista, com que atendiam, e muitas ainda atendem, as pessoas com deficiência, impedindo o surgimento de possibilidades integradoras. Este fato foi registrado por Monroy (2001, p. 64) em pesquisa realizada nas escolas especiais, ao encontrar alunos com 50 anos de idade e trinta de frequência escolar, fato que os torna dependentes da instituição, "... sendo o único lugar, fora do lar, que freqüentam socialmente, não tendo estabelecido outros vínculos comunitários".

A partir da nova Constituição Federal (Brasil, 1998a), mudanças em relação ao atendimento das pessoas com deficiência foram registradas, entre elas a obrigatoriedade de formação especializada, registrando-se, a partir dessa data, a procura para a formação mais qualificada.

A preocupação com a educação especial brasileira coincide com a abertura do mercado brasileiro, registrando-se uma profusão de cursos de especialização para professores, principalmente em instituições particulares, fato observável entre os dezesseis professores entrevistados. Nove deles realizaram a especialização em escola privada, diferentemente da graduação inicial, quando dez professores tiveram acesso à instituição pública e seis em instituição privada. Este fato remete ao pensamento do Representante Privado da educação especial no Estado do Paraná, que aponta a representação social dos diferentes segmentos que atuam na educação especial em relação à inclusão, evidenciando sua preocupação para com o grande número de instituições privadas, atuando na formação de professores, sem maiores preocupações com o novo enfoque da educação especial, não mais centrado no *déficit*, mas nas competências do alunado.

A incongruência de continuar trabalhando sob o enfoque do *déficit* e categorias de deficiência, fizeram os professores universitários, entrevistados nesse trabalho, admitirem a defasagem do curso de especialização oferecido pela universidade pública, estando o mesmo em vias de reformulação.

Outra situação observada é a ausência de busca de formação continuada após a primeira especialização, casos dos professores 1, 4 e 11, que realizaram suas especializações nos anos de 1986 e 1988 e não mais procuraram outros modos sistematizados de formação. Este fato é preocupante se somado à pretensão da

maioria dos professores entrevistados de continuar trabalhando na educação especial após a aposentadoria.

A formação continuada dos professores de educação especial é essencial para a qualidade do serviço educacional prestado, isto porque o conceito elaborado pela AAMR em 1992 (AAMR, 1999), introduziu profundas modificações no campo da deficiência mental, trazendo a necessidade de a pessoa com deficiência mental ser trabalhada dentro de um contexto social, devendo os serviços e práticas de reabilitação estar baseados nas capacidades, limitações e necessidades de apoio e não no *déficit*.

Talvez, por essa razão, o Representante Privado da educação especial tenha afirmado, em entrevista, que aposta no professor mais novo, porque este procura sempre novas fontes de conhecimento, acreditando que esse professor possa vir a ser o disseminador da nova proposta educacional para as escolas especiais, proposta pela Federação Nacional das APAEs (2001), afirmando: “na verdade, estamos apostando no professor mais novo no trabalho, vindo a ser o disseminador da APAE educadora, pela característica de beber em fontes novas”.

A atuação dos professores mais novos pode ser o agente de transformação das escolas especiais, ao buscar atividades que preparem o indivíduo para um viver integrado à comunidade. Todavia, isto requer a revisão do conceito que o professor tem sobre a pessoa com deficiência mental e do seu papel, enquanto educador. Requerem uma formação continuada tanto os professores mais novos como o com mais tempo de serviço que os capacitem a continuar trabalhando com a educação de pessoas com deficiência mental dentro dos propósitos da inclusão e, para tanto, necessitam de conhecimento para atuar no desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas, necessárias ao processo de inclusão social.

Percepções dos Professores sobre a Inclusão Educacional e Social dos Alunos com Deficiência Mental

Os relatos dos professores sobre o que representa a inclusão revelam percepções divergentes sobre o assunto. Alguns consideram o processo de inclusão

uma conquista, enquanto outros não o vêem de forma positiva. Os relatos seguintes revelam as divergências, neles sendo adotada a sigla PROF para fazer referência aos professores entrevistados.

Um dos professores entrevistados discorreu sobre o tema dizendo: “... *percebo a inclusão como uma mudança significativa, levando-se em conta o meu tempo de caminhada na educação especial, principalmente, a partir de 1994 (...) tornando realidade a mudança de paradigma, tornando a educação especial mais dinâmica*” (PROF 7).

Outro entrevistado comentou:

Existe uma política em que o aluno está sendo jogado dentro da sala de aula comum, com professores despreparados para receber portadores de deficiência (...) acho uma política muito bruta, pois o governo não quer saber se a escola está preparada para receber, se o professor está preparado para esse trabalho (PROF 9).

Na opinião de outro professor entrevistado a

... inclusão é muito polêmica, não sei se concordo com ela, porque penso que se uma criança aqui, na escola especial tem atendimento especializado, com professor capacitado, a inclusão não vai propiciar isso, porque o movimento para a inclusão não capacitou os professores para isso (PROF 14).

O relato do PROF 13 consistiu no seguinte julgamento: “*eu vejo como positiva a inclusão, agora não sei se daria certo porque os professores da educação regular não foram preparados para receber alunos com deficiência*”.

Os professores reconhecem o avanço que representa a inclusão, entretanto, criticam a forma como vem sendo implementada, sem a devida qualificação dos professores.

Dos dezesseis professores entrevistados, apenas dois deles (1 e 14) não valorizam devidamente a inclusão. O PROF 1 afirma que as escolas regulares não têm nada a oferecer para os alunos deficientes, demonstrando desinformação sobre o assunto, explicável pelo fato de ter sido o único professor entrevistado que permanece com formação apenas de segundo grau, apesar de estar na escola especial há 25 anos, não tendo feito durante esse tempo nenhum curso universitário

e, em decorrência disso, permanece apenas com magistério em nível de segundo grau e curso de estudos adicionais complementares.

Quanto às mudanças percebidas no ensino regular para receber alunos com deficiência, a maioria dos entrevistados é da opinião que a escola comum não está preparada para receber alunos especiais. Seus relatos demonstram a descrença na atuação da escola comum, pela forma como esta tem se comportado diante da inclusão, sem nenhuma mudança ou preocupação em qualificar o professor da classe comum para receber o aluno especial. *“Na escola comum não se vê nada de mudança, o professor não é trabalhado, não tem curso para isso. As crianças chegam lá e eles simplesmente não sabem o que fazer com elas”* (PROF 14).

Outro entrevistado expõe:

Um professor de escola comum, com quarenta alunos dentro de uma sala, não tem condições de atender uma criança com deficiência. Teria que ter curso, ou ter habilitação para isso, teria que ter um ajudante de sala, porque sem apoio e sozinha não dá conta. Ela, professora, aceita o aluno porque é obrigada a aceitar (PROF 2).

Alguns professores apresentam reservas quanto à inclusão dos alunos especiais nas escolas regulares porque não percebem condições e nenhuma mudança para receber esses alunos: *“... o positivo é que os alunos já estão sendo incluídos no ensino regular, mas o lado negativo são os professores da rede regular, que eu acredito, não estejam preparados”* (PROF 4). Comenta outro entrevistado: *“escola comum recebe o aluno, mas sem uma estrutura, falta tudo, não tem apoio, então, o comportamento do aluno piora”* (PROF 1).

Quanto às mudanças nas escolas especiais relatam os professores como sendo positivas, pois estas estão buscando conscientizar a sociedade em geral sobre os direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, quanto à atuação prática da escola em relação a incluir alunos no ensino regular, as mudanças ainda não são significativas, mas se apresentam como positivas. Percebem os professores a necessidade de mudar, de renovação de conhecimentos, mas continuam acreditando mais na escola especial que na escola comum. *“Acho que os professores das escolas especiais estão, atualmente, mais preocupados em estar se preparando para trabalhar com o portador de deficiência e isto é positivo”* (PROF 9).

O que é percebido como altamente positivo, na escola especial, é a preocupação em renovar os conhecimentos, como mostra o relato de um professor com 25 anos de trabalho na educação especial:

... na inclusão escolar eu vejo que é o ensino regular que vem para dentro da escola especial, porque na área acadêmica a gente nota que os alunos têm muita dificuldade em estar relacionando os conteúdos da educação comum. Então, o eu acho que é o ensino regular que está vindo para a escola especial, exigindo que o aluno seja trabalhado na atividade acadêmica, mesmo dentro da escola especial (...) A educação deu um avanço muito grande desde que eu estou atuando. Essa interação entre o comum e o especial está começando. Acredito que daqui mais algum tempo a educação especial vai melhorar, até porque o objetivo é integrar esses alunos (PROF 5).

Essa percepção nos remete as palavras de Blanco (1998, p. 5), ao declarar:

... a educação inclusiva não é uma ação da Educação Especial; é da escola comum. Implica transformar a Educação Comum no seu conjunto e, assim, deveremos transformar a Educação Especial para que contribua de maneira significativa ao desenvolvimento de escolas de qualidade para todos, com todos e entre todos. Não podemos impulsionar a inclusão a partir da Educação Especial; esse é um desafio da escola comum.

No Brasil, importantes mudanças foram iniciadas na Educação Comum, a partir do estabelecimento do compromisso legal, assumido pelo nosso país ao referendar a Declaração de Salamanca, em 1994. Ações e discussões sobre o atendimento à diversidade foram iniciadas, como a elaboração dos parâmetros curriculares com ênfase às adaptações curriculares, busca de estratégias para a formação de professores para o atendimento dos portadores de necessidades educativas especiais na rede comum de ensino. Essas ações estão agora se refletindo na escola especial, que busca mudar as práticas educativas, no sentido de incluir o aluno especial.

Os professores antigos também percebem as mudanças, registrando-se o relato de um professor com 22 anos de experiência no ensino especial:

... as mudanças foram muitas, a escola especial mudou bastante. Sou professora desde aquela época que a gente só ensinava o aluno comer, vestir e ir ao banheiro (...) hoje a gente vê todo mundo envolvido, acreditando no potencial do aluno, acreditando que ele consegue aprender (PROF 11).

O mais antigo professor encontrado em toda a pesquisa (PROF 7) tem clareza da mudança, especificando que a partir do ano de 1994, quando da implantação da Política de Educação Especial no Brasil (Brasil, 1994), *“as mudanças foram muito significativas, levando-se em conta o tempo de caminhada da educação especial”*.

A visão das mudanças nas escolas especiais para os professores com menos tempo de trabalho docente é vista através do grande empenho dos componentes da escola. *“Pelos relatos dos outros colegas, vejo que no início a escola especial se prendia no papel de assistir. Hoje a escola especial tem um papel fundamental que é educar e preparar para o mundo, para a sociedade, para ser um cidadão”* (PROF 12).

Na avaliação de outro entrevistado *“a escola comum é a nossa grande conquista, mesmo havendo ainda pessoas pouco abertas para a inclusão. Essa inclusão tem sido discutida, mas a escola ainda não faz porque não foi preparada”* (PROF 16).

Essa última afirmação merece uma análise em separado, por ser de um professor pertencente a uma escola especial originária de um projeto inovador, elaborado e discutido com pais, dentro de uma universidade, com o objetivo de colaborar na inclusão educativa da pessoa com deficiência. Não passou essa escola pela etapa histórica do assistencialismo e do paternalismo. Nasceu com propósitos inclusivos. Isto faz com que sua atuação seja inovadora, e perceba a inclusão como altamente positiva. Nessa escola, a orientadora está sempre mostrando a realidade da escola comum e colocando essa realidade para dentro da escola especial, existindo uma constante interação entre ela e a escola comum, em uma constante troca de conhecimentos. Os alunos freqüentam a escola comum e recebem reforço escolar na escola especial em outro período.

Observa-se, nessa experiência pedagógica, uma educação voltada eminentemente para a inclusão, o que não é percebido nas demais escolas, ainda resistentes e temerosas sobre o destino dos alunos e de seu próprio, enquanto

instituição escolar. Essa escola acredita na parceria com a escola regular, já realizando contato com os professores das escolas comuns “... *tanto que os professores da escola comum procuram os professores desta escola especial para estar trocando idéias (...) acredito que isso vai crescer*” (PROF 16).

Outros professores entrevistados percebem a possibilidade de realizar parcerias para viabilizar a inclusão dentro de determinadas matérias, mas não como inclusão total: “*eu não sei como seria, até porque eu não gostaria que o deficiente fosse simplesmente colocado ali*” (PROF 11).

A maioria dos professores aponta como obstáculo à inclusão o desinteresse e despreparo da escola comum, acreditando que a escola especial tenha que tomar a iniciativa, propor parcerias, mas isso também não está acontecendo.

... olha, possível pode ser, algum dia, mas os professores não estão preparados, nem o comum nem o especial. A gente reluta muito em colocar o aluno na escola comum, com medo do preconceito (...) nós professores da escola especial pensamos se vai ser bom para ele? Será que lá o professor vai tratar o aluno com preconceito? (...) nós da educação especial temos preconceito em colocar na escola comum (PROF 9).

Outros professores relatam que nunca haviam pensado em realizar parcerias com a escola comum, mas concordam que é algo a ser pensado, enquanto proposta de educação compartilhada, mas não como inclusão total.

Na grande maioria dos relatos, percebe-se que a inclusão, como inovação educacional tem diferentes percepções dentro do coletivo dos professores, isto porque a inclusão exige mudanças de atitudes e valores. Estes estão intimamente ligados à formação dos professores especiais, cujo saber está concentrado no *déficit* do aluno. A inclusão exige do professor trabalhar com as possibilidades do educando e não com o seu *déficit*, obrigando-o a uma reformulação da teoria e da práxis educativa. Isto traz ansiedade e preocupação em relação à nova função a ele atribuída. O professor da educação especial, especialista em alunos com deficiência mental, sempre buscou acumular um saber centrado em *déficits*, baseando sua prática pedagógica em um diagnóstico vindo dos testes psicométricos. Como conseqüência, todos os alunos com deficiência mental eram atendidos fora da sala de aula comum, por especialistas, que ofereciam a esses alunos, conhecimentos

desvinculado do currículo comum, razão porque hoje os professores apresentam dificuldades em realizar adaptações curriculares, que tenha como base o currículo comum. Esse fato tem levado D'Antino (1998) a apontar a necessidade de saber em qual realidade pedagógica os alunos especiais são trabalhados hoje, na escola especial.

Reconhece Parrila (1990 apud Balbás Ortega, 1994, p. 19) que para as novas funções requeridas pela inclusão, nem o professor de educação especial, nem o professor comum estão preparados, pois nenhum deles foi preparado para enfrentar os desafios da inclusão escolar e social da pessoa com deficiência. Ambos tiveram a mesma base na formação inicial, sendo que o professor comum, durante anos de trabalho, sempre contou com as classes e escolas especiais, para poder retirar da sala de aula o aluno “diferente”, numa busca utópica de homogeneização da turma.

Os depoimentos do representante público e privado da educação especial, também demonstram que as dificuldades residem em adequar as atividades e conteúdos dentro do currículo básico nacional.

Os representantes da educação especial, da rede pública e privada, percebem que tanto o professor comum como o professor especializado necessita de conhecimentos que permitam enfrentar o desafio da inclusão. Até o ano de 1994, quando o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, a educação especial era uma educação paralela à educação comum, trabalhando separadamente, com currículos distintos e perspectivas educacionais diferentes. Agora, a nova legislação obriga a todos os professores terem conhecimento geral da Educação Brasileira, e o foco principal das dificuldades está na formação do professor, cujo modelo de formação profissional encontra-se defasado frente à revisão conceitual do processo educacional e a proposta política de educação inclusiva.

Em momento algum de seus relatos os professores ponderaram a respeito do que pode ser aspirado em relação a inclusão educacional de alunos com deficiência mental, quais expectativas escolares podem alcançar, como por exemplo na linguagem escrita e oral, conforme aponta Martinez Gimenez (1991).

Também não foi mencionada, pelos entrevistados, a preocupação para com o aluno de maior comprometimento mental, já que este compõe a maior parte da

população das escolas especiais. Para esses alunos, a inclusão educacional, na prática não existe, lembra Glat (1995), quando questiona a natureza operacional da inclusão, buscando respostas sobre as vantagens de o aluno com deficiência mental relativamente severa freqüentar uma classe na qual não consegue realizar os mesmos trabalhos que os demais.

Não foi discutida a inclusão para esse alunado, o que pode ser um indicativo de uma percepção fragmentada da inclusão. Esta, necessariamente deve passar pela inclusão escolar, que conforme as necessidades do aluno pode acontecer em diferentes situações de ensino, na classe comum, classe especial ou escola especial, mas culminar com a inclusão social.

A indefinição da clientela que deve ser atendida pelas escolas especiais deixa aquelas em um grande dilema: adotar uma proposta alfabetizadora, com vistas à inclusão educacional ou adotar uma proposta com objetivos direcionados para preparar o aluno para a autonomia e para a inclusão social?

Segundo o representante privado da educação especial há uma visão estreita da inclusão, sendo necessário, desmistificá-la, por ser vista apenas pelo lado educativo. A verdadeira inclusão é a que enfatiza, para as pessoas com deficiência, no mínimo, acesso a todas as políticas sociais para estarem incluídas.

Realmente, o que se discute atualmente no Brasil é apenas inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, deixando de lado uma discussão maior, tal como sobre as políticas sociais voltadas para a integração nos seus mais amplos aspectos, conforme preconiza a Constituição Brasileira (Brasil, 1998a) em seu artigo 203, inciso IV, quanto à promoção e integração comunitária às pessoas portadoras de deficiência.

A tendência sobre a inclusão educacional no Brasil, é a manutenção dos serviços públicos e privados de Educação Especial, quando parte do alunado com potencial para a escolarização deve ser encaminhado para o ensino regular, dentro dos preceitos da Educação Inclusiva e os mais comprometidos permanecerem em atendimento na escola especial, sendo preparados para um viver comunitário.

