

O ESPAÇO DAS CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – DEFICIÊNCIA MENTAL – NA EDUCAÇÃO

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski*

Resumo: O presente artigo analisa a trajetória histórica e política da educação especial. Aborda fundamentos recentes e perspectivas sobre necessidades educacionais especiais e pedagogia, favorecendo reflexão sobre a inclusão escolar de crianças portadoras de deficiência mental na rede regular de ensino e medidas necessárias à sua concretização.

Palavras-chave: Deficiência mental, escola especial, integração, inclusão, escola inclusiva.

Cada criança apresenta especificidades no ritmo de avanço. Contudo, mesmo considerando essa individualidade generalizada de evolução, algumas progridem de maneira desarmoniosa em relação às crianças da mesma idade. Trata-se de um atraso acentuado, de necessidades educacionais permanentes que interferem na aquisição da leitura, dos

* Professora do departamento de educação da UNOESC, Chapecó, especialista em educação especial; coordenadora pedagógica da APAE (Associação de pais e amigos dos excepcionais) - Chapecó.

conceitos lógico-matemáticos, no desempenho social, entre outras habilidades. Estas crianças progridem de forma lenta, alcançando tardiamente ou de modo peculiar algumas aprendizagens. Trata-se de crianças portadoras de alguma deficiência.

Segundo Fonseca, a definição de criança portadora de deficiência aceita atualmente, aprovada no I Congresso Mundial sobre o futuro da Educação Especial, refere que:

“A criança deficiente é a criança que se desvia da média ou da criança normal em: 1) características mentais; 2) aptidões sensoriais; 3) características neuromusculares e corporais; 4) comportamento emocional; 5) aptidões de comunicação; 6) múltiplas deficiências, até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades Fonseca (1995 p.25).”

Cabe à Educação Especial o atendimento aos educandos portadores de necessidades especiais. Entende-se por Educação Especial a modalidade de ensino que pretende atender às demandas de uma sociedade em processo de renovação, objetivo que só será alcançado quando todas as pessoas tiverem acesso à informação e condições necessárias à vida plena.

No entanto, discursos democráticos nem sempre correspondem à prática. Alguns segmentos da sociedade são segregados e excluídos das decisões políticas. Entre estes grupos está o das pessoas portadoras de alguma deficiência.

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), 5% da população apresenta deficiência mental, definida, conforme a Associação Americana de Desenvolvimento Mental (apud Fonseca, 1995:42), como “a condição na qual o cérebro está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem no indivíduo, privando-o de ajustamento social”.

Os termos desenvolvimento, aprendizagem e ajustamento social são conceitos fundamentais, acentuando o enfoque educacional das definições de deficiência mental.

O confronto deste conceito com o que segue, extraído do Dicionário de Termos Psiquiátricos (apud Araújo, 1994), demonstra forte visão reducionista a respeito da deficiência mental, definida como desenvolvimento mental incompleto ou inadequado, causando transtornos para uma adaptação social independente e autônoma. Refere incapacidade de um comportamento intelectual dentro das habilidades permitidas pela idade cronológica, verificada por meio de testes psicométricos. O referido dicionário, assim classifica as pessoas portadoras de deficiência mental em relação à sua aprendizagem:

“(...) 1. totalmente dependentes: são os que apresentam um quociente intelectual (Q. I.) correspondente a 25. Na sua maioria, são casos a serem institucionalizados, dada a gravidade de suas condições. Requerem assistência no vestir, despir, comer, lavar-se, etc. de forma permanente até sua morte. Devem ser protegidos contra os perigos, não tendo noção de fogo, altura, trânsito, venenos, etc. São incapazes de aceitar e participar do grupo social. Seu desenvolvimento consegue atingir os 25% dos normais. A fala é inadequada ou, então, são totalmente incapazes de articular quaisquer palavras, emitindo sons ou fonemas isolados. 2. Adestráveis: apresentam um quociente intelectual correspondendo de 25 a 50 (Q. I. normal: 100) que lhes permite aprender a vestir-se, lavar-se, comer, um certo cuidado pessoal, higiene e asseio. Possuem alguma habilidade e certa independência, podendo participar, limitadamente, na vida social. Aceitam estar com a família, na casa de um vizinho mais próximo sem causar transtornos apreciáveis, partilham e respeitam os direitos alheios, os direitos de propriedade e cooperam com familiares e vizinhos. Podemos confiar-lhes pequenos serviços caseiros ou em volta da casa. Seu desenvolvimento está calculado na base de 25 a 50% do desenvolvimento normal. Certas habilidades acadêmicas, como ler e fazer operações matemáticas, ainda lhes são vetadas, mas são capazes de uma aprendizagem rudimentar de algumas palavras ou números simples. Ainda não utilizam o raciocínio lógico, nem a linguagem correta ou formação de frases. Por outro lado, conseguem proteger-se contra perigos simples e quotidianos. Tais pacientes adestráveis serão, entretanto, obrigatoriamente, objeto de vigilância, supervisão e amparo econômico, durante toda a vida. Em sua maioria são

diagnosticados como deficientes na infância e início da meninice. Frequentemente, apresentam defeitos físicos associados (surdez, cegueira, malformações congênitas), bem como dificuldade na aprendizagem (sentar, andar, falar, etc) com atrasos significativos; 3. educáveis: de desenvolvimento lento, mas incapazes de um aproveitamento escolar adequado, devido aos seus bradipsiquismos. O educável supera, lenta e penosamente, os anos do curso primário, repetindo duas a três vezes cada período letivo. Chega assim aos 16 anos à 3ª ou 4ª série do primeiro ciclo. Só manifesta entendimento de aritmética ou aprendizagem de leitura entre 9 e 12 anos. Seu desenvolvimento atinge 50 a 75% do normal. Embora de linguagem limitada, aprende o suficiente para se fazer entender em termos adequados às situações comuns. Consegue conviver com outras pessoas, chegando a fazer amizade com vizinhos e conhecidos. Muitos aprendem um ofício simples e podem sustentar-se com independência, sem ingerência ou necessidade de ajuda dos outros. Na avaliação do entrosamento e adaptação do educável, devemos considerar não apenas seu Q. I., como ainda seu comprometimento social que é a melhor indicação de sua capacidade de convivência e relacionamento com o ambiente social” (Araújo, 1994:32).

Muito embora esta perspectiva em relação à educabilidade de crianças com necessidades especiais possa parecer absurda, esteve e ainda está presente na sociedade e na escola, seja ela especial ou regular. Trata-se de uma visão onde o sujeito está pré-determinado, ignorando-se a interação social como propulsora para o desenvolvimento e aprendizagem, centrada na convicção de que as diferenças não serão superadas pela educação, gerando imobilismo e resignação. No entanto, sabe-se que a criança com necessidades educacionais especiais está aberta à modificabilidade do potencial cognitivo e que a deficiência mental não é uma condição inalterável.

Conforme Fierro (1995:233),

“Segundo a psicologia e a pedagogia, o modelo clássico de análise da deficiência mental tem sido o psicométrico: de medição da capacidade geral ou de aptidões intelectuais específicas das pessoas. Precisamente, a psicométrica nasceu no início do século

estritamente vinculada à educação e à deficiência mental. O francês Binet elaborou seus primeiros testes de inteligência, justamente, para proporcionar instrumentos que permitissem diferenciar entre as crianças que podiam e que, respectivamente, não podiam tirar proveito da escola, quando houve a generalização do ensino obrigatório.”

A história do conceito de deficiência acompanha a evolução da conquista dos direitos humanos, inserida na filosofia humanística. Ao expressar a evolução dessa idéia, faz-se necessário referir momentos marcantes de origem teológica, econômica, política ou jurídica.

