

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: o caso do Município de Maringá**

ELIS MILENA VEIGA MOREIRA DE AZEVEDO.

MARINGÁ
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: o caso do Município de Maringá

Dissertação apresentada por Elis Milena Veiga Moreira de Azevedo ao Programa de Pós-Graduação em Educação, *área de concentração*: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

ELIS MILENA VEIGA MOREIRA DE AZEVEDO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: o
caso do Município de Maringá.**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira

Profa. Dra. Anair Altoé

Maringá / 2006.

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso do Município de Maringá.** 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2006.

RESUMO

A presente dissertação trata a respeito da inclusão de alunos de escolas especiais nos Centros de Educação Infantil do Município de Maringá. O objetivo desta pesquisa é investigar as políticas de inclusão do Município de Maringá em relação às crianças de 0 a 6 anos nos Centros de Educação Infantil. Com este propósito foram realizadas observações em dois Centros de Educação Infantil de Maringá que possuíam crianças deficientes também matriculadas em escolas especializadas. Além disso, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com as professoras responsáveis pelas salas das crianças selecionadas para a pesquisa. O estudo levanta pontos relativos ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, a educação especial no Brasil e a inclusão de crianças deficientes nos Centros de Educação Infantil. Nota-se que a inclusão de crianças deficientes no ensino regular lhes possibilita melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento, sendo o primeiro passo para sua inclusão escolar e social. É nesta etapa que, através da mediação, as crianças se apropriam de valores, entre eles, o respeito à diversidade.

PALAVRAS-CHAVES: 1) Inclusão; 2) Integração; 3) Educação Especial; 4) Educação Infantil; 5) Políticas Públicas de Inclusão; 6) CEI.

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. **PUBLIC POLICIES OF INCLUSION AT THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTERS: Maringá county case.** 115 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2006.

ABSTRACT

This dissertation discusses the public policies of inclusion at the early childhood education centers (CEI). The goal of this research is to point the importance of insert and maintain children with special need in the in the school system. Our research focus on the quality of the service delivered to the children with special need at the CEIs. Special children attending regular school have a better learning and development than their contra part, restricted to a school catering specifically to children with special need. It is in this stage of their lives that, through mediation, the children assimilated values, such as diversity respect.

Key Words: 1) Inclusion; 2) Integration; 3) Special Education; 4) Early Education; 5) Public Policies of Inclusion; 3) CEI.

DEDICATÓRIA

Aos meus grandes amores,
Maria Luíza, Maria Beatriz e Mário.

EPÍGRAFE

“Levanta-te e vem para o meio!”
(Campanha da Fraternidade – 2006 - CNBB)

“É a palavra de Jesus dita a um homem com uma deficiência na mão (cf Mc, 3,3); tudo leva a pensar que aquele homem era desprezado e deixado sozinho com seu problema. Talvez até já tivesse aceito, sem mais reclamar, que valia pouco, que não era mesmo ninguém e só podia depender da boa vontade e da comiseração dos outros. Jesus o vê com outro olhar, chama-o para o meio de todos. Aí é seu lugar, no meio dos outros. O gesto e a atitude de Jesus traduzem a acolhida respeitosa e encorajadora daquela pessoa; ao mesmo tempo que denuncia e supera a exclusão daquele homem, Jesus restitui-lhe a dignidade. A CF de 2006 é uma proposta de inclusão efetiva para todas as pessoas com deficiência.
(DOM ODILO P. SCHERER. <<http://www.cnbb.org>>.br, 01 mar 2006)

AGRADECIMENTOS

Nesse momento, de grande alegria, quero agradecer a todos que, indistintamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Entretanto, não poderia deixar de gravar meus agradecimentos de maneira especial:

- À Profa. Dra. Nerli, pela orientação e constante atenção;
- Às Profas. Dras. Anair, Áurea e Prof. Dr. Júlio (UNIMEP), por suas pertinentes críticas e sinceras contribuições na qualificação;
- Aos professores do curso de mestrado, Profa. Dra. Nerli, Profa. Dra. Áurea, Profa. Dra. Isilda, Profa. Dra. Lizete, Profa. Dra. Olinda e Prof. Dr. Gasparin, pelo aprendizado, pelas informações e o compartilhamento de seus conhecimentos;
- Aos meus colegas de curso, que garantiram ricos debates;
- À amiga Vera, que foi a companheira na realização de vários trabalhos;
- À amiga Giselma, pelas agradáveis conversas e pela gentil “carona”;
- Ao Hugo e a Márcia, da Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, que sempre nos atenderam com grande carinho;
- Ao Dorival, pelo auxílio fundamental nos caminhos do mundo digital;
- A Maria Luísa, a Maria Beatriz e ao Mário, pela constância do amor e pelo carinho;
- A Thaís, querida irmã, pela tradução do resumo (*abstract*);
- Aos meus pais, Vitória e Carlos Saturnino, e aos meus irmãos, Carlos, Frederico e Thaís, que incentivaram meus estudos e são meu norte;
- A D. Lélia e ao Seu Mário, que, ternamente, tratam-me como uma filha;
- Aos amigos Luisa, Célio, Fátima, Sr. Furlan, D. Mira (*in memoriam*), Rejane, Ivone, Jean Pierre, Rita, Élcio e Tia Rosalina, pelo incentivo em todas as horas;
- Ao Alexadre, a Rosaly e a Adriana, representantes do CVI (Centro de Vida Independente) em Maringá, por todo o apoio recebido;
- A todo o pessoal da Creche “Pertinho da Mamãe (UEM), pela solidariedade, e, especialmente, a Suzana, diretora, que encaminhou com toda presteza a autorização de minha licença sem-vencimentos, em 2005, para que eu pudesse concluir a presente dissertação;
- À Secretaria de Educação do Município de Maringá, que franqueou acesso aos Centros de Educação Infantil;
- Aos CEIs Walquíria Fontes e Recanto do Menor-Centro, que gentilmente abriram suas portas;
- Ao CNPq, pela concessão da bolsa no ano acadêmico de 2005-2006;

LISTA DE SIGLAS:

- AMPACIN** – Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil
AMR – Ambiente o menos restrito possível.
ANPR – Associação Norte Paranaense de Reabilitação.
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
CAEDV – Centro de Atendimento Especializado para o Deficiente Visual.
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEI – Centro de Educação Infantil.
CENESP – Centro Nacional da Educação Especial.
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
DEE – Departamento de Educação Especial
FEBEC – Fundação Brasileira de Entidades dos Cegos.
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos.
FUDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento.
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos,
LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
OMS – Organização Mundial de Saúde.
ONEDEF – Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos.
ONU – Organização das Nações unidas.
OPS – Organização Pan-Americana de Saúde.
PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SEED – Secretaria Estadual de Educação
SSESP – Secretaria de Educação Especial (MEC)
UEM – Universidade Estadual de Maringá.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FOTOS

| | |
|--|----|
| Figura 1- S. copia a tarefa do quadro-negro _____ | 87 |
| Figura 2- V. brinca de boneca com outras meninas _____ | 88 |
| Figura 3- M. H. copia as letras do alfabeto no quadro-negro _____ | 90 |
| Figura 4- M.H. brinca no parquinho com crianças da escola _____ | 91 |
| Figura 5- Conjunto de música da APAE – Maringá _____ | 96 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| AGRADECIMENTOS: | 7 |
| LISTA DE SIGLAS: | 8 |
| LISTA DE FOTOS | 8 |
| SUMÁRIO | 9 |
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. | 12 |
| 2.1 O Surgimento da Educação Especial. | 12 |
| 2.2 A Educação de Pessoas com Deficiência: o movimento de integração e a luta pela inclusão. | 19 |
| 2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. | 36 |
| 3.1. Elementos Históricos. | 36 |
| 3.2 O Deficiente na Legislação Brasileira. | 39 |
| 3.3 Documentos Internacionais que Contribuíram para a Elaboração das Leis Brasileiras. | 55 |
| 3.4 A Educação Especial No Paraná. | 59 |
| 3.5 A Educação Especial Em Maringá. | 63 |
| 3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MARINGÁ. | 68 |
| 4.1. O Desenvolvimento da Criança. | 68 |
| 4.2. A Importância da Inclusão de Crianças Deficientes nos Centros De Educação Infantil. | 73 |
| 4.3. O Centro de Educação Infantil enquanto Local de Prevenção | 78 |
| 4.4. A Inclusão nos Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá. | 81 |
| CONCLUSÃO | 102 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| ANEXO – I | 114 |
| ANEXO – II | 115 |

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais vem suscitando variadas pesquisas e estudos na área de Educação Especial. Sabe-se que a convivência entre pessoas com deficiência e os não portadores é conflituoso desde os primórdios da humanidade. A relação entre ambos nem sempre foi estabelecida da mesma forma, uma vez que essa relação depende de inúmeros fatores, dentre eles, o modo como os deficientes são vistos e representados na sociedade, como são educados e como é educada a sociedade em geral.

Pode-se dizer que é no decorrer das transformações econômicas e sociais que verificamos como, aos poucos, a representação da deficiência vai se modificando. Passando sucessivamente o indivíduo de um ser que podia ser exposto e exterminado, como no Primitivismo e na Antigüidade, a um ser que merece a compaixão do bom cristão ou tem sua valorização medida pela sua capacidade produtiva, como na Contemporaneidade.