Os relatos dos diretores das escolas especiais, anteriormente analisados mostram que eles estão preocupados essencialmente com a inclusão escolar, o que

faz pensar que o processo inclusivo não está suficientemente claro. Assim é propício o apontamento de Vitaliano (2002) sobre a necessidade de resignificar a utilização do termo inclusão, enfatizando Martins (1999) que a inclusão no ensino regular é apreciável, mas necessita de maior aprofundamento, não podendo ser percebida como um processo homogêneo, com mão única.

A escolarização dos alunos com deficiência mental pode ser efetivada dentro de escolas especiais, desde que estas trabalhem com proposta de inclusão social, através de ações educativas que proporcionem à conquista da autonomia pessoal, o viver em comunidade e o desempenho de seu papel social como cidadão.

Compreensão de Professores acerca das Habilidades Adaptativas e a Importância a elas Atribuídas no Processo de Inclusão Educacional e Social dos Alunos com Deficiência Mental

O ponto chave da educação dos alunos que apresentam deficiência mental acentuada é melhorar sua potencialidade global, aumentar suas experiências sociais e oferecer alternativas para um viver com a maior autonomia possível. Para tornar isto possível, a educação dessas pessoas deve contar com estratégias didáticas adequadas e executadas em contextos apropriados para garantir a inclusão social, exigindo colaboração e trabalho conjunto de pais e professores e a compreensão sobre a importância das dez áreas que compõem o campo das habilidades adaptativas para o êxito da inclusão social.

Entende-se que quanto maior for o comprometimento mental do aluno, maior cuidado exige na seleção de habilidades normalmente requeridas no ambiente comum, devendo as habilidades adaptativas ser priorizadas no programa educativo, de tal forma que o aluno possa alcançar o máximo de independência e autonomia que puder.

É importante relatar que, para todos os dezesseis professores entrevistados, foram necessárias indicações orais mais explícitas, em maior ou menor quantidade de explicações, para que eles pudessem melhor compreender o sentido do que

estava sendo questionado, ou seja, o significado de habilidades adaptativas e sua importância para a inclusão social do aluno com deficiência mental.

Essa unanimidade torna evidente que as habilidades adaptativas ainda são pouco abordadas pela literatura e pelos cursos de preparação de professores. Poucos professores conhecem as dez áreas que compõem tais habilidades e, quando as conhecem, é de forma fragmentada, o que impede o seu ensino de forma sistematizada.

As respostas dos professores em relação ao conhecimento e a importância das habilidades adaptativas para a inclusão social das pessoas com deficiência mental fundamentaram-se na cobrança da sociedade para com seus componentes, quanto à aparência, higiene e regras de relacionamento social. Nesse aspecto as respostas foram muito próximas em termos de importância, enfatizando as condições básicas para um viver em sociedade.

Pouca ênfase foi dada à alfabetização, como objetivo principal da escola, contrastando com a preocupação dos diretores das escolas especiais, já apresentada anteriormente, ficando evidente a preocupação de alfabetização e inclusão do aluno especial na rede comum de ensino, como sendo o grande objetivo da escola. Isto resulta na grande indagação sobre qual é proposta educativa a ser oferecida para efetivar a inclusão dos mais comprometidos mentalmente.

Nota-se por parte dos professores, relatos mais ponderados quanto a essa questão. As falas seguintes retratam a compreensão que têm e a importância que os professores atribuem às habilidades adaptativas no processo de inclusão social. *“Acho que para o aluno com deficiência mental ser incluído na sociedade a gente tem que levar em conta não só a parte acadêmica, mas também a social, trabalhando o comportamento, as atitudes”* (PROF 8).

Para o PROF 5 *“...a pessoa com necessidades educativas especiais deve ser trabalhada no todo, então, ela precisa de um atendimento acadêmico, precisa de um trabalho junto ao comportamento social e de um trabalho para o desenvolvimento de competências profissionais”*.

No entendimento de outro entrevistado *“é importante para a inclusão que eles sejam independentes, sociáveis, que saibam trabalhar em grupo, respeitar regras, que tenham autonomia, que saibam o que querem”* (PROF15).

O PROF 9 opina dizendo que *“temos que preparar o aluno não só na alfabetização, mas para ter auto-cuidados e habilidades básicas, como higiene, conhecimento de regras sociais, capacidade de trabalho”*.

Outro entrevistado argumenta:

A exigência da sociedade impõe regras de exigência como de saber relacionar-se com os outros, resolver problemas, formação acadêmica sempre atualizada. No portador de deficiência mental eu acho isto difícil porque existe o limite (...) então, não cabe a nós prepararmos tudo, e formar, digamos, esse perfeito cidadão. A sociedade precisa se adequar a esse sujeito também (PROF16).

Sobre as habilidades adaptativas no processo de inclusão social, o PROF 12 opina:

Essa questão do aluno ser trabalhado no comportamento social é importante porque na hora que ele vai para a rua, no meio social ele é discriminado em seu comportamento, então é de responsabilidade da escola ter uma visão do todo do aluno e não somente a parte cognitiva, a aprendizagem acadêmica.

Esses relatos retratam que tanto os professores com maior tempo de serviço, (15; 5 e 16) como os mais novos, (12; 9 e 8) têm a mesma percepção e entendimento quanto a importância das habilidades adaptativas na inclusão social, chegando um deles, (PROF16) a reconhecer os limites do deficiente mental, não havendo nesse caso possibilidades de formar o cidadão conforme idealizado pela sociedade, competente, inteligente. Pondera o professor que a sociedade também precisa mudar para que a pessoa com deficiência seja incluída. Portanto, vê-se corroborado nessa afirmação que a inclusão tanto educacional como social é um processo de mão dupla. Não basta a escola mudar. A sociedade também deve mudar para aceitar a diversidade humana, um passo importante de maturidade social da sociedade, exageradamente ligada a valores estéticos e econômicos, pautadas na lei da eficiência e eficácia.

Os relatos deixam perceber que os professores da educação especial estão mudando. Encontram-se em uma fase de transição, quase abandonando o conceito de trabalho com o *déficit*, buscando migrar para um trabalho centrado nas competências do deficiente mental. Os relatos que seguem deixam perceber essa idéia:

O aluno com deficiência mental tem competência, mas a sociedade não o vê assim, achando que não pode participar de uma missa, de uma festa. (...) Dos conteúdos trabalhados, considero as competências pessoais dos alunos como sendo o mais importante para sua inclusão (PROF 2).

Paulatinamente, novas concepções vão permeando o saber dos professores. Eles começam a perceber a deficiência mental dentro de um enfoque multidimensional, no qual o funcionamento intelectual e as habilidades adaptativas estão intimamente ligados às condições ambientais.

Entretanto, no desenvolvimento das práticas educativas, poucas estratégias didáticas são utilizadas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades, entendendo estratégias didáticas como um plano de ação coerente, utilizado pelo professor para que resolva com êxito uma situação educativa, no caso o desenvolvimento de tais habilidades. O professor, para montar essas estratégias deve ter em mente os objetivos a serem atingidos, o ambiente, o meio social do aluno, as suas condições pessoais e familiares, assim como a relação aluno-professor e escola-família.

As estratégias didáticas utilizadas pelos professores são quase sempre as mesmas. Alguns pautam seus planos de ação nas condições pessoais do aluno, outros no ambiente que o rodeia, outros nas necessidades básicas do seu cotidiano, de forma isolada, sem a preocupação de trabalhar com o conjunto dos fatores que interferem na ação educativa, tais como os objetivos, o meio social do educando, as condições pessoais e familiares dos alunos. As práticas quase sempre seguem o ritmo do dia a dia da escola. As estratégias didáticas, enquanto plano de ação organizada, são confundidas com conteúdos, conforme pode ser percebido nos relatos seguintes: “... *todo dia trabalhamos a rotina dentro na sala de aula; o aluno desenvolve atividades de higiene, socialização, linguagem, trabalhamos na jardinagem da escola, no plantio de violetas e fazemos caminhada*” (PROF10).

O PROF 8 expõe sobre a questão dizendo: *“com a minha classe eu procuro trabalhar a área social, como se portar à mesa, hábitos de higiene, atitudes. Infelizmente não temos abertura para sair com o aluno para a comunidade, então, o trabalho é desenvolvido dentro da escola”*. Por sua vez o entrevistado PROF 11 explica: *“... trabalho a maneira correta de usar o talher, de se servir, de ir ao banheiro, de escovar os dentes”*.

Alguns professores chegaram mais próximo da compreensão de estratégias didáticas, como plano coerente de ação. Assim, foi encontrado um professor que trabalha por temas e outro que inicia a ação educativa através da estratégia de fazer o aluno perceber o ambiente, o que o rodeia, graduando as dificuldades, conforme o seu desenvolvimento.

...trabalhamos bastante na sala de aula e na comunidade, através de temas. Cada mês é um tema a ser trabalhado na escola. No final vamos a lugares comunitários onde esse tema pode ser observado. Exemplo, este mês trabalhamos com o tema animais, então fomos fazer visitas as casas das pessoas da comunidade que têm animais (PROF 2).

Outro entrevistado relata sua estratégia didática dizendo: *“começo a trabalhar a interação com o outro, à medida que ele vai desenvolvendo, vou graduando as dificuldades” (PROF16).*

Todos os professores relatam que levam seus alunos até a comunidade, vão a praças, feiras, supermercados, cinemas, exposições, mas percebe-se que essa prática fica condicionada às oportunidades, não como estratégia didática planejada para alcançar determinado objetivo. Em realidade, o cotidiano escolar é rotineiro, não apresentado as atividades relatadas quase nenhuma das onze características sugeridas por Brown (1989) ao falar de programas educativos destinados a alunos com maior comprometimento mental, a saber:

1. Inclusão

Sempre que possível, os alunos devem estar juntos a companheiros de sua idade cronológica, sem deficiência e em ambientes e atividades educativas naturais, próprias para a idade. Nos relatos, não foi percebida nenhuma

prática educativa com pessoas sem deficiência, possível em uma educação compartilhada. As práticas continuam sendo isoladas.

2. Currículo Vinculado ao Espaço Vital

Esse termo está intimamente ligado a pessoas e lugares que delimitam a existência de uma pessoa. Assim, dentro de um programa educacional para pessoas com deficiência mental acentuada, devem constar experiências em variados ambientes e atividades comunitárias, preparando-os para uma participação aceitável e integrada. A utilização rotineira do espaço geográfico da escola registradas nos relatos dos professores torna os alunos dependentes, impossibilitando outros vínculos comunitários, conforme Monroy (2001), sendo o único lugar, fora do lar, que freqüentam socialmente.

3. Habilidades Funcionais

Referem-se às atividades que devem ser ensinadas ao aluno, porque se ele não as realizar, outra pessoa deverá fazê-las. Através dos relatos, percebe-se que as habilidades funcionais são as atividades mais desenvolvidas na escola, com ênfase aos cuidados pessoais e de higiene.

O momento de transição pelo qual a escola especial está passando, tem levado-na a buscar adequar-se à lei, baseando seu trabalho no currículo básico nacional, sem todavia ter uma formação adequada para isso, sem condições de realizar adaptações curriculares significativas, as quais a escola comum não pode oferecer. Encontram-se as escolas especiais preocupadas com um currículo escolar pautado na alfabetização, onde as habilidades funcionais pouco são priorizadas, deixando de atender a real necessidade do aluno com maior comprometimento. O motivo, talvez, esteja na diversidade da clientela atendida, desde os mais leves até os mais severamente comprometidos, o que leva a escola a tomar caminhos ambíguos, ou seja, preparar o aluno para a inclusão educacional ou preparar para uma inclusão social, numa proposta educativa bem mais ampla, que vá além da escolarização acadêmica.

4. Adequação à Idade Cronológica

Se o ambiente escolar for o mesmo para todos, como os materiais, o recreio, o horário de alimentação, crescem as possibilidades de infantilização, mesmo que as atividades de aula sejam diferenciadas. A escola deve trabalhar situações diferenciadas, adequando as atividades à idade cronológica dos alunos, através de horários para o lanche, utilização de contextos diferentes para o desenvolvimento social, buscando o que a comunidade tem a oferecer, deixar as práticas isoladas de trabalho apenas com pessoas deficientes, buscando trabalhar junto a pessoas não deficientes, em situações de educação compartilhada nas atividades possíveis.

5. Possibilidades de Transferência de Habilidades

Referem-se à possibilidade de uso das habilidades já adquiridas, longe da supervisão ou orientação direta, em razão da grande dificuldade de memorização e generalização das pessoas com deficiência mental. Nesse aspecto, adquire relevante importância a participação familiar com possibilidades de exercitar, na prática, as habilidades aprendidas na escola.

6. Prática

Refere-se às possibilidades de executar a habilidade em condições não educativas, o que remete novamente ao importante papel da família quando à prática das atividades adquiridas. O fato de a família não estar próxima da escola, não permite a prática, no lar, das atividades desenvolvidas pela escola, no lar, devido a não compreensão e não envolvimento daquela nas práticas educativas desenvolvidas.

7. Colaboração e Comprometimento dos Pais

Nos relatos dos professores, não foi percebida a participação dos pais, na execução das atividades, fato que pode dificultar a oportunidade de transferir e praticar o que se aprende na escola.

8. Instrução em Ambientes Diversificados

Deve-se ensinar um número menor de atividades em muitos ambientes, sugerindo que os alunos devam receber uma instrução não meramente escolar, devendo ser utilizados, ambientes recreativos, domésticos e

comunitários. Infelizmente, contrariando a orientação do autor, os professores têm utilizado poucos ambientes diversificados, permanecendo longos períodos de atividades dentro da escola, fato que dificulta a inclusão social pelo fato de receberem a instrução sempre no mesmo contexto, o que impede a transferência de aprendizagem quando fora do contexto educativo.

9. Princípio da Participação Parcial

Todos os alunos com deficiência mental acentuada podem adquirir muitas habilidades que irá permitir a participação, pelo menos parcial, em uma variedade de ambientes e atividades integradoras, apropriadas para a idade cronológica, com a certeza que a participação parcial apresenta muito mais vantagens que a exclusão desses ambientes e atividades. Os professores, à medida que seus conhecimentos vão sendo acrescidos de novos conceitos, deixam os mitos relacionados com a crença que os alunos com comprometimento importante não adquirem habilidades que permitam sua interação com o ambiente. O entendimento do princípio da participação parcial pode mudar a prática cotidiana dos professores, utilizando-se de outros ambientes e outras atividades, apropriadas para seus alunos.

10. Adaptações Individualizadas

O fato de realizar significativas adaptações, curriculares ou individualizadas necessárias à sua condição, possibilita às pessoas com deficiência, significativa melhoria no seu desempenho funcional social. Essas adaptações podem compensar dificuldades de comportamento no âmbito cognitivo, sensorial e motor. A prática pedagógica dos professores entrevistados resume-se em administrar a rotina diária, sem levar muito em conta a realidade social do aluno, suas necessidades e os apoios necessários para desenvolver as habilidades. Os relatos dos professores, demonstram que as suas dificuldades estão nas adaptações curriculares, curriculares ou individualizadas.

11. Planos de Ação Individualizados

É uma estratégia educacional que visa reduzir as dificuldades que podem surgir quando da transferência de um ambiente e de atividades para outro. Esses planos devem ser planejados ao longo do processo educacional, tendo em vista a vida futura do aluno. Essa preocupação não foi encontrada nos relatos dos professores, cuja visão do processo educacional de alunos com deficiência mental não está respaldada em um contexto continuado de necessidades, conforme já apontava Martinez Jimenez (1991). A ausência de uma visão de continuidade e de terminalidade do processo educativo é corroborada por Monroy (2001), quando chama a atenção para o tempo de permanência do aluno na escola especial, tendo encontrado em sua pesquisa, alunos com 50 anos de idade e 30 anos de frequência escolar, sempre como aluno, o que revela que os professores e a escola não trabalham com objetivos de inclusão social estabelecidos, pautados nos princípios de normalização e integração.

Quanto à organização dos conteúdos de suas aulas, os professores apresentaram uma grande diversidade nas respostas, não tendo sido encontrado em nenhum dos relatos a presença das recomendações da AAMR (1999) de forma sistematizada, para o trabalho com as diferentes áreas que compõem as habilidades adaptativas. O planejamento de aula, ora é baseado no quadro de necessidades do aluno, ora no planejamento da escola, ora nos planejamentos dos anos anteriores, ora nos objetivos que se pretende alcançar, nos projetos por áreas, na capacidade do aluno, na avaliação do aluno na primeira semana de aula, nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e outros, conforme os relatos que seguem: “... o planejamento de aula é semanal e a gente se baseia na capacidade do aluno, percebendo no dia a dia seu desenvolvimento” (PROF 1).

O relato do PROF 9 demonstra que ele elabora o planejamento baseado nas necessidades do aluno:

... ao contrário do que muitas escolas fazem, fazendo o planejamento de aula sem conhecer o aluno, nós observamos os alunos, fazemos avaliação de seu desempenho e somente então elaboramos o planejamento anual e desse planejamento prepara-se o planejamento individualizado, trabalhando com a individualidade do aluno dentro da sala de aula.

Apenas um professor, dos dezesseis entrevistados, relatou que baseia seu planejamento na proposta curricular brasileira para a educação infantil, além de buscar subsídios teóricos em Piaget e Vygotsky.

Eu me baseio primeiro na classe onde vou atuar, levantando os objetivos que quero alcançar, nunca perdendo de vista as reais necessidades do educando, depois baseio meu planejamento na proposta curricular brasileira para a educação infantil, procurando subsídios teóricos em Piaget e Vygotsky que possam melhorar minha prática (PROF16).

Este relato, contrastado com os demais, possibilita perceber a falta de embasamento teórico que permeia o planejamento dos professores das escolas especiais.