Segundo Pessoti (1993), pouco pode-se afirmar com base documental sobre as atitudes relativas à deficiência mental na antigüidade clássica. Mesmo na idade média, a documentação é escassa, propiciando especulações sobre extremismos prováveis.

O autor refere que em Esparta, crianças portadoras de deficiência mental eram consideradas subumanas, tornando-se legítima sua eliminação ou abandono. As características da criança portadora de deficiência não eram condizentes aos ideais atléticos e clássicos que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Grécia. Os romanos, mais tolerantes, costumavam exibi-los em festividades.

Afirma, ainda, que até a difusão do cristianismo na Europa, as pessoas portadoras de deficiência foram excluídas no plano civil e teológico. Com o evento, estas pessoas ganham alma e, como tal, não podem ser eliminadas sem atentar-se contra desígnios da divindade. Contudo, sendo a deficiência pouco acentuada e dependendo dos familiares, poderiam sobreviver, como no caso de Marguités, registrado por Suidas aproximadamente em 960 de nossa era. Salienta o registro, “que ele não sabia contar até cinco, tendo chegado à adolescência, perguntava à sua mãe porque ela e ele não eram filhos de um mesmo pai...” (Pessoti, 1993:4).

Acredita-se que da exposição ou abandono à inanição, escapassem na época os portadores de deficiência mental menos

acentuada. Isso nos reporta à consciência da negação da autonomia da pessoa portadora de deficiência mental, observada ainda na atualidade, na negação do direito de escolher uma escola, de exercer a própria sexualidade, de profissionalizar-se, entre outros.

“Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do Cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. Dotado de alma e beneficiado pela Redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos e igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa ‘benemérita’ que o abriga “ (Pessoti, 1984:4-5).

No século XIII surge na Bélgica uma colônia agrícola considerada a primeira instituição para abrigar pessoas portadoras de deficiência mental. No século seguinte, com Eduardo II da Inglaterra, cria-se um guia para proteger as propriedades dos idiotas. Eram destituídos de seus bens, em troca do atendimento às suas necessidades. A caridade estava diretamente relacionada às posses dos designados “idiotas”.

Idiotas, imbecis, cretinos, foram termos utilizados para designar as pessoas portadoras de deficiência mental em diferentes níveis, tornando-se nos dias atuais expressões agressivas aos nossos ouvidos. No decorrer da história, diversos termos têm sido utilizados com o intuito de identificar essas pessoas, consideradas diferentes, aos olhos da sociedade. Mas, só o fato da existência de um determinado termo que os inclua numa categoria, não fortalece o rótulo? Termos foram substituídos, a ponto de algumas pessoas sentirem-se inseguras ao referir-se ao grupo, no entanto, conceitos permanecem inalterados.

“Na Inglaterra, como no resto da Europa, o deficiente mental manterá o status de ser humano, criatura de Deus para efeito de

sobrevivência e manutenção da saúde, mas adquirirá significados teológicos e religiosos paradoxais. Será, assim, 'l'enfant du bom Dieu', mas portador de misteriosos desígnios da divindade. Atitudes contraditórias se desenvolvem diante do deficiente mental: é ele um eleito de Deus ou uma espécie de expiador das culpas alheias, ou um apacador da cólera divina a receber em lugar da aldeia a vingança celeste, como um pára-raios? Tem uma alma mas não tem virtudes; como pode ser salvo do inferno? Se idiota, está livre do pecado? Qual a culpa pela deficiência e a quem atribuí-la? (...)" (Pessoti, 1984:4-5).

A pessoa portadora de deficiência é acolhida pelo cristianismo, tem alma, livra-se da exposição, mas merece o castigo pelo "pecado" da deficiência. É condenada a castigos físicos. Considerada possuída por espíritos demoníacos aconselhava-se o exorcismo com flagelos para expulsá-los. A caridade e o castigo foram a grande marca da Idade Média. Durante a inquisição, nos séculos XIV, XV e XVI, muitos deficientes mentais foram mortos, queimados, castrados, acusados de heresias.