Aliás, nesse momento de inúmeras crises - crises econômica, social, ética, política ... - e quando o individualismo atinge seu ponto de maior exacerbação, paradoxalmente, se assiste a movimentos e lutas em torno de causas que dizem respeito a minorias e a grupos sociais que se encontram excluídos do processo de produção da vida. Dentre esses, ressalta-se o movimento de integração/inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Esse movimento de inclusão, iniciado nas décadas de 50 e 60 na Europa, assume hoje nova feição. Seus objetivos iniciais foram ampliados e o que antes fazia parte de uma proposta humanitária, se encontra agora consolidado numa legislação que, norteadas por princípios e ideais de igualdade e participação, busca assegurar a todos os deficientes o direito de serem cidadãos.

Segundo entendemos, o exercício desse direito passa pelo oferecimento de uma educação integradora e democrática, que busca fornecer condições ao indivíduo deficiente a possibilidade, como a qualquer outro cidadão, de participar da vida social, sendo que esta oportunidade deve ser viabilizada o mais cedo possível por intermédio, por exemplo, de sua entrada no Centro de Educação Infantil (CEI).

Dessa forma, propomo-nos a discutir a inclusão de crianças de 0 a 6 anos com deficiência nos Centros de Educação Infantil do Município de Maringá. Para isso, estruturamos o presente trabalho em três capítulos. O primeiro Capítulo, O Atendimento Educacional de Pessoas com Deficiência, está voltado para o histórico das idéias e iniciativas adotadas para o atendimento de pessoas com características diferenciadas dos padrões estabelecidos para cada momento histórico. Assim, traçamos um panorama da idade antiga até o momento atual, enfatizando neste último período o movimento de inclusão e a luta pela inclusão. No Capítulo 2, A Educação Especial no Brasil, buscaremos acompanhar como a deficiência é vista na legislação brasileira e mais especificamente na legislação do Paraná. O Capítulo 3, A Inclusão de Crianças com Deficiência nos Centros de Educação Infantil (CEI), é dedicado a defesa de uma postura que consideramos democrática no que diz respeito à educação especial, ou seja, o ingresso da criança deficiente no CEI e o atendimento desta junto às demais crianças, privilegiando, a inclusão. Para tanto, encaminhamos pesquisa de campo por intermédio da observação dessa interação e de entrevistas semi-estruturadas com as professoras que recebem em suas salas as crianças deficientes selecionadas para a pesquisa. Dessa forma, analisamos, a partir da experiência nos CEIs Walquíria Fontes e Recanto do Menor-Centro, como esse atendimento vem sendo desenvolvido no município de Maringá.

1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

O presente capítulo tem como tema as iniciativas adotadas e as idéias para o atendimento de pessoas com características diferenciadas dos padrões estabelecidos em diferentes momentos da história. Assim, traçamos um panorama da idade antiga até o momento atual, enfatizando, neste último período, a situação atual da deficiência no Brasil e no Paraná.

1.1 O Surgimento da Educação Especial.

No decorrer dos tempos, os homens, a fim de atender as necessidades historicamente criadas, foram construindo um ideal de corpo que deveria corresponder a um ideal de homem necessário a um determinado momento histórico. O estabelecimento desse ideal, imposto por diferentes critérios em diferentes épocas, acarretou formas diferenciadas de reação e de atitudes com referência aos indivíduos que, por apresentarem deficiências nos níveis físico, mental, sensorial etc., não correspondiam às exigências impostas pela sociedade em termos de organização social e de participação nas relações de produção.

Vejamos alguns exemplos. Na sociedade primitiva os homens deviam, individualmente, prover o próprio sustento e contribuir à sobrevivência do grupo, pois, devido a sua estreita relação com a natureza, dependiam do que esta lhes proporcionava (pesca, caça, abrigo, ...). Assim, os indivíduos doentes, fracos, incapacitados, deficientes acabavam sendo empecilhos e, em conseqüência, relegados à própria sorte ou, então, exterminados.

Neste tipo de sociedade, os indivíduos possuíam rudes condições de vida, sendo deles exigida, como qualidade básica, a capacidade física integral, a força e a participação coletiva na defesa de seu sustento e da sobrevivência do grupo. De acordo com Guhur (1994),

a própria peculiaridade do pensamento destes povos determinava as diferentes práticas de extermínio na medida em que, em analogia com a natureza, a causa das enfermidades, e ou deficiências era representada como estando associada a sinais ou forças misteriosas latentes na própria natureza, cujos elementos, temidos e ao mesmo tempo adorados, o homem não podia controlar (p. 77).