Nas falas dos diretores entrevistados, percebeu-se que a educação especial encontra-se em fase de transição, de mudança. Todavia, em de sala de aula, as mudanças ainda não foram operacionalizadas, estando o professor, ainda, com suas velhas práticas. Apesar de relatarem que focam seu planejamento nas competências dos alunos, ainda não é percebida mudança na sua atuação, demonstrando sua capacidade para utilizar estratégias didáticas como a capacidade de elaborar um plano de ação coerente, encaminhado para resolver com êxito, situações de aprendizagem. Continuam reproduzindo, pelo menos para com os portadores de maior *déficit* mental as mesmas estratégias didáticas de anos atrás, centrando o foco de suas atividades nas atividades de vida diária e de vida cotidiana, utilizando sempre o contexto escolar para o desenvolvimento das práticas educativas, sem maiores preocupações de utilizar contextos comunitários para desenvolver as competências e habilidades dos alunos. Necessitam os professores de uma capacitação para enfrentar o desafio proposto pela inclusão social, até porque, nunca havia sido questionado esse papel para os professores da escola especial.

A partir do conceito de deficiência mental elaborado pela AAMR em 1992, um novo quadro educacional ficou estabelecido em relação à educação das pessoas com deficiência mental, através de uma visão transformada do que constitui as possibilidades de vida dessas pessoas, onde se incluem a auto-determinação e a inclusão social focalizada em uma vida apoiada com emprego e uma educação não segregada, conforme Schalock (1998).

O fato de serem educadas em escolas especiais não justifica a falta de desenvolvimento das potencialidades inerentes a cada pessoa, ao contrário, dispõem as escolas especiais de recursos e possibilidades para realizar um planejamento individualizado frente às necessidades individuais, com tempo e recurso humano que a escola comum não tem, podendo beneficiar, em muito, as pessoas com deficiência mental, pois as características de tal deficiência estão nas dificuldades adaptativas, oriundas das limitações da inteligência prática e social, que acabam interferindo na capacidade de entender e tratar as expectativas sociais e adequar o próprio comportamento às diferentes situações sociais. Este fato impõe introduzir no processo educativo das pessoas com tal deficiência a aquisição de condutas, adequadas ao comportamento social, de forma metódica e sistematizada que favoreça a aprendizagem das habilidades adaptativas.

Segundo Muntaner (2001) as possibilidades de interação e participação social da pessoa com deficiência mental dependem da aprendizagem das habilidades adaptativas e de sua experiência com o ambiente social, razão porque Dueñas (1994) enfatiza que o maior problema da pessoa com deficiência mental é a dificuldade de aprender habilidades relevantes para um viver em sociedade, o que faz da deficiência mental um problema principalmente educativo.

Essas afirmações são confirmadas por Brown (1989), ao afirmar que não deveria perder-se tempo com habilidades que não são relevantes para o viver em sociedade, orientando ensinar um número menor de atividades em muitos ambientes, sugerindo que os alunos devam receber uma instrução não meramente escolar, devendo ser utilizados ambientes recreativos, domésticos e comunitários.

A importância da escola especializada no contexto histórico brasileiro é incontestável, especialmente na educação das pessoas com deficiência mental mais acentuada. Isto tem levado as escolas especiais a estabelecerem programas educativos que promovam a inclusão social de tais pessoas, através de um currículo acadêmico onde as habilidades adaptativas sejam contempladas. Continuar mantendo práticas isoladas em ambientes segregados, não satisfaz as necessidades educativas de tais pessoas.

Em realidade, não foram identificados nos relatos dos professores, conteúdos direcionados e práticas sistematizadas para o desenvolvimento das habilidades

adaptativas. Ações intuitivas permeiam o planejamento e as práticas educativas dos professores são mescladas de atitudes protecionistas.

Para uma melhor análise e possibilidade de visualizar contrastes nos relatos dos professores, são apresentadas as recomendações da AAMR (1999) referente às dez áreas que compõem as habilidades adaptativas.

1. Comunicação

Incluem habilidades de compreender e expressar informações através de condutas simbólicas (palavra falada e escrita, símbolos gráficos, sinais de linguagem) e condutas não simbólicas (expressão facial, movimento corporal, jeito, gestos). Deve ainda estar presentes a capacidade de compreender e aceitar um pedido, uma emoção, uma saudação, um protesto, uma rejeição ou negação.

Através dos relatos foi constatado que os professores trabalham diariamente com a área da comunicação, com ênfase na linguagem escrita, percebendo algumas atividades que possam levar o aluno a compreender e expressar informações através de condutas não simbólicas como por exemplo solicitar ao aluno que distribua os materiais para a sala, que jogue o lixo, que varra a sala de aula.

2. Cuidados Pessoais

Habilidades que envolvem higiene, comer, vestir e cuidados com a aparência pessoal.

Essa habilidade é a mais trabalhada em todas as escolas especiais, mas de forma limitada, restringindo-se a hábitos elementares de higiene como escovar os dentes, cuidado com as unhas e cabelos. Não é praticada a atividade de tomar banho, ficando apenas nas orientações orais a necessidade da higiene completa. *“Eu trabalho muito a higiene pessoal, aprender a se alimentar e sentar à mesa corretamente, mas não deixo as outras áreas de lado, só que para mim as habilidades básicas de comer, vestir, higienizar é fundamental para a integração”* (PROF13).

3. Vida no Lar

Relacionadas com o funcionamento diário dentro de uma casa, que incluem o cuidado com a roupa, manutenção da propriedade, preparar a comida, planejamento e orçamento para as compras. O comportamento relacionado inclui a orientação, comportamentos em casa, com vizinhos, comunicação de escolhas, necessidades e preferências, interação social e aplicação de habilidades acadêmicas funcionais no lar.

Todos os professores mencionam que trabalham com essa habilidade, através de atividades como lavar pequenas peças de roupas, lavar pratos, culinária, desenvolvidas no interior da escola. Essa prática para ser saudável e eficaz deveria ser combinada com atividades em ambientes comuns, como a casa do aluno, conforme orientação de Brown (1989), em referência ao currículo vinculado ao espaço vital, em ambientes menos restritos e com possibilidades de variar as atividades.

Não há ênfase significativa na aquisição das habilidades adaptativas relativas a vida no lar. Entretanto, é com as habilidades dessa área que as demais áreas do comportamento adaptativo irão sendo aprendidas e transferidas com maior facilidade, para um âmbito maior, ou seja, a comunidade. A participação nas tarefas do lar, em sua conservação e manutenção, o comportamento adequado com a vizinhança, a participação no planejamento e orçamento doméstico, compras no supermercado e aplicações de habilidades acadêmicas funcionais no lar são conteúdos valiosos para um viver integrado.

4. Habilidades Sociais ou Socialização

Habilidades relacionadas com intercâmbios sociais com outras pessoas, referindo-se ao comportamento social adequado ou inapropriado. O comportamento social apropriado inclui fazer amigos, apreciação da aparência, ser sorridente, cooperar com os outros, demonstrar sentimentos, honestidade, confiabilidade, mostrar empatia, ser justo, controlar impulsos, adequar a própria conduta. O comportamento inadequado refere-se a acessos de raiva, ciúme, brigas, excesso de competitividade, egoísmo, comportamento sexual em público, interrupção constante do outro.

A situação de pouco controle social e sobre o meio ambiente provoca um comportamento inadequado que repercute na imagem social do deficiente mental, conforme Muntaner (2001), devendo o professor eleger habilidades funcionais de modo que os alunos possam alcançar um relativo controle sobre o ambiente (Dueñas, 1994).

Basicamente todos os professores buscam levar os alunos a respeitar as regras sociais na escola e fora dela. Trabalham com as habilidades sociais diariamente na escola e fora dela quando saem a passeio. *“Dos conteúdos, o mais importante para a inclusão social são as competências pessoais do aluno, trabalhando as regras sociais, através de passeios na comunidade”* (PROF 2).

O PROF 3 diz trabalhar os direitos das pessoas, no respeito às regras de convivência, compreensão dos limites, sentido de propriedade (meu, seu, dele). Esclarece outro entrevistado: *“é importante para a inclusão dos alunos que sejam sociáveis, que saibam trabalhar em grupo, respeitar regras, que saibam o que querem (...) Essas habilidades eu desenvolvo diariamente ou quando saímos para passear”* (PROF 15).

Trabalhar habilidade social, entretanto, é muito mais que cumprimentar pessoas, ser cortez e educado. Implica em conhecimento de valores e sentimentos como honestidade, confiabilidade, ser justo, interagindo socialmente em diferentes ambientes, como no lar, na escola, na comunidade, locais esses onde os valores têm oportunidade de vir à tona, permitindo à pessoa com deficiência mental perceber comportamentos inapropriados ou fora de hora, através das reações positivas ou negativas que as demais pessoas manifestam, controlando assim seu próprio comportamento social.

5. Desempenho na Comunidade

Habilidades relacionadas à utilização adequada dos recursos da comunidade. Isto inclui deslocar-se na comunidade, uso de transporte, compras em lojas, supermercados ou armazéns, comprar ou obter serviços remunerados da comunidade (posto de gasolina, loja de consertos, consultório médico) ir à igreja, uso de instalações públicas (escolas,

parques, bibliotecas, centros de recreação, teatro, ruas e outros lugares culturais de acesso público). Habilidades associadas incluem o comportamento na comunidade, interação social e aplicação de habilidades acadêmicas funcionais.

Essa habilidade foi citada por quase todos os professores como trabalhada, sendo que dois (10 e 13) dizem que as práticas na comunidade são raras, devido restrições colocadas pela direção da escola e quatro outros professores (3, 4, 7 e 11) especificaram como e onde as desenvolvem.

O PROF 3 relata: *“eu saio muito com meus alunos porque fabricamos rodos e vassouras e vendemos na comunidade, nos mercados sendo uma oportunidade de mostrar que são competentes socialmente, mas também saímos de forma planejada indo a lanchonete quando vamos para Londrina”*.

Outro entrevistado também relata praticar a habilidade “desempenho na comunidade” do seguinte modo:

Trabalhamos com a habilidade de como se locomover na comunidade, vir sozinho a escola, fazer compra em supermercado, loja de calçados ou de roupas feitas, onde vamos ensinando a numeração e o tamanho, então na prática vamos ensinando tudo globalmente (...) é muito gostoso porque eles acabam querendo fazer sozinhos” (PROF 4).

O PROF 7 comenta: *“nós buscamos interagir na comunidade, vamos a bancos, supermercado, orientando o comportamento”*. Por sua vez, o PROF 11 comenta: *“... fora da escola vamos ao cinema, supermercado, lanchonete, andar nas ruas da cidade (...) os objetivos estão no planejamento, mas não tenho os lugares definidos para onde eu vou, tudo depende das oportunidades”*.

Os relatos apresentados mostram o desempenho na comunidade, área significativa para a inclusão social das pessoas com deficiência, não é explorada de forma planejada.

Sistematizar as saídas da escola à comunidade dentro de um planejamento abrangente e globalizado, com objetivos específicos bem determinados, de forma individual ou em pequenos grupos de idade cronológica aproximada,

em diferentes ambientes e com a presença de pessoas variadas ajudará a garantir a transferência dessa aprendizagem para outros espaços de convivência comunitária, em condições não educativas. Conforme Brown (1989), a utilização de recursos da comunidade como transporte coletivo, igrejas, clubes, instalações públicas devem ser o principal meio para facilitar a participação dos alunos no ambiente em que vivem.

6. Independência na Locomoção

Habilidades relacionadas com a capacidade de escolha, seguir horários, tomar iniciativa adequada à situação, condições, horários e interesses pessoais, completar tarefas necessárias, buscar ajuda quando necessitar, resolver problemas familiares, demonstrar assertividade adequada e habilidades de auto defesa.

Tratando-se de independência na locomoção, percebe-se que essa área não é trabalhada devidamente. A maioria dos alunos utiliza transporte especial de propriedade da instituição, tendo pouco contato comunitário e oportunidades de direcionar a própria vida, sendo que muitos são acompanhados pelos pais até a escola. Não foi relatado nenhum treinamento sistemático para promover condições de auto-direcionamento e independência na locomoção.

Com a utilização de transporte regular ou mesmo dirigir-se andando até à escola, principalmente nas pequenas cidades, a pessoa com deficiência terá chance de contato direto com pessoas da comunidade, e utilizar habilidades aprendidas ou desenvolver outras.

7. Saúde e Segurança

Habilidades referentes à manutenção de bem estar social: dieta apropriada; identificação de doenças; tratamento e prevenção; conhecimentos básicos de primeiros socorros, sexualidade, físico adequado; noções básicas de segurança (conseqüências de regras e leis, uso do cinto de segurança, travessia de ruas, interação com pessoas estranhas, pedir ajuda, realizar check-up físico e dental regularmente). Inclui como habilidades relacionadas à proteção de si mesmo quanto a comportamentos criminosos; utilização de

conduta adequada na comunidade, comunicação de preferências e necessidades, interações sociais e aplicação de habilidades acadêmicas funcionais.

Para os alunos adolescentes e adultos, alguns professores transmitem orientações orais sobre doenças transmissíveis e uso de drogas. Apenas um professor se referiu a orientações sobre alimentação (PROF 4), dizendo que orienta o controle alimentar durante a refeição, não permitindo, aos mais obesos, repetir o alimento. Nenhum outro relato sobre essa área foi ouvido.

8. Habilidades Acadêmicas

Habilidades referentes à aprendizagem escolar: ler, escrever, matemática básica, noções de ciências relativas ao conhecimento do ambiente físico, saúde e sexualidade, geografia e estudos sociais. Nessa área o importante é adquirir habilidades acadêmicas funcionais que possibilitem condições de vida independente. Diz o PROF 6: “... *trabalho através de projetos. Estamos trabalhando a paz, então tudo que se relaciona com ela é comentado, através de desenhos, escrita, vídeos*”.

O PROF 4 disse relacionar as habilidades acadêmicas com idas ao supermercado, loja de sapatos, onde compram cadarço de tênis escolhendo a cor preferida, pedem para experimentar calçado solicitando o número correto e fazem o controle do horário de retorno do passeio.

...a escola tem um projeto geral e nós professores adequamos o conteúdo ao nível do aluno (...) por exemplo se eu vou trabalhar com língua portuguesa, vejo atividades de escrita e busco desmembrar o conteúdo para diferentes áreas, até na escrita de receitas culinárias (PROF 2).

Ressalta-se a importância do aprendizado da leitura e escrita e de conteúdos acadêmicos, sendo indicado que essa aprendizagem seja trabalhada dentro e fora da sala de aula, aproveitando todas as oportunidades para dar sentido prático em tudo que se aprende, como por exemplo, leitura de sinais de trânsito, leitura de rótulos, marcas de produtos, elaboração de lista de compra, escrita de receitas simplificadas, escrita do

nome, matemática básica, noções que beneficiem a saúde e possibilitem maior interação com o meio.

9. Lazer e Tempo Livre

Habilidades referentes aos interesses e preferências pessoais quanto a participar de atividades públicas de acordo com a idade e valores culturais. Inclui escolha e iniciativa para participar de lazer em casa e na comunidade, atividades recreativas individuais ou com os outros. Habilidades associadas incluem comportamento adequado em lugares de lazer, comunicação de preferências e necessidades, aplicação de habilidades acadêmicas funcionais e habilidades de locomoção.

As práticas cotidianas, verbalizadas pelos professores em seus relatos quanto ao lazer e tempo livre restringe-se a passeios coletivos a diferentes locais, durante o período de aula. Não houve relato de atividades programadas para as férias escolares ou finais de semana.

Os portadores de deficiência mental precisam de um ensino sistematizado também no que se refere à aprendizagem de habilidades relacionadas ao lazer, à recreação, caso contrário correm o risco, conforme Cardoso (1997), de não saberem utilizar o tempo livre com atividades positivas e agradáveis, engajando-se em atividades inadequadas que podem trazer prejuízo para o desenvolvimento social e convívio com os demais.

É primordial desfrutar de oportunidades de recreação de acordo com a idade e valores da comunidade a que pertença o aluno. Para isso é preciso que as escolas especiais elaborem planos específicos para o ensino dessas habilidades, desenvolvendo conteúdos que possam ser desenvolvidos em vários ambientes, em diferentes horários, com diferentes pessoas, usufruindo o aluno de diferentes experiências em grupos e orientando a escolha de atividades individuais de acordo com o que mais lhe agrada.

10. Trabalho

Habilidades relacionadas a ter um trabalho em tempo integral ou parcial mostrando habilidades laborativas específicas, conduta social adequada, habilidades relacionadas com o trabalho (finalizar tarefas, conhecer horários,

pedir explicações, receber críticas, manejar dinheiro, localizar recursos financeiros, habilidades de locomoção e deslocamento de casa para o trabalho, controle pessoal enquanto trabalha e interação com os companheiros).

Em nenhum dos relatos, os professores abordaram as habilidades relacionadas com ao trabalho, apesar de todas as instituições terem proposta de ensino profissionalizante para os alunos. Talvez, pela razão de não ter sido especificada cada habilidade, os professores podem tê-la esquecido ou a idade cronológica de seus alunos não era adequada para a aquisição da mesma, isto porque nas fases evolutivas de desenvolvimento humano o importante é adquirir habilidades específicas para em cada fase, considerando o que seja relevante ensinar para determinada idade. Justifica-se assim, que somente na juventude e vida adulta as habilidades relacionadas com o trabalho devam ser trabalhadas.

Dificuldades de Professores para o Desenvolvimento e Aperfeiçoamento das Habilidades Adaptativas de seus Alunos com Deficiência Mental

A elaboração da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), colocando em seu bojo um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional ao portador de necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede comum de ensino e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Brasil, 1996), que insere a educação especial como modalidade de ensino e preconiza a inclusão educacional para todos, admitindo somente em casos excepcionais alguns alunos receberão escolarização em escolas e classes especiais, têm levado as escolas especiais à preocupação de estabelecerem programas educativos que promovam a inclusão dos alunos por elas atendidos, de conformidade com a legislação. A partir de então, o debate travado sobre a Educação Inclusiva tem provocado impacto na Educação Especial, originando a questão de qual a melhor forma de educar pessoas com necessidades educacionais especiais.