Em meados do século XVII, os médicos Paracelso e Cardano, defendem a idéia de que os portadores de deficiência mental apresentam um problema médico, uma fatalidade hereditária ou congênita. Persiste o descrédito em relação a sua educabilidade. O papel que até então era do sacerdote passa a ser do médico e surge a crença na cura da deficiência, considerada patologia.

No século XVII, organizações religiosas começam oferecer assistência e abrigo às pessoas portadoras de deficiência. Em Londres, Thomas Willis, em 1664, descreve pela primeira vez a anatomia do cérebro humano, afirmando que a idiotia e outras deficiências seriam produtos de alterações na estrutura cerebral. Os argumentos científicos trazem mudança na visão fanática religiosa.

Segundo Regen (et. al., 1994), no final da Idade Média, estudiosos como Locke, Condillac e Rousseau chamaram a atenção para a importância das sensações e experiências de interação com o meio ambiente para o desenvolvimento do

indivíduo. Esta concepção influenciou as idéias pedagógicas de Pestalozzi, Froebel e Itard. Coube ao último a primeira tentativa de estudo sistemático para reabilitação de uma criança subnormal, Victor de Aveyron, conhecido como o selvagem de Aveyron.

Este é um momento marcante, sobretudo na França, pioneira na instalação da escola pública, gratuita e laica. Abandona-se a pedagogia tradicional da escola feudalista, da escola medieval, começando-se a pensar a formação das novas gerações já inspiradas no discurso de igualdade e fraternidade ou no discurso neoliberal. Pensa-se a função social de escola afim de consolidar o projeto de sociedade capitalista. As atitudes são norteadas não mais pelos dogmas religiosos, mas sim por explicações de base material ou científica.

No mundo das idéias as transformações podem ser muito lentas. Os conceitos de eternas crianças, anjos de bondade enviadas por Deus para a expiação dos próprios pecados ou daqueles encarregados dos seus "cuidados", são muito presentes no relatos de familiares de pessoas portadoras de necessidades especiais. Ao tomar conhecimento de que a filha ou filho é portador de alguma deficiência, os pais manifestam sentimentos de perda da criança desejada, de pena, de medo com relação ao seu futuro, de desejo inconsciente de morte para a criança, de culpa, de rejeição/superproteção, de insegurança, entre outros. Tais sentimentos são mais ou menos acentuados de acordo com a estrutura psicológica de cada um e refletem diretamente na educação da criança, em atitudes como excesso de tolerância, de permissividade e reduzida expectativa em relação às suas possibilidades. É como se as famílias quisessem criar um mundo a parte, uma redoma de vidro onde o filho possa estar protegido do mundo real. Estas posturas são heranças históricas ocasionadas pela exclusão das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

Ao delinear o percurso histórico na maneira como a sociedade encarou e manejou a questão da deficiência, Amaral (1994:14), afirma que:

“Aos tropeços chegou-se à superação do primeiro impasse: vida/morte, emergindo uma mentalidade que suportou a deficiência desde que a áurea mística circundasse então aqueles que dedicavam sua vida à ajuda, à assistência, a esse segmento da população. E desde que as pessoas deficientes ficassem convenientemente confinadas em instituições ou guetos. É a fase áurea do assistencialismo, assentada em premissas de proteção e repulsa, solidamente plantada no terreno da caridade (religiosa ou laica).”

O assistencialismo e a visão caritativa ainda estão presentes nas instituições chamadas especiais, que a princípio constituíram-se como clínicas, denominaram os educandos de clientes e acomodaram-se às deficiências destes.

Fontes & Landi (1997:41-46), afirmam que:

“... com a chegada da modernidade e de sua desenfreada busca pelo padrão de beleza e de perfeição humana, por meio da mídia, as pessoas com necessidades especiais foram levadas a se defrontar, talvez com o momento mais tortuoso de suas vidas: a segregação social. Os próprios termos excepcionais, ou pessoas portadoras de necessidades especiais, ou ainda pessoas portadoras de deficiência² trazem em si um fardo negativo, que os deficientes são obrigados a carregar.”