Embora o Brasil tenha conquistado significativos avanços no aspecto legal em relação à inclusão educacional e social dos portadores de necessidades

educacionais, ainda permanecem práticas de marginalização e exclusão, exigindo uma reorganização de todo o sistema educacional. Essa necessária reorganização reflete o descompasso entre o discurso oficial e a realidade educacional com um modelo de formação profissional para o magistério defasado frente à revisão conceitual do processo educacional e a proposta política de educação inclusiva. Entende a legislação brasileira que, dependendo da gravidade da deficiência, seja melhor o aluno ser atendido nas classes e escolas especiais (Brasil, 1996, art. 58). O texto legal reconhece a grande importância das escolas especiais na educação de alunos com deficiência mais acentuada, principalmente aqueles que exigem adaptações tão significativas que a escola comum não pode oferecer. Portanto, o objetivo das escolas especiais deve ser o de preparar o aluno para uma autonomia funcional, razão pela qual a atuação educacional das instituições especiais vem sendo criticada por suas práticas isoladas, por muitos autores como Mazzota (1995), Bueno (1997) e Ferreira, J. (1998), entendendo eles que a prática isolada obstaculiza a inclusão.

O atendimento educacional das escolas especiais não terá alcançado seus objetivos, se a pessoa com deficiência mental continuar sendo excluída do meio social em razão de inadequações em sua conduta adaptativa. Assinalam Monjas Casares, Verdugo Alonso e Arias Martinez (1995) que é preciso elaborar e incluir no planejamento escolar, habilidades sociais para alunos em idade escolar, através do ensino sistematizado, aplicando essas habilidades em contextos naturais, educativos e familiares, sob pena de os alunos sofrerem grave risco de problemas de competência interpessoal em ambientes comuns.

Brown (1989) indica que para o atendimento dos alunos mais prejudicados é preciso planejar com muito cuidado, selecionando o que realmente interessa ensinar para promover a inclusão. Glat (1995) aponta como pré-requisito para a inclusão a capacitação de professores. A formação do professor encontra-se defasada diante da realidade da proposta de inclusão, o que tem obstaculizado a prática inclusiva.

Na prática cotidiana de professores das escolas especiais podem ser identificadas dificuldades relacionadas ao conhecimento das áreas que compõem as habilidades adaptativas, pouco conhecimento do que sejam estratégias didáticas, dificuldades de utilizar os recursos da comunidade e sistematizar objetivos. Também

encontram muitas dificuldades em adequar seu trabalho ao currículo básico nacional e realizar adaptações curriculares significativas.

Os professores entrevistados, questionados em relação às dificuldades que encontram em sua prática educativa em relação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas não relataram dificuldades de conhecimento ou formação profissional, mas dificuldades derivadas de outras causas.

Dos dezesseis professores entrevistados, seis deles apontam como fonte de dificuldade a família (PROF 4, 5, 12, 13,15 e 16) dois deles admitiram, de forma difusa, que têm falhas, buscando sempre melhorar sua atuação, mas não relataram quais falhas são essas (PROF 1 e 2,). Dois deles apontam a reação social e o despreparo da comunidade diante da deficiência (PROF 3 e 8), um deles apresentou como dificuldade a falta de limites do aluno (PROF 6), outro (PROF 14) a falta de recursos da instituição, outro disse não ter nenhuma dificuldade e somente três professores admitiram ter dificuldades técnicas profissionais e de conhecimento (PROF 7, 10 e 11).

As respostas em relação às dificuldades encontradas no desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas que não condiz com a dificuldade que tiveram em entender o questionamento sobre a importância das habilidades e sua importância para a inclusão social, ficando evidente o pouco conhecimento dos professores sobre o tema, conhecimento este fragmentado e não sistematizado dentro de um planejamento.

Seis relatos apontam a família como principal dificuldade pela falta de apoio e de participação familiar no projeto educacional, admitindo que falta comunicação entre a escola e a família, existindo na família, atitudes de superproteção, de abandono ou descrença no potencial do filho. Um dos entrevistados diz: *“a maior dificuldade que eu encontro é em relação à família (...) vejo que se não existir um trabalho conjunto entre a família e a escola, não vai acontecer a inclusão social. Sem a família participando a educação não tem significado”* (PROF 12).

Outro entrevistado também aponta a família, quando relata: *“...a dificuldade maior é a família, porque você tem que ficar provando para ela o tempo todo que o*

filho tem condições, tem capacidade (...) então, minha maior dificuldade é conscientizar a família, fazê-la acreditar no filho que tem” (PROF 16).

Todos os professores entrevistados foram unânimes em admitir que as perspectivas de melhora no processo educacional, a partir da participação familiar, são muitas, pois são os pais que convivem mais tempo com os filhos e deles dependem o sucesso do processo educacional, podendo colaborar muito participando das reuniões da escola, dando continuidade, no lar, dos ensinamentos recebidos na escola.

Não deixa de ser um obstáculo à inclusão social a ausência da família nas atividades da escola, pois os conceitos necessários ao viver cotidiano como cuidados com a aparência, higiene, vestir-se adequadamente, comer, precisam de condições não educativas para serem praticadas, e o lar é o lugar ideal. É preciso que a escola e família, juntas, busquem aumentar a capacidade pessoal do aluno, buscando oportunidades de transferir e praticar, em atividades não educativas o que aprende na escola.

A percepção que os professores demonstraram sobre as dificuldades que têm em relação às habilidades adaptativas sugere o desconhecimento de tais habilidades, ou um conhecimento sem embasamento teórico, fragmentado, com poucas possibilidades de fazer parte de um planejamento sistematizado e direcionado à inclusão social.

Nesse sentido, cabe recordar as palavras de um dos professores universitários entrevistados, ao indicar a necessidade de, na formação de professores, discutir e analisar a escola atual, que não combina com a idéia de inclusão. Essa idéia de escola tem que ser modificada quando se pensa nela, trabalhando o professor para que assuma as diferenças humanas como natural e o direito a um viver integrado. Segundo esse mesmo entrevistado, uma nova idéia de aprendizagem e de desenvolvimento precisa ser comunicada ao professor para que ele possa compreender a inclusão e trabalhar para que esta aconteça, e isto inclui o trabalho com as habilidades adaptativas de seus alunos.

Os relatos dos professores entrevistados contrastam com as dificuldades apontadas pelo representante público (PUB 3), ao situar a dificuldade na adequação das atividades e conteúdos. Monroy (2001) detectou a ausência de atividades e

práticas sistematizadas nas escolas especiais, bem como a ausência de adaptações curriculares sistematizadas, direcionadas para a inclusão social.

Dois professores admitiram que têm dificuldades e falhas, buscando sempre melhorar, mas não relataram quais dificuldades são elas (PROF 1 e 2,) conforme relatos seguintes: “... *minhas dificuldades ? às vezes eu penso que estou exigindo demais de mim mesma e do meu aluno e acabo atropelando as coisas*” (PROF 1).

Outro professor assim se manifesta: “... *dificuldade sempre se tem, porque somos professores e buscamos o melhor para o aluno, mas sempre existem falhas ...*” (PROF 2).

Um dos entrevistados admitiu não ter dificuldade “... *eu não tenho dificuldades, para mim está tudo bem, minha turma é ótima de trabalhar*” (PROF 9).

Esse professor, com experiência de oito anos ensino especial, com especialização na área da deficiência mental, reflete a ausência de reflexão sobre os novos valores educacionais, o que o leva a reproduzir velhas práticas, não percebendo a dinâmica social e a necessidade de renovação de conhecimento. O papel do professor exige, nos dias de hoje, o desafio de redimensionar suas funções sociais e sua competência técnica para alcançar os objetivos da inclusão.

Dois dos entrevistados apontaram como dificuldade a reação social e o despreparo da comunidade (PROF 3 e 8), o que reflete a necessidade de desenvolver as práticas educacionais em contextos comunitários, que possam preparar a pessoa com deficiência mental para um viver integrado. Práticas isoladas somente perpetuam a segregação, sendo a reação social e o despreparo da comunidade em receber a pessoa especial um reflexo histórico das velhas práticas segregacionistas. Ao utilizar novos contextos sociais em sua prática pedagógica, o professor estará sendo um transformador social, educando a comunidade para conviver com a diferença.

Outro entrevistado apresentou como dificuldade a falta de limites do aluno (PROF 6) demonstrando a necessidade de trabalhar habilidades sociais. Outro (PROF 14) aponta a falta de recursos da instituição, o que não permite trabalhar adequadamente.

Dentre os professores entrevistados, três professores admitiram ter dificuldades técnicas profissionais e de conhecimento. O PROF 7 expõe: *“vejo como dificuldade as dificuldades oriundas da própria deficiência”*.

O PROF 10 admite: *“Tenho dificuldades sim, porque a cada dia tenho que buscar novos conhecimentos, vejo como minha dificuldade entender o comportamento do aluno, pois um dia ele apresenta um e no dia seguinte outro”*.

Quanto ao outro entrevistado relata: *“Tenho dificuldades de ordem técnica, porque busco entender a deficiência, o desenvolvimento da inteligência, para poder ajudar o aluno”* (PROF 11).

O Quadro 10 traz uma síntese dos aspectos mais importantes verificados a partir da análise dos dados obtidos junto aos professores das Escolas Especiais.

O funcionamento adaptativo na deficiência mental é caracterizado pelas dificuldades que as pessoas com tal deficiência apresentam no funcionamento independente, nas dificuldades de relacionamento interpessoal e de manter relações sociais responsáveis. Percebe-se nos relatos, necessidades formativas dos professores em relação às características próprias das pessoas com deficiência mental, que segundo indica Dueñas (1994), referem-se ao pouco controle sobre o meio ambiente, a alta expectativa de erros e a forte dependência de orientações externas.

Quadro 10: Síntese dos Aspectos mais Importantes dos Dados Obtidos Junto aos Professores das Escolas Especiais

Professores de Escolas Especiais	Aspectos
Percepções	<p>Percebem a inclusão educacional como positiva, mas a forma de implementá-la é criticada.</p> <p>Professores estão despreparados para a inclusão educacional.</p> <p>Professores da escola especial estão buscando cursos de aperfeiçoamento com maior intensidade.</p> <p>Perspectivas de melhoria e transformação na escola especial quando da participação dos pais no processo educacional dos filhos.</p>
Necessidades Formativas	<p>Dificuldades em realizar adaptações curriculares frente às necessidades do aluno.</p> <p>O conhecimento sobre o âmbito das habilidades adaptativas é</p>

	fragmentado. O trabalho com as habilidades adaptativas não é sistematizado. Ações intuitivas permeiam o planejamento e as práticas educativas estão mescladas de atitudes protecionistas.
--	---

Entretanto, o estudo das habilidades adaptativas como campo de trabalho objetivando a inclusão social dos portadores de deficiência ainda é pouco ou nada enfatizado na formação dos professores especializados.

O estudo das habilidades adaptativas permitirá aos professores, segundo Verdugo Alonso e Gutierrez Bermejo (1998) estruturar os objetivos a serem alcançados de forma sistematizada; utilizar uma metodologia adequada no desenvolvimento dessas habilidades e possibilidades de avaliar os objetivos alcançados, pela escolha das habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a etapa evolutiva do aluno.

Conclui-se que um novo campo de trabalho seja vislumbrado para o professor da escola especial, através do trabalho com as habilidades adaptativas. Isto requer uma formação continuada do professor especializado, onde sejam enfatizadas tais habilidades, levando-o a desenvolver ações educativas de forma sistematizada em relação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas, tão necessárias à inclusão social do aluno com deficiência mental.

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES E PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Conclusões

Todos os dados colhidos na realidade investigada e a contribuição teórica que vem sendo ampliada a cada momento de nossa trajetória profissional nos permitem dizer que o panorama educacional no Brasil e em específico, no Estado do Paraná, referente à inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais começa a reverter-se gradualmente, encontrando-se em fase embrionária de discussão teórica pela falta de profissionais capacitados para operacionalizar e implementar o processo inclusivo como pôde ser demonstrado pelos resultados da pesquisa realizada junto a diferentes profissionais envolvidos com a inclusão.

Existe hoje uma tendência marcante sugerindo que a formação do professor de educação especial se realize primeiramente como professor generalista, com posterior especialização em educação especial, como também de que a especialização não seja por categoria, mas que contemple os diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, preocupação essa refletida na reformulação curricular dos cursos de formação de professores.

A respeito da formação de professores Ainscow (1995), constatou que a qualidade do atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais depende da formação dos professores. López Melero (1993) afirma que em qualquer parte do mundo, os professores necessitam de uma preparação para enfrentar as novas funções que a prática inclusiva exige. Entende Balbás Ortega (1994) ser preciso identificar as necessidades formativas dos professores, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Essa identificação deve buscar os conhecimentos, as habilidades e atitudes dos professores diante do processo de inclusão como forma de evitar o desinteresse e a prática pedagógica inadequada em sala de aula, originada pela falta de informação, preparação e experiência ligada à inclusão. Esses fatos motivaram a identificação e a análise das necessidades

formativas de professores da escola especial do Estado do Paraná para preparar a inclusão social, através do desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas dos alunos com deficiência mental.

Do ponto de vista legal, o país tem legislação suficiente para dar suporte à inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse aspecto tem avançado, apontando para uma definição de prioridades quanto ao atendimento especializado a ser oferecido no ensino regular, para quem dele necessitar, prevendo também outras situações de ensino para aqueles que não puderem beneficiar-se da escola regular. É o caso dos alunos com deficiência mental acentuada, cujas características exigem, para seu atendimento, professor especializado e um currículo funcional voltado para o desenvolvimento das habilidades necessárias, pertinentes à sua idade cronológica, visando contribuir para que o aluno possa viver com toda a independência possível, no lar, na escola e na comunidade.

O processo educacional inclusivo tem convulsionado tanto as escolas de ensino regular como as escolas de ensino especializado, estando cada uma delas em busca de estratégias para adaptarem-se às novas exigências.

O atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais continua sendo dual, mesmo com a legislação brasileira indicando o seu atendimento em um só sistema de ensino. De um lado encontra-se o Estado com a proposta de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede comum de ensino. De outro lado, está o movimento não governamental que coordena o atendimento às pessoas com deficiência que, através de sua Federação elabora um documento norteador das ações educacionais para adequação das escolas especiais às exigências da lei vigente.

Existe portanto, no Brasil, a tendência em manter o atendimento educacional especializado em nível público e privado. As escolas especiais, no Paraná, representam a grande maioria do atendimento privado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Carvalho (1997), as escolas especiais representam importantes alternativas de atendimento, entendendo Mendes (2001) que a extinção ou fechamento de serviços e programas

especializados sem que haja uma proposta de atendimento concretizada, reduz a ação governamental na educação especial.

A visão que os diferentes segmentos profissionais entrevistados têm sobre a inclusão ainda é polêmica, admitindo que a discussão da inclusão é meramente educativa, numa visão muito estreita de inclusão, deixando de lado uma discussão mais ampla como as políticas sociais voltadas para a inclusão nos seus mais amplos aspectos também preconizada pela legislação brasileira.

No atual momento existe certa demonstração de vontade política no Estado do Paraná, em articular, sem antagonismos, o atendimento educacional especializado público e privado, através da escolha de uma nova chefia do Departamento de Educação Especial, com tendência a agilizar a proposta de inclusão educacional aos portadores de necessidades educacionais nas escolas do estado, respeitando a proposta do movimento não governamental das escolas especiais.

O desafio está em mudar a organização do sistema nacional de ensino, transformando o ensino nacional em um ensino inclusivo. Isto supõe planificação e investimento, tanto na formação inicial como na formação continuada de toda a equipe pedagógica das escolas, exigindo uma visão renovada quanto ao ato de educar, capaz de analisar e criticar o processo pedagógico, reformulando os objetivos da educação.

Também existe o reconhecimento, tanto em nível público como privado, de que a formação de professores está defasada em relação à proposta inclusiva, entendendo que ainda trabalham com conteúdos focados na dificuldade e no *déficit*, quando deveriam estar focados nas potencialidades e habilidades.

O distanciamento entre o que diz a lei e a formação defasada do professor frente às mudanças educacionais propostas tem levado a escola a manifestar, em sua realidade cotidiana, velhas práticas conservadoras, despreocupadas com as mudanças e transformação social (Nogueira, 1994). Isto tem acontecido sistematicamente no Brasil, pelos seguintes fatos:

- Na formação inicial do professor as informações em relação às necessidades educacionais especiais, quando existem, provém de uma única disciplina, desvinculada das demais, sem relação com a prática.

- Os cursos de especialização estão defasados, pautados em categorias de atendimento, sem propiciar uma visão geral das mudanças ocorridas na educação especial.
- Há uma insuficiência e até mesmo, ausência, de profissionais formadores, com conhecimento na área da educação inclusiva, dentro das universidades.
- Permanece a dicotomia da Educação, dividida entre educação especial e educação comum, com formação de professores para atender os “diferentes” e os “iguais”.

Diante do quadro educacional atual, é possível, vislumbrar diferentes papéis para todos os envolvidos com o processo educacional, como as universidades, as escolas regulares, as escolas especiais, e diferentes funções para os professores, tanto da escola comum como da escola especial, assim como o papel dos pais como parceiros na educação dos filhos.

Em relação à atuação do professor de escola especial, que trabalha com alunos com comprometimento mental acentuado, este profissional requer uma formação adequada para o desempenho de seu novo papel diante da inclusão educacional e social desses alunos, uma vez que durante muitos anos a inércia permeou suas atividades.

Família e escola devem trabalhar em parceria, sendo essencial a participação dos pais no estabelecimento das habilidades a serem desenvolvidas nos alunos com deficiência mental acentuada, já que são eles que melhor conhecem as necessidades e competências do filho. É preciso que juntas busquem sistematizar as ações educativas em relação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas necessárias ao êxito da inclusão social desse aluno, ensinando o que realmente é significativo ensinar para o seu desenvolvimento.

A inclusão social de pessoas com deficiência mental não ocorre por acaso, requer estratégias educacionais e ação sistematizada, direcionada para o desenvolvimento das habilidades necessárias à participação comunitária plena, sendo recomendada a participação proporcional e equilibrada dos pais no planejamento e aplicação dos conteúdos, de maneira a proporcionar aos alunos maiores oportunidades de inclusão com êxito.

A utilização de ambientes naturais na educação dos deficientes mentais facilita a generalização das habilidades. Nesses ambientes o professor deve buscar o conteúdo do seu planejamento curricular, levando em conta a idade cronológica do aluno e o meio em que ele vive.

A inclusão social significando o futuro da pessoa com deficiência mental além dos muros escolares, pouco destaque mereceu nas considerações dos participantes da pesquisa, fato também constatado na literatura pesquisada, revelando que a inclusão dos alunos com deficiência mental, tanto na escola como na sociedade em geral, enfrenta no Brasil, como também em grande parte do mundo, obstáculos maiores que a inclusão das demais deficiências, como aponta Glat (1998b).

No Brasil, a inclusão dos alunos com deficiência mental na escola regular é motivo de preocupação e discussão. Glat (1998b) questiona qual seria a vantagem do atendimento ao aluno com deficiência mental mais acentuada na escola comum, não acreditando a autora na possibilidade de uma escola única para todos. Essa opinião encontra respaldo em Martinez Jimenez (1991), quando pondera que o atendimento do aluno com deficiência mental, precisa ser visto dentro de um contexto continuado de necessidades. O autor sugere prudência, cautela e realismo, colocando em evidência as perspectivas de vida futura desse aluno, na fase adulta. Nesse aspecto, percebe-se a opção pela escola especial como capaz de atender as necessidades especiais dentro de um contexto continuado de atendimento, possibilitando, inclusive, a preparação profissional do aluno, mesmo para uma atividade laboral de forma protegida.

A grande maioria das escolas especiais, cujos professores foram participantes da pesquisa, ainda não conseguiu encontrar meios para adequar-se ao processo de educação inclusiva, estando cada uma delas, individualmente, em situação de busca, todas concordando que a inclusão é o caminho certo, apesar de admitirem que os professores das escolas especiais não estão preparados para o processo inclusivo.

Os relatos dos diretores das escolas especiais deixam transparecer que não existe unanimidade quanto às metas a serem alcançadas.

Algumas escolas buscam preparar o aluno para a inclusão na escola regular, outras dizem buscar a inclusão social, sem deixar claro o que almejam, evidenciando

uma visão difusa dos objetivos e metas pretendidos. O fato pode ser explicado pela diversidade dos alunos atendidos pelas escolas especiais, desde alunos com pouca necessidade de apoios educacionais especiais, até alunos com deficiência mental acentuada, resultando a dúvida de qual meta a ser alcançada. Adotar a visão educacional inclusiva, investindo na preparação do aluno, com vistas à escola comum, ou adotar uma proposta funcional, direcionada para a autonomia e inclusão social?

Reconhecem os diferentes segmentos entrevistados que todos os professores, tanto da escola comum, quanto da escola especial, necessitam de uma preparação continuada para enfrentar com êxito as novas funções que irão desempenhar na prática da educação inclusiva, opinião essa também explicitada por López Melero (1993), ao afirmar que os profissionais que se dedicam à inclusão devem ter uma formação continuada que conjugue uma preparação teórica e prática em serviço.

A falta de conhecimento sobre a educação geral do professor especializado, buscando sempre um saber desligado do ensino comum é apontada como obstáculo para a proposta de educação inclusiva.

Foi possível reconhecer alguma concordância, contraste e tendência nas falas dos diferentes segmentos entrevistados.

Como concordância, aponta-se o reconhecimento das dificuldades dos professores das escolas especiais em realizar adaptações curriculares, indicando a necessidade de reformular a formação do professor, tanto na formação inicial como na formação continuada, bem como a necessidade de trazer os pais para uma participação mais efetiva e compromissada nas atividades da escola.

Como contraste, distintas concepções sobre a inclusão são encontradas, algumas de forma somente educativa, outras tendo uma percepção mais ampla da inclusão, vendo-a além dos muros da escola, numa concepção de inclusão social.

Como tendência, registra-se a opção pela continuidade e manutenção dos serviços públicos e privados da educação especial, como forma de manter e garantir as oportunidades de ensino especializado, através de uma redefinição de funções da escola comum e especial, quando parte do alunado com potencial para a escolarização formal será encaminhada para o ensino regular e os alunos mais

comprometidos e com maior necessidade de apoio permanecerão na instituição especializada.

Também como tendência, registra-se a crescente preocupação dos estabelecimentos de formação de professores em colocar informações sobre necessidades educacionais especiais, nos conteúdos ministrados, impulsionados pela necessidade de adequação às exigências da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

A educação especial, no Brasil, vive um momento histórico de resignificação de papéis. Até o ano de 1996 era vista como uma educação paralela, hoje é reconhecida como modalidade de educação comum. Os avanços legais registrados na educação brasileira, no que concerne à inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais, são significativos, embora na realidade ainda se busque fundamentação teórica que viabilize a proposta inclusiva.

Entre os avanços legais e sociais podem ser citados: a mudança na forma de conceber e perceber a deficiência; a conquista de uma legislação específica; o empenho por parte do governo federal em estabelecer diretrizes para modificar as estruturas educacionais e construir espaços e oportunidades educacionais para todos dentro do mesmo sistema.

Outros aspectos permanecem como desafios, como: a oferta educacional para todos os alunos com necessidades especiais; a transformação, na prática, da educação especial em modalidade de ensino comum; a solução para o atendimento educacional especializado embasado em práticas assistencialistas e a falta de profissionais capacitados para o trabalho de inclusão educacional e social dos alunos atendidos.

A pesquisa evidencia também a realidade das práticas pedagógicas das escolas especiais, com práticas isoladas, a grande maioria dentro delas mesmas, o que pode estar impedindo a inclusão social dos seus alunos, conforme D'Antino (1998), requerendo os professores dessas instituições especializadas, tanto os mais novos como os que têm mais tempo de serviço, uma formação continuada que os capacitem a trabalhar com a educação de pessoas com deficiência mental, dentro dos propósitos da inclusão educacional e social.

Os professores das escolas especiais entrevistados percebem como positivas as mudanças que estão ocorrendo no interior das instituições, em especial a busca pela renovação de conhecimentos. De fato, a partir do movimento inclusivo, os professores começaram a rever sua formação, o que ficou evidenciado na apresentação do perfil dos professores entrevistados. Somente a partir de 1988, quando foram registradas importantes medidas constitucionais em favor de uma educação integrada os professores começaram a procurar formação mais qualificada.

Percebe-se uma visão fragmentada da inclusão dentro do universo da escola especial, reconhecendo, alguns de seus integrantes que a escolarização dos alunos com deficiência mental pode ser efetivada dentro dela, desde que esta trabalhe com propostas de inclusão social, através de ações educativas que propiciem a conquista da autonomia funcional, afirmando outros que o papel da escola especial é preparar para a inclusão no ensino regular, sem mencionar o tipo de atendimento que os mais severamente prejudicados terão.

Ficou constatado que o tema das habilidades adaptativas ainda é pouco ou nada abordado pela literatura e pelos cursos de formação ou especialização de professores para a educação especial, razão porque os professores entrevistados necessitaram de indicações orais explícitas para entender o que seriam as habilidades adaptativas.

Poucos professores conhecem as dez áreas que compõem as habilidades adaptativas indicadas no conceito de deficiência mental (Brasil, 1999b) e quando as conhecem é de forma fragmentada, o que impede um ensino sistematizado.

A grande lacuna encontrada foi a falta de estratégias para desenvolver as habilidades adaptativas.

O ponto chave para o atendimento dos alunos com deficiência mental mais acentuada é o oferecimento de atividades e práticas que aumentem suas experiências sociais e ofereça um viver com maior autonomia, priorizando as habilidades necessárias para o êxito da inclusão social.

Os professores entrevistados buscam trabalhar conteúdos de vida independente, habilidades de comunicação e de competência social e de trabalho,

porém não o fazem dentro de um programa educativo organizado, com a utilização de estratégias didáticas planejadas de modo coerente, adequado e dirigido sistematicamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas.

As práticas cotidianas quase sempre são as mesmas em todas as escolas, seguindo o ritmo do dia a dia da escola: atividades de cuidados pessoais, atividades de socialização, linguagem, jardinagem, trabalhos manuais, atividades físicas, artísticas e musicais sempre dentro da escola, com algumas práticas na comunidade como idas ao cinema, feiras, supermercados, exposições, muito ao acaso das oportunidades, não como estratégia didática planejada para desenvolver habilidades.

Os professores entrevistados não utilizam, em seus planejamentos e na organização do conteúdo as recomendações da AAMR (1999). Segundo Schalock (1998), após as recomendações da AAMR propostos em 1992 um novo quadro educacional em relação às pessoas com deficiência mental surgiu, através de uma visão transformada das possibilidades de vida dessas pessoas, como a inclusão social e a auto-determinação, lembrando Muntaner (2001) que a possibilidade de interagir socialmente depende da aprendizagem das habilidades no contexto social onde vive.

Em síntese, na prática cotidiana, os professores das escolas especiais entrevistados continuam reproduzindo as velhas práticas relacionadas às atividades de vida diária como vida no lar e higiene, sempre no contexto escolar, sem maiores preocupações de utilizar contextos comunitários para desenvolver habilidades funcionais e sociais de vida comunitária nos alunos.

Nas práticas diárias são identificadas dificuldades relacionadas ao desconhecimento das áreas que compõem as habilidades adaptativas, pouco conhecimento do que sejam estratégias didáticas, dificuldade de realizar adaptações curriculares significativas partindo do currículo básico geral e adicionando outros conteúdos relacionados com a autonomia pessoal e social.

Também são identificadas dificuldades de trabalhar com a linguagem e numeração na elaboração de um currículo funcional para os casos mais graves, priorizando as habilidades de autonomia social e pessoal, assim como de planejar

atividades que envolvam habilidades apropriadas ao desenvolvimento das habilidades adaptativas e de sistematizar os objetivos a serem atingidos no atendimento educacional dos alunos com maior comprometimento mental.

Os professores atribuem suas dificuldades a outras causas não relacionadas à formação profissional, como a não participação da família no processo educacional, dificuldades financeiras da instituição, reação social negativa em relação às pessoas com deficiência e despreparo da comunidade em conviver com a pessoa especial, demonstrando com isso, a falta de capacidade para perceber sua defasagem profissional.

Acreditam os professores que a cooperação e participação da família nas atividades da escola, incentivando o aluno a praticar no lar o que aprende na escola, imprimirá uma nova dinâmica à escola especial, favorecendo em muito a inclusão social e comunitária, todavia poucas escolas têm o apoio e a participação dos pais.

A inclusão social dos deficientes mentais é possível e viável através de um trabalho educacional direcionado à conquista da auto-determinação, independência e participação comunitária. Para que isso ocorra, as escolas deverão trabalhar com as competências e habilidades dos alunos, numa maneira renovada de conceber e perceber a deficiência. Para tanto, é preciso que os professores tenham uma formação continuada que propicie informações sobre as possibilidades de vida inclusiva das pessoas com deficiência mental, formas de planejar as atividades, contextos naturais onde devem ser desenvolvidas as práticas educativas e estratégias para alcançar os objetivos propostos.

É o que se propõe a seguir, apresentando uma proposta de formação continuada para professores da escola especial.

**Proposta de Formação Continuada para Professores da Escola Especial,
tendo como base o Desenvolvimento e Aperfeiçoamento das
Habilidades Adaptativas do Aluno com Deficiência Mental
visando sua Inclusão Social**

A realidade social objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa de homens (Freire, Paulo, 1970, p. 37).

Toda a investigação oferece elementos para a proposta. A reconceitualização da educação especial, a terminologia, a conquista dos direitos da pessoa com deficiência influenciando as políticas educacionais e a organização do atendimento aos alunos com deficiência no sistema nacional de ensino repercutindo na formação do professorado.

A cultura docente aponta para a necessidade do professor compreender a inclusão, reconsiderar sua função enquanto educador, participando do processo inclusivo como agente curricular, tanto na escola regular como na escola especial. Também aponta a tendência de ser mantido o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum e na escola especial, entendendo existir alunos que, pelas suas características particulares, necessitam de adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não pode oferecer, indicando a escola especial para esses alunos.

O modelo de educação profissional voltado para a carreira de magistério encontra-se defasado frente à revisão conceitual do processo educacional, frente à proposta política de educação inclusiva, aos avanços tecnológicos e à necessidade de formação continuada do cidadão. Em razão desse desajuste, encontram-se professores na rede comum de ensino, recebendo alunos com necessidades educativas especiais em suas classes, sem nenhuma capacitação, enquanto os professores das escolas especiais continuam, em grande maioria, a desenvolver

práticas educativas restritas ao contexto da escola. A proposta seria um objetivo a ser atingido na pesquisa, ao identificar as necessidades formativas dos professores que atuam na escola especial atendendo alunos com deficiência mental mais acentuada.

Foram identificadas necessidades formativas referentes à forma de planejar as atividades relacionadas ao desenvolvimento das habilidades adaptativas; pouco conhecimento do que sejam estratégias didáticas; dificuldades em realizar adaptações curriculares significativas com conteúdos relacionados à autonomia pessoal e social de forma sistematizada. Em razão das necessidades identificadas, a proposta de formação continuada será apresentada visando organizar o conteúdo curricular de maneira funcional, em contextos comunitários e naturais, com atividades adequadas à idade cronológica do aluno em atendimento, utilizando diferentes estratégias didáticas.

De modo geral, indica-se o contexto, apresenta-se a justificativa, os objetivos e finalmente, a proposta propriamente dita.

Contexto e Justificativa

O sistema educacional inclusivo, adotado pelo Brasil, através de sua Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) representou um grande desafio de mudança à educação brasileira. No bojo da Política Nacional de Educação Especial encontra-se um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional ao portador de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses objetivos ficaram sistematizados na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece os rumos e fundamentos da educação brasileira, inserindo a Educação Especial como modalidade de ensino e reconhecendo sua importância. Essa mesma lei entende e orienta que, dependendo da gravidade da deficiência seja esse aluno atendido em classe ou escola especial, sempre que não for possível sua integração na classe comum pelas adaptações significativas exigidas no currículo para sua educabilidade. Essa situação é

semelhante à dos alunos com rendimento intelectual baixo, cujo currículo deve abrigar significativas adaptações com a finalidade de preparar o aluno para uma autonomia funcional, recebendo educação em situações e lugares apropriados, desfrutando de grande quantidade de experiências e atividades.

Portanto, cada escola especial que atenda alunos com deficiência cuja gravidade não permita sua educabilidade na escola comum, deve disponibilizar uma variada gama de opções, com conteúdos e programas diferenciados para que os alunos tenham acesso a uma educação que satisfaça suas necessidades. Em conseqüência, o centro de atenção não é mais a deficiência, mas o tipo de apoio que deve ser oferecido aos alunos que apresentam necessidades especiais. A atenção deve deslocar-se para os planos curriculares e para o papel dos professores diante da inclusão social, buscando estes, formas alternativas de aprender e ensinar o que realmente é significativo para um viver com autonomia.

Nesse novo contexto, o atendimento educacional nas escolas especiais não terá alcançado seus objetivos se a pessoa com deficiência mental continuar sendo excluída do meio social. Deverão essas escolas buscar resposta ao problema da segregação, orientando melhor seus critérios de elegibilidade e direcionamento educativo, respondendo a quem devem ensinar, o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, onde e para que ensinar. Assim, devem redimensionar conceitos e práticas, adequando o atendimento educacional aos objetivos de inclusão social do educando.

Nos últimos quarenta anos as práticas educativas para alunos com deficiência mental têm sido realizadas, no Brasil, em sua grande maioria, em escolas especiais originárias de iniciativas comunitárias, movidas pela caridade e filantropia, em ambientes segregados, constituindo-se no único espaço a oferecer ensino especial, razão pela qual, muitos autores têm criticado a continuidade da educação de pessoas com necessidades especiais em ambientes artificiais e em condições segregadas. Apresentam como argumento que uma educação nessas condições não prepara para a vida. Sobre esse aspecto, Jové (1999) admite a existência de opiniões controvertidas em relação à permanência da escola especial, algumas advogando seu desaparecimento, outras em torná-las centros de recursos. Independente desta ou daquela postura, afirma a autora, o certo é que elas existem.

Nas décadas passadas, essas escolas existiram, em muitos casos, como a única oportunidade de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Surgiram paralelamente ao sistema comum de ensino, como forma de propiciar atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, vez que o Estado não assumiu a responsabilidade legal para com a educação especial durante muitos anos.

Hoje, diante das mudanças no Sistema Nacional de Ensino, com a opção pelo ensino inclusivo, é preciso que se aborde essas mudanças dentro de uma visão histórica e contextual, através de direcionamentos que possam guiar a prática educativa das escolas especiais, ajudando-as a redefinir sua função dentro do Sistema Educativo Nacional.

O fato de as escolas especiais possuírem recursos humanos, materiais, edificações e equipamentos não encontrados nas escolas comuns as torna importantes fontes de apoio à inclusão social dos portadores de deficiência (Hegarty, 1997). Entretanto, questiona-se se a escola especial atual, da forma como se apresenta, pode atender as necessidades do aluno com deficiência mental e prepará-lo para viver de forma integrada, em razão de existir a tendência de destacar como ponto básico no atendimento aos portadores de deficiência mental, a integração ao ambiente em que vivem, interagindo e exercendo a cidadania, fato que evidencia o comportamento adaptativo, devendo este receber uma atenção especial através da educação e das oportunidades sociais.