No século XX, em sua primeira metade, o conceito de deficiência incluía as características do Inatismo, atribuindo às causas orgânicas presentes no início do desenvolvimento e dificilmente passíveis de modificação. Segundo Marchesi & Martín (1995), esta visão trouxe conseqüências como: necessidade de uma detecção precisa do distúrbio e conscientização de atenção educacional especial, distinta da organização regular.

As escolas especiais ou instituições privadas surgem na história do atendimento à pessoa portadora de deficiência mental como entidades fortes, com espaço nos discursos oficiais, confundindo-se com o próprio atendimento público perante a população devido a gratuidade de alguns serviços.

Aproximadamente nos anos 40 a 50 deste século, começou-se questionar a origem constitucional da deficiência, fortalecendo-se as posições ambientalistas e condutistas, dominantes no campo da psicologia. Paralelamente, as escolas especiais continuaram se expandindo, com o objetivo de uma atenção educacional mais individualizada. No entanto, essa conduta de diagnosticar, etiquetar, e inserir a criança com necessidades educacionais especiais nas instituições especializadas, contribuiu para a exclusão e segregação das mesmas.

Segundo a Proposta Curricular – SC (1998), na Idade Contemporânea, o homem na sociedade é o conteúdo central do questionamento. As atitudes com as pessoas portadoras de deficiência neste novo contexto vão se modificando, na medida em que novas oportunidades educacionais e de integração social lhes são oferecidas.

A partir dos anos 60, em diferentes países, se começou a construir importante movimento favorável à integração educacional dos alunos com necessidades especiais, visando reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais, com base em critérios de justiça e igualdade.

De acordo com Fonseca (1995:44),

“(...) nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e preservação de uma sociedade (e de uma escola) baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados”.

O direito à educação, em espaço o menos segregador possível, está amplamente assegurado na legislação vigente. A Constituição Federal (1988) apresenta vários dispositivos de interesse da pessoa portadora de necessidades especiais,

destacando-se o Artigo 208, inciso III, que prevê atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular e ensino. O tema é retomado no Artigo 227, inciso II, recomendando-se criação de programas de prevenção, atendimento especializado e integração social para pessoas portadoras de deficiência, eliminando-se preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

A Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem reservado seu capítulo V para a educação especial. A reserva de um capítulo exclusivo, é fato relevante para a área, historicamente pouco contemplada nas políticas públicas brasileiras. A flexibilidade dos critérios para admissão e promoção escolar favorece a escolarização de alunos com necessidades especiais.

As constituições estaduais, referindo-se às crianças com necessidades educacionais especiais, no dizer de Ferreira (1998), em sua maioria apenas repetem as formulações da Constituição Federal. Algumas acrescentam tópicos específicos de determinadas categorias, (ex: implantação de Braille na rede oficial) e de níveis ou modalidades de ensino.

Nas leis orgânicas dos municípios e nos sistemas municipais de educação, certamente terá aumentado a diversidade dos tratamentos dados à matéria, contribuindo nas discussões atuais. No entanto, os discursos da educação para todos, da escola inclusiva, acontecem num contexto de exclusão social ampliada, aumentando os desafios para garantir os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais.

As discussões atuais na área da educação especial estão incorporando uma leitura de totalidade da criança portadora de deficiência mental, pautadas principalmente nas contribuições Vygotskianas.

Por que colocar crianças portadoras de necessidades educacionais especiais na sala de aula, junto às crianças denominadas “normais”? A visão de separação já foi norma, quando o entendimento hegemônico era de que cada indivíduo é dotado de uma determinada natureza e que de nada adiantaria

investir em quem não fosse “naturalmente” inteligente. No entanto, se considerarmos a aprendizagem um processo de caráter social, a experiência partilhada, a interação entre crianças com ritmos diferenciados de aprendizagem, constituir-se-á em fator positivo.