A evolução do conceito de incapacidade, reconhecendo-a como redutora da capacidade de integração social, colocando como essencial os apoios para reduzir as limitações, traz uma série de implicações para a educação das pessoas com deficiência mental, como a diminuição das limitações funcionais, através de serviços e apoios, dirigidos ao comportamento adaptativo e ao papel social (Schalock, 1998). Assim, o conceito de deficiência mental que sempre vem impregnado de caráter social, leva o comportamento adaptativo a um grau de importância decisória quando se trata da inclusão social das pessoas com deficiência mental, visto que a deficiência mental não mais é vista como um traço absoluto, expresso pela pessoa, mas uma expressão do impacto funcional da interação da pessoa com limitação

intelectual com a limitação nas habilidades adaptativas e o ambiente que a cerca (Luckason et al., 1992).

O pouco controle sobre o meio que as pessoas com deficiência mental apresentam, impõe a introdução, no processo educativo de pessoas com tal deficiência, a aquisição de condutas adequadas ao comportamento social, de forma sistematizada, cuja organização permitirá que a pessoa faça parte do tecido social. No entendimento de Dueñas (1994), o maior problema encontrado na pessoa com deficiência mental é sua dificuldade de aprender habilidades relevantes para um viver em sociedade, o que faz da deficiência mental um problema principalmente educativo.

A aprendizagem das habilidades funcionais e sociais dos indivíduos comuns ocorre mais facilmente, mas no caso das pessoas com deficiência mental, estas precisam ser ensinadas com mais persistência. Como diz Muntaner (2001), a possibilidade de integração e participação social do deficiente mental na comunidade depende diretamente das habilidades aprendidas e da experiência com o ambiente onde ocorre e se desenvolve a aprendizagem, devendo, portanto, ser desenvolvida a prática educativa em ambientes favorecedores, impondo às escolas especiais que atendem alunos com deficiência mental elaborar programas educativos que levem em conta o que realmente deve ser ensinado, aprendido e onde essa aprendizagem deve ser desenvolvida para maximizar as oportunidades de inclusão social.

Essa realidade começa a ser discutida no quadro da educação nacional e motivou o presente trabalho a identificar quais necessidades formativas apresenta o professorado das escolas especiais para atender os alunos mais comprometidos diante do desafio da inclusão educacional e social.

Esse direcionamento foi tomado, por acreditar a autora na impossibilidade da inclusão total dos alunos com deficiência mental mais acentuada, no sistema comum de ensino, dentro da atual realidade educacional brasileira. Em razão de suas características, esses alunos precisam ser educados dentro de um contexto continuado de atendimento às necessidades que apresentam, refletindo sobre o que deve ser aspirado em relação à educação e ao futuro desses alunos, como cidadãos participantes de uma comunidade, capazes de conquistar uma convivência

comunitária e uma certa autonomia, mesmo que parcial, tendo habilidades que permitam realizar uma atividade de trabalho, mesmo em situação protegida.

A legislação recomenda, nos casos específicos em que o educando apresente graves comprometimentos mentais ou múltiplos e que não possa beneficiar-se do currículo comum, um currículo funcional para atender suas necessidades de vida autônoma e social, prevista essa forma curricular no Artigo 25, parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º e no Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) como também pelas adaptações curriculares muito significativas exigidas no currículo para sua educabilidade, com a finalidade de preparar o aluno para uma autonomia funcional e social.

A realidade brasileira revela que os debates sobre a educação inclusiva e as reformas no sistema educacional brasileiro têm provocado um efeito positivo em relação à estrutura e organização das instituições escolares especializadas.

A escola especial, a partir do movimento inclusivo começou a repensar seus objetivos, o que a tem levado a rever a formação de seus recursos humanos, seu currículo e programas, buscando elaborar o projeto curricular da escola dentro dos objetivos propostos pela política de educação inclusiva, imprimindo um caráter mais educacional e menos assistencialista, definindo mais adequadamente os critérios de elegibilidade dos alunos por ela atendidos. Portanto, independente do rumo que a educação inclusiva irá tomar no Brasil, as escolas especiais já estão sendo beneficiadas com a inovação educativa representada pela inclusão escolar, pois as exigências da nova lei educacional, em relação ao ensino inclusivo, deixam claro que as escolas especializadas devem atender exclusivamente alunos cujas características ou grau de comprometimento não possibilite à escola comum satisfazer suas necessidades educativas.

A capacitação dos professores para a educação especial não acompanhou as mudanças e encontra-se defasada frente à revisão conceitual, ao processo educacional, à proposta política de educação inclusiva, aos avanços tecnológicos e à necessidade de formação crítica e continuada do cidadão. Essa defasagem leva a uma realidade muito comum nas escolas especiais, de professores desenvolvendo práticas educativas isoladas e restritas ao contexto escolar, justificando-se assim a proposta de formação continuada.

Quando se fala de formação continuada de professores, está sendo referido o professor em pleno exercício de sua atividade, ou seja, na prática docente. A prática pedagógica é o ponto de partida da formação continuada, sendo ela o próprio objeto de capacitação. É necessário que a capacitação do professor seja coerente com os princípios que se quer que ele aprenda e aplique, sendo a escola o lugar mais adequado para continuar aprendendo e se desenvolvendo profissionalmente.

Objetivos da Proposta de Formação Continuada

Apresentam-se como objetivos da proposta de formação continuada:

- Sugerir conteúdos que devam ser desenvolvidos junto aos alunos mais comprometidos mentalmente para a conquista de sua autonomia e efetivar sua inclusão social.
- Delinear as instâncias nas quais podem ser desenvolvidas as práticas educativas para desenvolver, manter e aperfeiçoar as habilidades adaptativas que levem ao êxito da inclusão social dos alunos com deficiência mental mais acentuada.
- Enriquecer o conhecimento teórico e a prática dos professores, mediante a elaboração de um plano de trabalho, considerando o meio em que vive o aluno e o desenvolvimento das habilidades adaptativas correspondentes à sua faixa etária.

Conteúdo da Proposta de Formação Continuada

Durante o desenvolvimento da proposta, serão apresentadas orientações para adaptação do conteúdo em grandes áreas curriculares, numa abordagem ecológica, conforme Cardoso (1997); os critérios de funcionalidade propostos por Brown

(1989); as recomendações da AAMR apresentadas em 1992 (AAMR, 1999) e a classificação de conduta adaptativa de Grossman (1983), situando os períodos evolutivos da conduta adaptativa.

Cardoso (1992b, p. 31) explica que a palavra ecologia vem do grego, cuja raiz do termo indica “lar”. A educação atual busca uma consciência ecológica, cuja preocupação é cuidar do meio ambiente e da sobrevivência humana. Portanto, dirigindo a compreensão até a raiz da palavra, pode-se entender a educação especial na abordagem ecológica, como aquela, voltada para o meio natural do educando, seu lar, sua vizinhança, sua comunidade maior, seu ambiente físico e afetivo, seu ambiente de trabalho, até seu ambiente espiritual e de lazer.

Apontam-se quatro grandes áreas curriculares para compor o currículo de atendimento às pessoas com deficiência mental, para que possam vivenciar desde os primeiros anos escolares, atividades próprias à sua idade, no momento atual e atividades que venham a ser engajadas no futuro. São as áreas: doméstica, comunitária, escolar e trabalho.

Os critérios estabelecidos por Brown (1989) são utilizados como roteiro para perceber se o que está sendo selecionado para ensinar é o mais relevante, adequado e propício para melhorar a independência e a qualidade de vida do aluno, para o momento e para o futuro. Para tanto, o conteúdo selecionado deve passar por questionamentos em relação à: ser funcional; estar adequado à idade cronológica do aluno; ter possibilidades de ser transferido e praticado em contexto não escolar; ser desenvolvido com a participação dos pais; utilizar outros ambientes fora do contexto escolar, como ambientes recreativos, domésticos e comunitários; possibilitar a participação, mesmo que parcial, em ambientes e atividades variadas; finalizando com adaptações e planos de transição individualizados.

As dez áreas de habilidades adaptativas propostas pela AAMR (1992) e adotadas pelo Plano Nacional de Educação Especial (1994) indicam as habilidades que devem ser trabalhadas para melhor a participação das pessoas deficientes em seus respectivos ambientes, através de um funcionamento independente ou auto-suficiência, mantendo relações interpessoais e sociais responsáveis. Essas áreas podem indicar as intervenções educativas necessárias ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a inclusão social. Segundo Muntaner (2001), as dez

áreas de habilidades adaptativas apresentam uma inequívoca proposta funcional de intervenção educacional. Como lembra Fagundes (1989, p. 59) “as dificuldades nas áreas de competência social dependem mais da falta de oportunidades de treinamento do que de uma inabilidade inata”.

Essas dez áreas, segundo Verdugo Alonso e Gutierrez Bermejo (1998) compõem-se de habilidades de:

1. Comunicação

Incluem a compreensão e transmissão de informações através de comportamento simbólico (dar recados, escrever recados, símbolos gráficos, sinais de linguagem) e comportamentos não simbólicos (expressão facial, movimento corporal, gestos), bem como a compreensão de conselhos, emoções, felicitações, saudações, protestos ou rejeições.

2. Cuidados Pessoais

Incluem os comportamentos de comer, higiene, vestir e cuidados com a aparência física.

3. Vida no Lar

Incluem os comportamentos referentes ao cuidado com as roupas, a preparação da comida, a elaboração de lista de compras, comportamento com vizinhança, entre outros.

4. Sociais

Incluem os comportamentos sociais adequados de fazer amigos, manter uma conversação, cumprimentar pessoas, perguntar, responder, sorrir, cooperar com o outro, demonstrar e reconhecer sentimentos, brincadeiras apropriadas, mostrar empatia e ser justo.

5. Desempenho na Comunidade

Incluem os comportamentos referentes ao uso apropriado dos recursos da comunidade, tais como fazer compras em supermercados e outros lugares; comprar ou obter serviços remunerados na comunidade; ir à igreja; fazer uso de transporte coletivo; uso de lugares públicos como praças, parques, biblioteca, ruas, calçadas; escolher e comunicar suas preferências e

necessidade; e aplicação de habilidades acadêmicas funcionais, tais como ler, escrever, mesmo de forma incidental.

6. Independência ou Auto-Suficiência

Incluem os comportamentos de realizar escolhas, seguir horários, iniciar atividades adequadas aos lugares e condições, horários e interesses seus e das outras pessoas, pedir ajuda quando necessário, tomar decisões apropriadas.

7. Saúde e Segurança

Incluem os comportamentos de cuidados com a manutenção da saúde, como comer, identificar sintomas de doenças; conhecimentos básicos de primeiros socorros; sexualidade; normas de segurança; como usar cintos de segurança e obediência aos sinais de trânsito; buscar ajuda; e também aplicação de habilidades acadêmicas funcionais.

8. Acadêmicas Funcionais

Incluem os comportamentos relacionados com a escola, tais como ler, escrever, mesmo de forma incidental; raciocínio matemático básico aplicado diretamente na vida diária; conhecimentos básicos de ciências; e tudo que esteja relacionado com o ambiente físico e geográfico.

9. Ócio e Tempo Livre

Incluem o comportamento de escolha de recreação e lazer que possam refletir preferências pessoais, participação em atos públicos de acordo com a idade e valores culturais.

10. Trabalho

Incluem os comportamentos laborais em tempo integral ou parcial, na comunidade, apresentando habilidades específicas ao tipo de trabalho no qual está inserido; comportamento social adequado ao ambiente; e comportamentos relacionados com o trabalho em si; como finalizar tarefas; respeitar horários; uso de dinheiro; ir e voltar do trabalho e interação com companheiros.

A classificação de Grossman (1983) clarifica melhor a conduta adaptativa e situa o desenvolvimento das habilidades em três etapas evolutivas, sendo essas etapas, aqui utilizadas como norteadoras do que deve ser ensinado em cada etapa.

1. Primeira Infância (0 a 7 anos)

Desenvolvimento de habilidades sensório-motoras, de comunicação, de auto-ajuda e de socialização.

2. Infância e Adolescência (7 a 14 anos)

Desenvolvimento e a aplicação de habilidades acadêmicas básicas à vida diária, incluindo a habilidade de utilizar juízo nas relações humanas, de exibir habilidades sociais apropriadas no domínio do ambiente e nas relações sociais.

3. Adolescência e Vida Adulta (14 anos em diante)

Execuções e responsabilidades sociais, ocupacionais e/ou profissionais próprias da idade.

Base Pedagógica para a Proposta de Formação Continuada

O que aqui é apresentado é uma sugestão, frente à qual, o educador tem flexibilidade para utilizar a sua experiência pessoal/profissional para realizar os ajustes e enriquecimentos considerados relevantes e prioritários para o alunado com o qual estiver trabalhando. Nenhuma pretensão tem esse trabalho de apresentar uma proposta completa, mas orientadora, capaz de levar os professores, ao planejar as atividades para o aluno com deficiência mental mais acentuada, estarem atentos às questões relativas ao ato de ensinar: o que ensinar; como ensinar, quando e onde ensinar.

A proposta visa orientar os professores quanto às capacidades que devem ser desenvolvidas nos alunos, priorizando as capacidades que permeiam todas as áreas transversais, bem como priorizar algumas capacidades ou algum aspecto de alguma

área que esteja falha, em razão da aquisição não ter sido suficientemente trabalhada.

As decisões sobre o que ensinar, como, quando e onde ensinar tem como ponto de referência o aluno, tratando a criança como criança, o adolescente como adolescente e o adulto como adulto. As etapas evolutivas de Grossman (1983) são referências importantes para a seleção do que seja significativo e importante aprender em cada faixa etária para que os alunos conquistem autonomia, independência e participação social.

Nessa questão, também são utilizados os critérios estabelecidos por Brown (1989), através de onze características básicas que devem ser levadas em consideração na elaboração de programas educativos destinados a alunos com deficiência mental acentuada, apresentadas em seguir.

1. Integração/Inclusão

Sempre que possível, devem os alunos estar juntos de companheiros de sua idade cronológica, sem deficiências, em ambientes e em atividades educativas naturais, próprias do grupo. Como estratégia recomenda-se a utilização de recursos da comunidade, como clubes, igrejas, supermercado, cinema, correios, praças, lanchonetes, restaurantes.

2. Currículo Vinculado ao Espaço Vital

Fatores e experiências que delimitam a existência de uma pessoa (lugares, pessoas, atividades, materiais, anseios, problemas atitudes, exigências e princípios), sugerindo como estratégia a utilização da comunidade, direcionando o planejamento para atividades que garantam a participação na comunidade, priorizando a socialização de valores, hábitos e atitudes e habilidades necessários para o viver comunitário (Cardoso, 1992a).

3. Habilidades Funcionais

Habilidades necessárias para realizar tarefas rotineiras que, se a pessoa não fizer, outra pessoa terá que realizar.

4. Adequação à Idade Cronológica

Utilização de ambientes, atividades, habilidades, linguagem, atitudes e materiais educativos, apropriados à idade cronológica do aluno, evitando situações infantilizantes, como por exemplo, no intervalo para o lanche, o adolescente ou adulto participar de atividades infantis como escorregador ou brincar de roda, ao invés de oferecer opções para ouvir e dançar o sucesso musical do momento.

5. Possibilidades de Transferência das Habilidades Adquiridas

Sem a presença do professor, sendo esta questão intimamente relacionada com o onde ensinar e com a participação familiar, para ajudar a desenvolver e praticar, no lar e na vizinhança, a aprendizagem escolar, em razão da grande dificuldade que têm as pessoas com deficiência mental acentuada, de memorizar, generalizar e transferir o que foi aprendido.

6. Prática

Execução de uma habilidade em condições não escolares, após havê-la adquirido. Essa questão está intimamente relacionada com o local a ser desenvolvida, mantida e aperfeiçoada a habilidade, sendo o lar, a vizinhança, e a comunidade os locais apropriados.

7. Participação dos Pais no Processo Educacional

Necessidade da participação proporcional e equilibrada dos pais no planejamento e aplicação dos programas educativos, ajudando a estabelecer as habilidades a serem desenvolvidas já que são eles que conhecem melhor as necessidades do filho, de maneira a proporcionar oportunidades de transferir e praticar, em condições não educativas, o que estão aprendendo na escola.

8. Instrução em Ambientes Diversificados

Uso de ambientes naturais para a educação dos jovens e adultos com deficiência mental, sendo nesse ambientes que o professor irá buscar o seu conteúdo curricular, submetendo o aluno às demandas naturais do ambiente, facilitando a aquisição natural de habilidades adequadas a

diferentes ambientes. Sugere-se utilizar ambientes comuns, em horários normais utilizados pela comunidade pertencente à mesma faixa etária. Como exemplo, adolescentes passeiam no shopping, verificaram se possuem dinheiro para lancha na praça de alimentação, conferem o troco, e/ou assistem filme aos sábados à tarde.

9. Princípio da Participação Parcial

Alunos com deficiência mental acentuada podem adquirir muitas habilidades que permitem a participação, ao menos parcial, em uma ampla variedade de ambientes e atividades integradas, como atividades no lar e no trabalho, em situação supervisionada.

10. Adaptações Individualizadas

Situações e dispositivos criados de forma a melhorar a participação, ao menos parcial, em ambientes e atividades integradas. Como exemplo, placas vazadas para pintura em tecido, mesa com proteção lateral para desenvolver trabalhos artesanais.

11. Planos de transição individualizados

É uma estratégia educativa oferecida com a intenção de reduzir ao mínimo as dificuldades que surgem ao passar de ambientes e de atividades para outros. Esses planos de transição individualizados devem ser planejados de forma longitudinal e completa, tendo em vista a vida futura do aluno.

O currículo deve ser funcional, sendo necessário observar três aspectos básicos, cujo domínio, por mínimo que seja, é importante para o ajuste pessoal e social da pessoa com deficiência mental. São eles: a) níveis de maturidade apropriados para sua idade; b) independência pessoal, ou seja, capacidade de cuidar de si mesmo; c) responsabilidade social, que representa a conquista da própria cidadania.

Alguns pressupostos e princípios pedagógicos devem ser levados em consideração no desenvolvimento do currículo indica Lippincott (2001). Um deles é o fato de a pessoa com deficiência mental não conseguir desenvolver uma atividade por inteiro não deve ser motivo para impedir sua participação em atividades e tarefas realizadas em diferentes ambientes inclusivos, sendo importante favorecer

oportunidades para sua execução em parceria, fazendo uma atividade comum ao grupo de sua idade, com seu próprio ritmo e capacidade de execução. O trabalho no coletivo proporciona interação com outras pessoas que participem do seu meio físico, social e cultural, desenvolvendo o sentimento de fazer parte de uma comunidade.

Outro é a parceria da família no desenvolvimento do currículo e nas atividades desenvolvidas pela escola, pois na convivência da pessoa em questão com sua família, no seu dia a dia, na comunidade, é que surgem as oportunidades de participar de ambientes que exijam habilidades de cuidados pessoais, comunicação, locomoção, independência, auto-gerenciamento, relacionamentos interpessoais e sociais, trabalho, ou seja, capacidade de cuidar de si, mesmo que de forma parcial, o que representa a conquista da própria cidadania.

Sugestões de conteúdos, de acordo com a realidade social e idade de cada aluno atendido, são apresentadas, a partir do pressuposto de que ninguém é “deficiente” demais para aprender e ser integrado à comunidade em que vive, pois a proposta considera as necessidades especiais como um assunto curricular, ou seja, admite que as dificuldades para aprender são originadas de diferentes fatores, cabendo ao professor selecionar conteúdos e oferecer condições e experiências de aprendizagem que favoreçam a inclusão social, sendo esta um produto do trabalho conjunto entre a família e escola.

O pressuposto que o trabalho educativo deve ter a participação dos pais, indica que a proposta pode também ser oferecida a eles, junto aos professores, ou, dependendo das condições e interesses, separadamente, como proposta de formação para pais da escola especial, visando sua participação mais efetiva no processo de inclusão social do filho.

A pesquisa de campo, junto aos oito diretores de escolas especiais entrevistados, em diferentes localidades do Estado do Paraná, indica que apenas um diretor faz referência a grupos de estudos com a família de forma sistematizada. Os demais entrevistados utilizam o expediente da reunião mensal pedagógica para contato com a família. Assim, oferecer oportunidades de aprendizagem, para planejar a ação educativa em conjunto, é significativo, pois o trabalho com a pessoa com deficiência mental deve ter início na infância, com espaços próprios para se

desenvolver e com a vivência de situações ricas em experiências semelhantes a outras crianças. A parceria entre a família e escola pode ser efetivada, através da participação de ambos em processos de formação continuada.

Diante destes pressupostos e princípios pedagógicos e levando-se em conta todo o contexto organizativo das escolas especiais, a proposta de formação continuada apresentada a seguir será desenvolvida em dois módulos, com duração de vinte horas cada um. Poderá ser desenvolvida no interior da escola especial, duas vezes semanais, à tarde, no encerramento do expediente escolar, com encontros de duração de duas horas por encontro, totalizando dez encontros para o primeiro módulo; em finais de semana, aos sábados, pela manhã, em blocos de quatro horas em um total de cinco encontros, como poderá ser apresentada e trabalhada através das micro-regiões, aos finais de semana, três encontros de sete horas, em grupamentos maiores. Essa organização ou ainda outras, permitem atender diferentes grupos de professores, em diferentes estágios de conhecimento e necessidades.

Módulo 1

Neste módulo está previsto informar aos participantes, as mudanças produzidas no mundo em relação ao atendimento às pessoas com deficiência mental, através das possibilidades educativas para essas pessoas, sendo indicado também contextos comunitários para desenvolver as práticas educativas, de acordo com a realidade social e idade de cada aluno atendido. Tem como pressuposto demonstrar que o fato de serem deficientes e educados em escola especial não justifica a falta de desenvolvimento das potencialidades inerentes a cada pessoa, devendo a visão e concepção da deficiência mental e seu portador deixar de “ser concebido como alguém estranho e incapaz” (Ferreira, S., 1998, p. 50) passando a percebê-la e tratá-la como alguém com capacidades e direitos. Assim, a atitude preconceituosa e paternalista existente na sociedade em geral, na escola e na família poderia ser eliminada gradualmente, sendo importante a participação das

peças com deficiência mental, desde a infância, em ambientes comuns, como igreja, praças, supermercados, feiras.

O módulo mostra o novo quadro educacional, surgido após as recomendações da AAMR, como forma de conceber a deficiência, enfatizando a nova maneira de entender a incapacidade de uma pessoa, como sendo o resultado de sua interação com o ambiente que a rodeia. Se educada dentro de ambientes comuns, aprendendo habilidades relevantes para viver de forma o mais possível, independente, no lar, na escola e na sociedade, o impacto entre a incapacidade funcional e ambiente fica substancialmente reduzido.

Os professores (e/ou pais participantes) serão levados a realizar um levantamento, por escrito, de atividades e locais comuns freqüentados por pessoas em idade aproximada dos alunos (e/ou filhos), na residência, na escola ou na comunidade, que possam ser utilizados como fontes de interação. Essas atividades e locais serão apresentados e discutidos nos encontros subseqüentes, (prevendo dificuldades na escrita, por parte de alguns pais, poderão estes, apresentá-las oralmente). A contribuição de todos, à medida que forem sendo apresentadas, farão parte de um quadro mural, onde ficaram expostas.

Mostra o módulo a visão transformada do que constitui as possibilidades de vida das pessoas com deficiência mental. Esse aspecto inclui a ênfase na auto-determinação, na inclusão, na igualdade de oportunidades e nas potencialidades de cada um.

Prevê também a apresentação de um filme que retrata pessoas com deficiência mental trabalhando, ajudando em tarefas domésticas, interagindo com pares não deficientes na comunidade, sendo discutido aspectos do filme, em grupos pequenos, havendo um moderador que estimule os participantes a refletir sobre as possibilidades das pessoas com deficiência mental e sobre as expectativas que a escola e a família têm sobre a pessoa em questão, entendendo o papel da escola e da família. A reflexão conjunta será socializada ao grande grupo, enfatizando a inclusão do aluno em seu meio social, iniciando-se pela participação familiar. Os professores (e/ou pais) buscaram refletir sobre as necessidades dos alunos para que a inclusão aconteça, sendo solicitado um trabalho prático, aos professores (e pais) realizado com a participação do aluno (ou filho) na comunidade, levando-se em

conta a idade cronológica, o interesse, o social do aluno e as habilidades que necessitam de desenvolvimento. As dificuldades e positividade da tarefa serão analisadas junto ao grupo. Isto deverá evidenciar uma nova forma de trabalhar com a pessoa, priorizando as habilidades necessárias para o viver com independência e conviver em comunidade.

Módulo 2

Esse módulo prevê a sistematização do trabalho educativo da pessoa com deficiência mental, através de quatro grandes áreas curriculares, utilizando as recomendações da AAMR como conteúdo, priorizando as habilidades transversais, ou seja, as mais utilizadas na maioria das áreas que compõem as habilidades adaptativas.

1. Área Doméstica

Tudo o que se relaciona com a vida privada e familiar, no momento atual e no futuro. Os conteúdos a serem trabalhados devem conter consciência de si mesmo e aceitem a própria identidade; cuidados pessoais com o corpo, vestuário, objetos de uso próprio, educação alimentar, preparo das refeições, saúde, opções de interesses.

O trabalho como essa área prevê oficinas práticas na casa do aluno, com atividades domésticas como lavar pratos, guardar louça, arrumar pertences, preparar refeições, escolher o que fazer durante o descanso após a refeição.

Sendo a área doméstica uma área de planejamento individual, prevê-se para a realização das atividades, a cooperação e a flexibilidade entre professores no cuidado dos alunos que no dia, não estiver participando da atividade individualizada, e dos pais em receber o professor em sua casa e participando das atividades.

2. Área Comunitária

Relacionada com a vida a que pertença o aluno, procurando sempre ampliar o conceito de comunidade. Os conteúdos devem contemplar a locomoção, uso de transporte, segurança na travessia das ruas, uso dos recursos da comunidade em nível público e privado, participação comunitária em igrejas, associações, teatro, academia de ginástica, clubes, escotismo.

Atividades no coletivo serão realizadas, como ir a uma lanchonete, pedir um refrigerante, pagar e esperar troco, ir ao cinema, permanecer em silêncio durante o filme (escolhido de acordo com sua idade, interesse, nível de compreensão), almoçar em *self-service*, em horários e dias comuns as demais pessoas da comunidade.

3. Área Escolar

Atividades ligadas às atividades acadêmicas, artísticas, cívicas, culturais e físicas serão desenvolvidas de forma prática, após planejamento dos professores (e/ou pais) como por exemplo: anotar um receita de bolo de forma funcional e executar a receita, participar de manifestações cívicas de forma artística ou pessoalmente, na escola e na comunidade, assistindo o hasteamento da Bandeira Nacional, cantando o Hino Pátrio, desenhando e colorindo os símbolos nacionais, realizando a leitura incidental de denominações de lugares comuns (como por exemplo WC, homem, mulher).

4. Área Profissional e/ou Ocupacional

Todas as atividades que possam contribuir para a participação, contribuição ou produção para si ou para outros. Os conteúdos a serem trabalhados incluem: habilidades pessoais, sociais, habilidades ocupacionais e transição da escola para a vida ativa próprias da vida adulta, entendendo que todos podem e devem realizar tarefas que beneficiem o bem comum. Encaminhar à empresas da comunidade, mediante acordo ou convênio, para estágio visando a preparação do aluno para o mundo do trabalho e futura possibilidade de trabalho efetivo ou realizações de trabalho ocupacional de forma supervisionada.

A prática pedagógica, e/ou participação familiar na educação da pessoa com deficiência mental alicerçada no desenvolvimento das habilidades adaptativas,

utilizando metodologia e estratégias adequadas, possibilita, ao professor, (e/ou pais) segundo Verdugo Alonso e Gutierrez Bermejo (1998) avaliar os objetivos alcançados, pela escolha das habilidades a serem desenvolvidas de acordo com etapa evolutiva do aluno.

As ações propostas devem estar destinadas a fomentar o desenvolvimento global, a autonomia pessoal e a máxima participação em atividades sociais, familiares e laborais, sempre em função das necessidades, da idade cronológica e dos objetivos que se deseja conseguir através do processo educativo.

Estratégias didáticas diversas podem ser desenvolvidas de forma planejada e coerente, utilizando diferentes recursos comunitários. Para isso é necessário um planejamento abrangente e sistematizado, proporcionando oportunidades educacionais em diferentes contextos, individualmente ou em pequenos grupos, em diferentes horários, ambientes e com pessoas variadas, evitando ambientes artificiais. A escolha dos locais para atividades dependerá dos valores do aluno e da participação da família. Nesse aspecto é preciso que o educando seja percebido como uma pessoa global, vista do ângulo familiar, social e cultural (Linppincot, 2001). Maximizar as oportunidades de uma vida inclusiva é tarefa da família, da escola e também da sociedade.

O trabalho integrado entre a família e a escola representa o primeiro passo para a inclusão social da pessoa com deficiência mental na comunidade, devendo atuar de forma complementar.

O valor social da proposta está no preparo para a inclusão social, contrapondo com a exclusão das pessoas com deficiência mental. Todo um esforço é desenvolvido, no sentido de perceber a pessoa com tal deficiência como capaz de participar do tecido social, aproximando a pessoa deficiente da não portadora de deficiência, enfatizando a capacidade que tem essa pessoa de ser integrada à sociedade. Nesse caso como diz Sasaki (1998), a família e a sociedade também são chamadas para preparar a inclusão social, deixando para traz os preconceitos e aceitando que façam parte integrante da comunidade.

Essa modalidade de formação permitirá dinamizar as práticas pedagógicas, estimulando os professores a se organizarem em grupos de estudos permanentes para desenvolver projetos e pesquisas, e as escolas organizarem grupos de pais, a

partir dos pontos considerados mais necessários à inclusão social, através de oficinas práticas, capacitando-os a orientar e acompanhar os alunos e filhos com deficiência mental no desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas necessárias à inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramoxiszcz, A. (2001). Educação inclusiva: incluir para quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 7(2),1-9.
- American Association on Mental Retardation. (1999). *Retraso mental: definição, clasificación y sistemas de apoyo*. (M. A. Verdugo; C. Jenaro, trad.) Madrid, Espanha: Alianza Editorial.
- Ainscow, Mel. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guia para la formación del profesorado*. Madrid, Espanha: Narcea.
- Aquino, Julio Groppa. (1998). Ética na escola: a diferença que faz diferença. In Aquino, Julio Groppa et al. (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 135-151). São Paulo, Brasil: Summus.
- Balbás Ortega, Maria Jesús. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona, Espanha: PPU.
- Balbás Ortega, Maria Jesús. (1995). *Proyecto docente de educación especial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Baptista, C. R. (2001). *A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações*. Recuperado em 14 jun. 2001, de <<http://www.regranet/educaçãosemereerio.htm>>.
- Barreiros, V. M. S. 1999). A escola como produtora da pseudodeficiência. *Revista Integração*, 21(9), 21-22.
- Batanaz Palomares, Luiz. (2000). Legislación española sobre educación especial: um estudo introdutorio. In Batamaz Palomares, Luiz & Martínez Jiménez, Rosário (coord.). *Minusvalia y educación: el valor de la diversidad* (pp. 171-215). Córdoba, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Blanco, R. (1998). Aprendiendo en la diversidad: implicaciones educativas (vol. 1, p.14). In *Anais, III Congresso Ibero Americano de Educação Especial*. Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.
- Bragueto, Cláudio Roberto & Carvalho, Márcia Siqueira de. (1990/91). Breves considerações sobre as divisões regionais do estado do Paraná. *Geografia: Revista do Departamento de Geociências*, 6, 67-100.
- Brasil. (1989). *Lei n. 7853*. Dispõe sobre o direito das pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1990). *Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990*. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Ministério da Justiça.

- Brasil. (1996, 23 dez.). *Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1.
- Brasil. (1998a). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (18. ed.). São Paulo, Brasil: Saraiva.
- Brasil. (1999a). *Decreto n. 3298 de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2001a, 3 jul.). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer 17/2001. (Relatores: Kuno Paulo Rhoden; Sylvia Figueiredo Gouvêa). Brasília, DF.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2001b, 14 set.). Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. (1999b). *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. (1998b). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2002). Resolução 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Recuperado em 25 jul. 2002, de <<http://www.fop.unicamp.br/cep/epid-pri.htm>>.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (2000). *Referencial para a educação infantil de crianças com necessidades especiais*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brown, L. (1989). *Criterios de Funcionalidad*. Barcelona, Espanha: Fundació Catalãna Síndrome de Down, Ediciones Milan.
- Bruininks, Robert H. & McGrew, Kevin S. ([1993?]). Panoràmica de la conducta adaptativa dentro del retraso mental. (C. Ibáñez, trad.). In *Discapacidad y conducta adaptativa* (pp. 11-29). Bilbao: ICE – Universidad de Deusto.
- Bueno, José Geraldo da Silveira. (1997). A integração social das crianças deficientes: a função da escola. In Mantoan, M. T. E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (cap. 9, pp. 57-61). São Paulo, Brasil: Mennon.

- Buscaglia, L. (1993). *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Canziani, Maria de Lourdes & Pichorim, Suzana. (1983). A educação especial no Paraná. *Mensagem da APAE*, 11(31),32-44.
- Canziani, Maria de Lourdes. (1996). O atendimento à pessoa portadora de deficiência no município. In *Anais, I Jornada Nacional sobre o tema: A criança, o adolescente e a Família na Política Social do Município de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Cardoso, Maria Cecília Freitas. (1992a). A integração educacional e comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1, 89-99.
- Cardoso, Maria Cecília Freitas. (1992b, julho/setembro). Integrar: um desafio da educação. *Mensagem da APAE*, 19(66), 28-34.
- Cardoso, Maria Cecília Freitas. (1997). *Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo* (vols.1-2). Brasília, DF: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Carmo, A. Abadio do. (1998). Movimento, deficiência e educação. In *Anais, III Seminário Paranaense de Educação Especial*. Faxinal do Céu, Paraná, Brasil.
- Carrión Martínez, José J. & Sanches Palomino, Antonio. (1999). Algunas reflexiones sobre la formación inicial de los profesores del educación especial (pp. 401-412). In *Actas, XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, Almeria, Espanha.
- Carvalho, Rosita Edler. (1994). O papel da Unesco e do MEC frente à integração. *Revista Integração*, 13, 29-33.
- Carvalho, Rosita Edler. (1997). Integração, inclusão e modalidades da educação especial: mitos e fatos. *Revista Integração*, 18, 19-25.
- Carvalho, Rosita Edler. (1998). Adequação curricular: um recurso para a educação inclusiva. In *Anais, III Seminário Paranaense de Educação Especial*. Faxinal do Céu, Paraná, Brasil.
- Carvalho, Rosita Edler. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Cobacho, J. Pérez & Sánchez, Prieto D. M. (1999). *Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva*. Murcia, Espanha: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Espanha: Editorial La Muralla.

- Coll, Cesar. (1995). Entrevista sobre el nuevo decreto de educação especial. *Revista de Innovación Educativa*, 45, 41-44.
- Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. (1994). Salamanca, Espanha.
- D'Antino, M. E. F. (1998). *A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde*. São Paulo, Brasil: Mennon.
- Dolado, Raquel; Oberst, Ursula E. & Domínguez, Juan. (1998). Relación entre inteligência, conduta adaptativa y problemas de conducta em adultos con retraso mental. *Siglo Cero*, 29(6), 35-43.
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir* (3. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Dueñas, M. L. (1989). Revisión de algunos modelos de provisión de la educación especial de interés desde el punto de vista de la integración escolar. *Revista de Educación Especial*, 4, 9-20.
- Dueñas, M. L. (1994). *Métodos de diagnóstico e intervención educativa em la deficiencia mental*. Madrid, Espanha: Cuadernos Uned.
- Fagundes, M. L. S. (1989). *A percepção das mães de pessoas portadoras de deficiência mental no desempenho de competências sociais: diretrizes de programas alternativos para pais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes & Soares, Magda. (1994). Metodologias não convencionais em teses acadêmicas. In Fazenda, Ivani Catarina Arantes (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional* (pp. 119-135) (2 ed.). São Paulo: Cortez.
- Fazenda, Ivani Catarina Arantes. (1991). Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In Fazenda, Ivani Catarina Arantes (org.). *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 11-20) (2 ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Federação Nacional das APAEs. (2001). *Proposta orientadora das ações educacionais*. Documento preliminar. Brasília, DF.
- Ferrández Arenaz, Adalberto. (1997). La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular. *Revista Educar*, 21, 19-37.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa* (2. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira.
- Ferreira, I. N. (1993). *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Brasília, DF: CORDE.