Tendo como pressuposto que o companheiro mais experiente influencia o menos experiente, favorecendo a apropriação de conhecimentos que antes não dispunha, de que é na e pela interação que os conhecimentos são historicamente construídos é que o conceito de zona do desenvolvimento proximal faz-se necessário para o entendimento das possibilidades na classe heterogênea.

Segundo Vygotsky, a zona do desenvolvimento proximal é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes” (Vygotsky apud Oliveira, 1997:70).

Há, no entanto, níveis de deficiência que em função de sua severidade dificultam a integração da criança portadora, na escola regular, devido à forma como esta escola é constituída. A estas crianças, ainda é recomendado atendimento em escolas especiais, não com a concepção de espaço de guarda e proteção, que por muito tempo dominou esta área, mas na perspectiva de socialização do conhecimento e desenvolvimento intelectual. Em nossa sociedade a instituição que tem por finalidade específica a construção e transmissão de conhecimentos sistematizados, socialmente disponíveis é a escola. Conforme refere Hentz (apud Proposta Curricular, 1998:66):

“As escolas especiais não podem ser apenas locais onde se atendem os alunos nas suas necessidades físicas. As escolas especiais precisam estar ocupadas com o desenvolvimento intelectual de seus alunos pois se assim não fosse, não poderiam ser consideradas escolas.”

Entretanto, o grupo de educandos aos quais recomenda-se escolas especiais constitui uma minoria, sendo necessárias ações concretas para que se efetive a real inclusão de significativa parcela de educandos portadores de necessidades educacionais especiais na escola regular.

Os termos integração e inclusão são freqüentemente utilizados como sinônimos na linguagem educacional. No entanto seus conceitos são distintos. Segundo Mantoan (1998: 99-100),

“Uma das concepções de integração escolar denomina-se *mainstreaming*, ou seja, “corrente principal” e seu sentido é análogo a um canal educativo geral que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. O aluno com deficiência mental ou com dificuldade de aprendizagem, de acordo com o conceito referido, deve ter acesso à educação, e sua formação deve ser adaptada às suas necessidades específicas (...) deve favorecer o “ambiente o menos segregador possível”, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no “sistema”, da classe regular ao ensino .

A outra opção de inserção é a inclusão, que questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito da *mainstreaming*. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado de acordo com essa necessidade. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos(...).”

A proposta de fusão da escola regular com a especial é polêmica, sofre objeções, mas favorece ricas discussões e pesquisas. Sabe-se, contudo, que para não ser apenas um discurso descomprometido politicamente, que apenas escamoteia

uma concepção restrita de democracia, ações concretas fazem-se necessárias.

No entender de Sanfelice (1989), diante deste novo paradigma surge o argumento de que a escola e os educadores necessitam estar sensibilizados e instrumentalizados para assumirem a clientela escolar, com suas características reais, com diferenças socioculturais ou físico-mentais e a partir daí definir a ação pedagógica. A mesma razão histórica utilizada para discriminar mulheres, negros, índios, classe proletária, pretende justificar a exclusão do educando portador de necessidades educacionais especiais. Afinal, a educação formal institucionalizada burguesa, pautou-se pelo atendimento das necessidades e dos interesses burgueses. A educação escolar que realmente deseja converter-se em democrática, garantindo a educação como direito de todos, tem o dever de incorporar também o educando com necessidades especiais. A existência deste grupo é fato e a educação formal não pode destinar-se apenas à clientela idealizada. Afirma o autor que as escolas deverão estar organizadas diferentemente e com recursos distintos para atenderem as características das clientelas distintas, de outra maneira, "uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar e social é culturalmente distinta ou físico e mentalmente diferenciada – no caso dos 'deficientes mentais' - será teoricamente democrática e na prática discriminadora" (Sanfelice, 1989). Concordamos com o autor ao defender uma ação pedagógica diferenciada, pois somente enquanto desigual a prática será democrática.