- Ferreira, J. R. (1998). Ética, cidadania, escola e instituições para pessoas com deficiência (vol.1, pp. 21-26). In *Anais, III Congresso Ibero Americano de Educação Especial*, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.
- Ferreira, J. R. (2000). Políticas educacionais e educação especial. In *Anais, 23. Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, Minas Gerais, Brasil.
- Ferreira, Solange Leme. (1998). Preparando a inclusão. *Revista Temas sobre Desenvolvimento*, 7(39), 49-52.
- Fonseca, V. (1991). *Educação especial* (3. ed.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Furquim, M. L. (1990). *História da educação especial no Paraná: modalidades de atendimento*. Documento datilografado. Curitiba, Brasil: Universidade Federal do Paraná.
- Gairín, S. J. (2000). La investigación sobre enfoques organizativos en educación (pp. 1-37). In *Anais, VI Congresso Interuniversitário de Organización de Instituições Educativas*, Granada, Espanha.
- Garcia Garcia, E. (1986). Integración escolar e formación del profesorado. *Siglo Cero*, 105, 58-61.
- García Pastor, Carmen. (1987). *La deficiencia mental como problema educativo: estudio sobre sus orígenes*. Sevilla, Espanha: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- García Pastor, Carmen. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, Espanha: EUB.
- Glat, Rosana. (1989). *Somos iguais a você: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro, Brasil: Agir.
- Glat, Rosana. (1995). *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro, Brasil: Sete Letras.
- Glat, Rosana. (1998a). Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade (vol.1, pp. 62-67). In *Anais, III Congresso Ibero Americano de Educação Especial*, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.
- Glat, Rosana. (1998b). Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*, 8(20), 26-28.
- Glat, Rosana. et al. (1998). *Questões atuais em educação especial* (vol. 3). Rio de Janeiro, Brasil: Sete Letras.

- Gresham, Frank M. (1992). Estratégias para mejorar los resultados sociales de la integración: um ingrediente necesario para el êxito. *Siglo Cero*, 143, 42-54.
- Grossman, H. J. (ed.). (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency.
- Hegarty, S. (1997). Escuelas especiales: nuevas direcciones, nuevas visiones (pp. 199-208). In *Anais, IV Jornades Tècniques D'Educaçió Especial*, Barcelona, Espanha.
- Heber, R. (1961). Modifications in the manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 56.
- Jannuzzi, G. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Janial, M. I. & Manzini, E. J. (1999). Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor da escola. In Manzini, E. J. (org.). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica* (cap. 1, pp. 1-26). Marília, Brasil: Unesp.
- Jarque, J. M. (1985). La integración: perspectiva histórica y situación actual. *Siglo Cero*, 101, 20-25.
- Jové, G. M. (1999). Reflexiones entorno a la elaboración del proyecto curricular en los centros específicos de educación especial. *Revista de Educación Especial*, 25, 35-53.
- Jiménez, Paco. & Vilà, Montserrat. (1999). La investigación en educación especial y en integración escolar. *Revista de Educación Especial*, 26.
- Jurado de Los Santos, Pedro. (1993). Proyecto docente, departamento de pedagogía aplicada. Barcelona, Espanha: Universidad Autónoma.
- Karagiannis, A. S., Stainback, Susan & Stainback, William. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In Stainback, Susan & Stainback, William. *Inclusão: um guia para educadores* (cap. 1, p. 21-34). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Lakatos, Eva Maria & Marconi, Marina A. (1991). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Lippincott, M. F. C. (2001). Currículo funcional: uma estratégia pedagógica (pp. 48-52). In *Anais, 40. Encontro das APAEs do Paraná*, Apucarana, Paraná, Brasil.
- López Melero, Miguel. (1993). De la reforma educativa a la sociedade Del siglo XXI: la integración escolar, outro modo de entender la cultura. In López Melero, Miguel & Guerrero López, José Francisco. *Lecturas sobre integración* (pp. 33-77). Barcelona, Espanha: Paidós.
- López Melero, Miguel. (1995). Diversidad y cultura: uma escuela sin exclusiones. *Revista Kikiriki*, 38, 26-36.

- López Melero, Miguel. (1999). Ideologia, diversidade e cultura: um compromisso com a acção. In *Actas, XVI Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, Almeria, Espanha.
- Luckason, R. et al. (1992). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (M. A. Verdugo; C. Jenaro, trad.). Madrid, Espanha: Alianza Editorial.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU.
- Mantoan, M. T. E. (1992). A construção da Inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(1),107-114.
- Mantoan, M. T. E. (1998). Ensino inclusivo: educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*, 20, 29-32.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1990). Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales. In Marchesi, A.; Coll, C. & Palacios, J. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (vol. 3, p....). Madrid, Espanha: Alianza.
- Martinez Jimenez, Francisco. (1991). Integración escolar de niños con necesidades educativas especiales (p. 189). In *Actas, VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Málaga, Espanha.
- Martins, L. A. R. (1996). Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. *Revista Integração*, 16, p. 27-32.
- Martins, L. A. R. (1999). Integração escolar do portador da síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos estudantes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3, 73-86.
- Mazzota, Marcos J. S. (1994). Direito do portador de deficiência à educação. *Revista Integração*, 5.
- Mazzota, Marcos J. S. (1995). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Mayor Sánchez, Juan (dir.). (1988). *Manual de educación especial*. Madrid, Espanha: Anaya.
- Mendes, E. G. (2000). Políticas públicas: articulação com a produção científica em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(6), 67-78.
- Mendes, E. G. (2001). Inclusão, por que não? (pp. 167-171). In *Anais, XX Congresso Nacional das APAEs*, Fortaleza, Ceará, Brasil.
- Ministério de Educación y Ciência. (1989). *Livro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, Espanha: autor.

- Minguez Álvarez, Constancio. (1991). El perfeccionamiento del profesor para la integración escolar y su mentalidad pedagógica (pp. 263-273). In *Actas, VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Málaga, Espanha.
- Minto, C. A. (2000). Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(6), 1-26.
- Monereo, C. (1985). Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración educativa. *Siglo Cero*, 101, p. 26–46.
- Monereo, C. & Font, Carles. (1988). Integración educativa: sistemas y técnicas (cap.1). Generalitat de Catalunya. Barcelona, Espanha: Departament d'Ensenyament.
- Monjas Casares, Maria Inês; Verdugo Alonso, Miguel Ángel & Arias Martinez, Benito. (1995). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria. *Siglo Cero*, 26(6), 15-27.
- Monroy, A. (2001). *Escolas especiais: as práticas educativas e a aquisição das habilidades adaptativas visando a integração do jovem portador de deficiência mental*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- Muntaner, Juan Jordi. (1991). La integración como motor de innovación en la escuela (pp. 199-210). In *Actas, VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Málaga, Espanha.
- Muntaner, Juan Jordi. (1998). Aplicaciones educativas del potencial cognitivo en los deficientes mentales. In *Actas, XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, Oviedo, Espanha.
- Muntaner, Juan Jordi. (2001). *La persona con retraso mental bases para su inclusión social y educativa: guía para padres y educadores*. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe.
- Nogueira, S. M. A. (1994). Formação de professores e sua prática política na escola: a relação essencial entre valores e educação. *Revista Integração*, 14, 15-21.
- Oliveto, J. & Manzini, E. J. (1999). Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. In Manzini, E. J. (org.). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica* (cap. 2, pp. 27–56). Marília, São Paulo: Unesp.
- Omote, S. (1999). *Deficiência: da diferença ao desvio, educação especial e estigma*. Marília, São Paulo: CAPES/UNESP – Marília Publicações.
- Omote, S. (2000). Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(6), 43-64.

- Padilha, A. M. (2001). *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo, Brasil: Plexus.
- Pallisera, M. A. D. (1996). *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona, Espanha: EUB.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona, Espanha: Alertes.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Pires, J. & Pires, G. N. L. (1998). A integração escolar das crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social. *Revista Integração*, 20, 23-26.
- Richardson, R. J. et al. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Rubio, Claudia Grau. (1994). *Educación especial: integración escolar y necesidades educativas especiales*. Valencia, Espanha: Promolibro.
- Sánchez Hipola, M. P. (1994). *Integración escolar-social versus marginación escolar-social*. [S.l.]: Polibea.
- Sánchez Palomino, Antonio. (1987). *La educación especial em Granada*. Granada, Espanha: Universidad de Granada.
- Sánchez Palomino, Antonio & Torres Gonzáles, José Antonio. (1998). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. In Sánchez Palomino, Antonio & Torres Gonzáles, José Antonio (coord.). *Educación especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 23-44). Madrid, Espanha: Pirámide.
- Sasaki, Romeo Kazumi. (1998). Integração e inclusão: do que estamos falando? *Revista Temas sobre Desenvolvimento*, 7(39), 45-47.
- Schalock, Robert L. (1995). Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992. *Siglo Cero*, 26(1), 5-13.
- Schalock, Robert L. (1998). La confluencia de la conducta adaptativa y la inteligencia: implicaciones para el campo del retraso mental. *Siglo Cero*, 29(3), 5-21.
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Especial. (1994). *Diretrizes teórico metodológicas para a educação especial*. Documento Preliminar, Área mental. Curitiba, Brasil: autor.
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (2001). *Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná*. Curitiba, Brasil: autor.

- Tesine, S. F. & Manzini, E. J. (1999). Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In Manzini, E. J. (org). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica* (cap. 4, pp. 85-96). Marília, Brasil: Unesp.
- Torres Gonzáles, José Antonio. (2000). Marco Jurídico, institucional y organizativo de la atención educativa a las personas con minusvalía. In Batanaz Palomares, Luiz & Martínez Jiménez, Rosário (coord.). *Minusvalía y educación: el valor de la diversidad* (pp. 87-125). Córdoba, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidade de Córdoba.
- UNESCO. (1983). Terminologia de la educación especial. Paris: Ibedata.
- Vallejo, Ramón Porras. (1999). *Uma escola para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional* (2. ed., Cuadernos de cooperación educativa). Sevilla, Espanha: Publicaciones M.C.E.P.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel & Gutierrez Bermejo, Belén. (1998). *Retraso mental: adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid, Espanha: Pirámide.
- Vislie, L. (1996). Políticas de integración, educación especial e reformas escolares en las sociedades occidentales desde 1960. In Franklin, B. M. (coord.). *Interpretación de la discapacidad, teoria e historia de la educación especial* (pp. 215-238). Barcelona, Espanha: Pomares Corredor.
- Vitaliano, C. R. (2002). *Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Warnock, Mary. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 130, 12-24.

ANEXOS

ANEXO 1

Termo de Consentimento Esclarecido

Senhor (a) participante:

Nosso objetivo é a elaboração de uma Tese Doutoral com a proposta de um projeto de formação continuada para o professorado que atua nas Escolas Especiais, e para isso, ouviremos diferentes segmentos de profissionais envolvidos com a temática da inclusão educacional e social das pessoas com deficiência mental.

Solicitamos assim, consentimento para utilizar na tese doutoral, de forma anônima, as informações e depoimentos obtidos, em consonância com a Resolução 196/96, que trata da ética em pesquisa, em respeito à autonomia dos participantes.

Data _____

a) _____

ANEXO 2

Roteiro de entrevista com representante da Federação Nacional da Apaes do Paraná – Departamento de Educação Especial do Estado do Paraná, Professores Universitários e Diretores de Escolas Especiais.

Entrevistado: _____

Cargo: _____

Instituição que representa: _____

Senhor (a):

Em cumprimento aos preceitos da nova LDB as escolas especiais devem ter uma visão eminentemente educacional, cumprir as mesmas exigências legais que qualquer outra escola no desenvolvimento e na inclusão social das pessoas por elas atendidas.

O interesse dessa pesquisa está centrado na atuação do professor de alunos com deficiência mental, atendidos na escola especial.

Pretende-se chegar a uma proposta de formação continuada e para isso serão ouvidos diferentes segmentos de profissionais envolvidos com a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência, buscando captar a representação social que têm sobre essa temática.

Para tanto, precisamos da colaboração de todos, razão porque solicitamos, autorização por escrito, para usar no trabalho, de forma anônima e consentida, as informações e depoimentos obtidos.

Propomos discutir os seguintes aspectos:

- Diante da inovação educativa representada pela inclusão escolar quais novas necessidades formativas o professorado atual apresenta para o trabalho na Educação Especial?
- O professor de Educação Especial tem uma nova função no atendimento dos alunos com deficiência mental após o conceito elaborado pela AAMR (1992)?
- Como deve ocorrer a participação familiar no processo educacional ?

ANEXO 3

Carta Convite

Da: Professora Angela Monroy

Ao : Professor (a) _____

Assunto: participação em um painel de professores universitários que trabalham com Educação Especial.

Prezado Professor (a)

Recentemente cheguei de Barcelona, onde faço doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona em “Qualidade e Processos de Inovação Educativa”, após ter submetido o projeto de tese doutoral à banca examinadora.

Foi sugerido pelo meu diretor de tese, Dr. Joan Rué Domingo, que fosse discutido, na forma de painel, com professores universitários especializados na área de Educação Especial, alguns questionamentos inseridos no projeto de tese, com o intuito de validar os dados obtidos sobre a inclusão educacional e social de alunos com deficiência mental, buscando convergências e divergências através da confrontação de dados oriundos de diferentes fontes, valorizando assim todo o processo metodológico de coleta de dados.

Escolhi cinco professores pertencentes ao quadro docente dessa Universidade, com grau de mestre, doutor e/ou em doutoramento, com vasto conhecimento sobre a Educação Especial.

Assim sendo, espero ter a honra de contar a colaboração, presença e conhecimento do ilustre professor (a), no encontro a ser realizado em data a ser agendada, conforme disponibilidade de tempo dos participantes.

Por questões de cronograma de trabalho, preciso agendar o encontro para o mês de agosto, entre 20 a 30 do referido mês, podendo esse encontro acontecer nas dependências da Universidade, ou outro local, deixando para ser definido, bem como data e horário entre os professores convidados.

Acreditando na sua participação, solicito sugestão de dia, hora e local do encontro. Favor enviar resposta através do E- mail: montorre@inbrapenet.com.br ou pelo telefone: (43) 324-67-13.

Atenciosamente,
Londrina, 25 de julho de 2002

Profa. Angela Monroy

ANEXO 4

Entrevista com professores de escola especial

Escola: _____

Data: _____

Professor: Nome: _____ Sexo: _____ Idade: _____

Parte A

1-Tipo de estabelecimento em que se graduou na formação inicial:

público: () privado: ()

Término: _____

2- Qual é a sua formação profissional?

Magistério em nível de segundo grau: ()

Pedagogia: ()

Outra formação universitária: () Qual?

3- Em sua formação inicial (graduação) existiram disciplinas com conteúdos sobre Educação Especial ou Necessidades Educativas Especiais? Sim () Não ()

4-Quais os cursos que realizou após sua formação inicial? (outra graduação, complementação pedagógica, especialização latu-sensu,...)

Término: _____

5-Tem experiência no ensino dentro de escola comum? () Sim () Não

Se afirmativo quanto tempo? _____anos

6-Qual é o seu tempo de experiência no ensino especial? _____anos

Sempre na mesma escola? () Sim () Não

Em outras escolas especiais? () Sim () Não

Em classe especial? () Sim ()

7- Fez especialização ou estudos complementares para atuar no ensino especial?

() Sim () Não

Em Instituição de Ensino Superior Público ou Privado?() Pública () Privada ()

Ano? _____

8-Tempo que dispõe para trabalhar antes de aposentar-se? _____

9-Pretende continuar trabalhando após aposentar-se? () Sim () Não

Se positivo, na educação especial () Sim () Não

Parte B

1- Nos últimos anos que tem trabalhado com alunos portadores de necessidades educativas especiais, quais mudanças positivas tem percebido:

Na escola especial?

Na escola comum?

2- Nessas mudanças percebe preocupação para com a inclusão da pessoa com deficiência mental ?

3- Dentro do contexto Escola Especial quais ações você pode citar como exemplo, de preocupação e mudança frente à inclusão educacional e social ?

4- Dentro do contexto Escola Comum, quais ações você pode citar como exemplo de preocupação e mudança frente à inclusão educacional e social?

5-Você acredita ser possível viabilizar a inclusão social da pessoa com necessidades educativas especiais, através de vínculos entre as escolas especiais e escolas comuns, dentro de uma proposta de educação compartilhada?

6- Que importância atribui às habilidades adaptativas para a inclusão do aluno com deficiência mental?

(introduzir se necessário, indicações orais mais explícitas sobre as áreas que compõem as habilidades de conduta adaptativa).

7-Que estratégias didáticas utiliza em suas práticas pedagógicas cotidianas, para o desenvolvimento das habilidades adaptativas requeridas para a inclusão da pessoa com deficiência mental?

8-Em quais contextos realiza suas práticas pedagógicas?

9- Em que se baseia para organizar o conteúdo de suas aulas?

10-Dificuldades que encontra em sua prática educativa para o desenvolvimento manutenção e aperfeiçoamento das habilidades adaptativas de seus alunos?

11-Quais são as possibilidades de mudança da realidade educacional das escolas especiais que você percebe, a partir da ação dos professores em parceria com os pais de alunos?.

12-Em quais aspectos os pais podem contribuir como parceiros na educação de seus filhos?