Observamos que os educadores, de forma geral, assustam-se diante da possibilidade de receber em sua classe uma criança com deficiência mental, argumentando com rapidez o despreparo profissional para tal atendimento. Constata-se, no entanto, que o fato mais assustador não se constitui no desconhecimento de metodologia apropriada e sim na ignorância do próprio conceito de deficiência mental, confundida freqüentemente com doença mental e concebida como sinônimo de total incapacidade.

Nossa atuação profissional nos coloca constantemente em contato com professores. Atividade sugerida para educadores

do município de Chapecó e regiões vizinhas, em sua maioria atuando na rede pública, em turmas de séries iniciais, solicitava que estes se imaginassem portadores de uma deficiência a escolher e descrevessem um dia na suposta vida. Observou-se que a possibilidade da deficiência mental pouco foi destacada e quando surgiu, a menção do tema manifestou desconhecimento e reserva.

Questiona-se: Qual o conceito do termo “estar preparado” para receber o aluno com necessidades especiais, freqüentemente proferido por educadores? Quem ousa acreditar que esta preparação acontecerá senão com a necessidade concreta? Com este questionamento não desejamos negar a importância de que uma disciplina que trate dos fundamentos da educação especial seja imprescindível na formação de educadores e que a estes deva ser propiciado acesso à formação continuada nesta área, mas defende-se também a necessidade da conscientização de que toda classe escolar é necessariamente heterogênea e traz consigo a multiplicidade de substantivas diferenças, incorporadas por razões históricas, culturais, sociais ou físico-mentais, como é o caso de certas deficiências. Acredita-se que o desafio maior seja encontrar suporte científico-filosófico, recursos pedagógicos e lucidez para definir a ação educacional diante de classes tão distintas.

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Porém, para o alcance de tais objetivos algumas modificações são requeridas na organização e no funcionamento da escola. Algumas atitudes inclusivas são fundamentais. Todo educador comprometido com a filosofia da inclusão estimula os educandos a direcionarem sua aprendizagem de modo a aumentar sua autoconfiança, a participar plenamente da sociedade, a usar mais o seu poder pessoal e a desafiar a sociedade para a mudança. É preciso convicção na capacidade que toda criança tem de aprender, defendendo a idéia de que a escola deve transformar-se para atender à diversidade e não fundamentar-se na lógica da homogeneidade. Necessária se faz a conscientização de que o processo de inclusão não é algo

fácil e sim gerador de conflitos, angústias, entretanto, trata-se de justiça social, o que o sistema de ensino não pode ignorar. No entanto, o educador por si só não garante a inclusão do educando portador de necessidades educacionais especiais. Incluir, não é apenas permitir que este esteja entre paredes comuns, transite pelos mesmos corredores, pátio, refeitório e demais dependências freqüentadas pelos outros alunos, estes ditos "normais". Para tanto, são exigidas condições favoráveis, como: definição de gestão democrática da escola, contemplando o interesse coletivo pelo atendimento aos educandos com necessidades especiais; formação e apoio de professores; planejamento de currículos; priorização de conteúdos, incluindo adaptações necessárias; revisão de critérios de agrupamento de alunos, de avaliação, de promoção e garantia de recursos materiais e instrucionais necessários.

Contudo, a escola isoladamente pouco poderá fazer enquanto as atitudes do meio circundante permanecerem não problematizadas e exercendo-se como já instaladas. A atuação da escola com relação à inclusão exige uma abordagem holística do educando portador de deficiência mental, que revele seu contexto de vida na família, escola e sociedade.

E como afirma Cartolano (1998:29-30),

"(...) diante da aceleração das mudanças, das novas descobertas das ciências e das tecnologias modernas, é preciso que estejamos sempre de espírito aberto à pesquisa, à busca incessante de novas respostas que nos ajudem a repensar o velho e a enfrentar o novo".

E adiante, conclui o autor, que "(...) não basta conhecer. É preciso usar este conhecimento para atuar na realidade e transformá-la, sempre dentro dos limites e das circunstâncias em que vivemos" (Cartolano, 1998: 29-30).

Para a conquista da educação escolar que não exclua qualquer educando, é necessário o entendimento de que a integração ou a inclusão não se efetivarão com a mera extinção das escolas especiais. Para alguns educandos com necessidade educacionais especiais, estas são as reais escolas inclusivas,

enquanto para outros tornam-se dispensáveis, ou espaços segregadores. É fundamental a compreensão de que integração pressupõe ampliação da participação em situações comuns para os grupos que se encontravam excluídos, seja em escolas especiais ou os que a ela nunca tiveram acesso, segregados nas próprias residências ou comunidades. E para todos deve-se buscar a educação escolar baseada no princípio da inclusão. O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com necessidades especiais, é a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que tornem-se aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, não apenas alguns deles, como por exemplo os portadores de necessidades educacionais especiais.

Somente quando esgotadas as possibilidades de ensino comum, deve-se dispor de serviços especiais. Acredita-se que escolas especiais não devem ser consideradas um mal a ser evitado pois, para significativa parcela de população portadora de deficiência, têm significado o único espaço escolar. É essencial lembrar a caminhada histórica destas instituições, considerar seus méritos, afim de que não sejam simplesmente descartadas. Afinal, foram as escolas especiais que ocuparam a lacuna deixada pelo poder público, referente ao atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais e ainda o fazem em relação às crianças que se tornaram adultos ou idosos com tais necessidades. Para que a escola regular possa atender qualitativamente a todos os educandos, independente da severidade de seu déficit, é necessário redefinir e colocar em ação novas alternativas pedagógicas, compatíveis com este grande desafio. Para isto é preciso uma nova escola, que tenha coragem para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, necessários à inclusão. No entanto, a sociedade capitalista em que vivemos não exclui apenas o educando portador de deficiência, exclui também muitas de suas famílias. O capitalismo faz da exclusão, a regra. Então, como incluir de fato os que não são reconhecidos pela sociedade? Trata-se de um grande desafio que não pode ser ignorado pelos movimentos defensores da escola

inclusiva. A inclusão, integração ou segregação do educando com necessidades educacionais especiais, depende essencialmente da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam.

Notas

1 Para um melhor entendimento deste assunto, ver PESSOTI, Isaias. *Deficiência Mental: Da superstição à ciência*. São Paulo: Quierós/EDUSP, 1984.

2 Grifo do autor.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença / deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- ARAÚJO, Luís Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 46, p 29-40, set. 1998.
- FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 46, p. 7-15, set. 1998.
- FIERRO, Alfredo. As crianças com Atraso Mental. In: COOL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Alvaro (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p 233-242.
- FONSECA, Vítor da. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce** – Uma introdução às idéias de Fuerstein. 2. ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FONTES, Rejane de Souza & LANDI, Maria de Lourdes. Estigma: uma prisão sem grades. In: **Revista Integração**, Brasília, n. 19, p. 41-46, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér . Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 46, p. 93-107, set. 1998.

- MARQUESI, Alvaro & MARTÍN, Elena. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COOL, César, PALACIOS, Jesus, MARCHESI, Alvaro(org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.7-23.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.
- PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência.** São Paulo: Quirós/EDUSP, 1984.
- REGEN, Mina et. al. **Mães e Filhos Especiais: Relato de Experiências com Grupo de mães de crianças com deficiência.** Brasília: CORDE, 1993.
- SANFELICE, José Luis. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os "deficientes mentais". In: **Cadernos Cedex**, São Paulo, n. 23, p.29-37, 1989.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Florianópolis: COGEN, 1998.