Na Grécia Antiga, por sua vez, o espartano se dedicava à guerra, por isso valorizava a perfeição do corpo (forte e belo), sendo este o grande objetivo. Bianchetti afirma que "se, ao nascer, a criança apresentasse alguma deficiência, era eliminada. Praticava-se uma eugenia radical, na fonte." (1995, p. 9). Já o ateniense prezava a filosofia. Por acreditar na divisão corpo/mente, considerava que o homem livre tinha somente as funções de esforço mental, pensar e comandar, enquanto que para o escravo eram reservadas as tarefas musculares, ou seja, trabalhar. A argumentação (mente) representava a dignidade, em contrapartida, o trabalho (corpo) era uma atividade degradante, um empecilho à manifestação da mente. De qualquer maneira, como em Esparta, também em Atenas, a legislação previa o abandono/exposição do indivíduo doente. Assim, segundo Guhur (1994),

Ainda que determinadas por razões outras que unicamente as econômicas, como a conveniência social e a ideologia, na sociedade antiga as práticas de extermínio e abandono eram difundidas e sistematicamente realizadas, sendo inclusive admitidas em leis (como em Esparta e Roma), tal como aparece em relatos de Plutarco e Sêneca, ou ainda preconizadas, de forma velada ou não, como em passagens da utópica República de Platão e na Política de Aristóteles (p. 78).

Com o surgimento e a propagação do cristianismo, as práticas de extermínio e abandono passam a ser alteradas, em função dos novos valores morais e religiosos que afirmavam serem todos os homens iguais, independentemente de suas condições sociais, físicas ou mentais. Nessa perspectiva, Mazzotta (2003) argumenta que

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus; ser perfeito inculcava a idéia da condição humana como incluindo a idéia de perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (p.16).

Na nova sociedade que se estruturava, a feudal, o fortalecimento desses valores preconizados pela Igreja como virtudes essenciais do bom cristão, passa a prevalecer

atitudes de tolerância e resignação das pessoas perante os doentes, loucos e menos afortunados, pois esses eram vistos tanto como manifestações da vontade divina, como decorrência do pecado dos pais. Sendo assim, cabia aos bons cristãos e à igreja cuidar dessa parcela da população, já que a caridade e a prática do bem levariam à salvação. Nesse sentido, conforme explica Mori (2000), “cuidar dos doentes, loucos e parias da sociedade seria um caminho para se chegar ao céu. No período da Idade Moderna proliferaram as obras de caridade, os internatos, especialmente nos séculos XVI, XVII e XVIII”. (p. 68-69).

A partir da Idade Moderna, com a passagem do feudalismo para o capitalismo, ocorreram várias mudanças em nível econômico, social e ideológico que refletiram em todas as direções. A própria condição da doença ou deficiência, antes ligada ao pecado, agora, passa a ser explicada com as idéias do liberalismo, como uma disfuncionalidade. Esta é uma visão mecanicista, onde o corpo é comparado a uma máquina, conforme Bianchetti, "se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é do que a disfunção de uma peça" (1995, p. 12).

Com o capitalismo surge a sociedade industrial moderna que tem suas bases na idéia da produtividade e pode-se dizer que, apesar das aquisições positivas possibilitadas por este modo de produção, como o acesso a bens de consumo antes só pertencentes à aristocracia, a ideologia capitalista acaba por classificar as pessoas como indivíduos quando, comprovadamente, são eficientes e produtivos. O indivíduo é aquele que produz e seu lugar na sociedade é determinado por sua condição de produtor/trabalhador/consumidor.

Juntamente com a perspectiva da produtividade, surge o que Bueno (1997) descreve como sendo “a visão de homogeneização, isto é, de que, para ser crescentemente produtivo, os processos sociais devem ser homogêneos” (p. 39). Assim, na contemporaneidade, com o predomínio economia capitalista, é valorizado aquilo e/ou aquele que é produtivo, conceito este transferido para todos os demais setores da sociedade moderna, dentre eles o da educação. Nesse sentido, produtividade e homogeneidade passam a permear sutil ou explicitamente determinadas concepções pedagógicas.

Neste rápido panorama sobre as atitudes e formas de reação adotadas frente ao indivíduo deficiente na história da humanidade, evidenciam-se padrões diferenciados

de conduta. De seres subumanos degenerados, frutos do pecado, objetos de medo e temor, mercedores da caridade, deficitários ou imperfeitos, as representações foram se modificando até o momento em que, com o surgimento de um novo modelo para classificar os indivíduos deficientes, o médico-patológico, esses indivíduos passam a ser vistos como portadores de limitações, necessitando, portanto, de um atendimento diferenciado no âmbito da educação, com princípios e metodologias específicas.

No século XVI, aquilo que atualmente é denominado Educação Especial apresenta seus precursores por meio da educação da criança surda¹. Antes disso, os indivíduos com essa limitação eram atendidos em asilos, onde viviam à margem da sociedade, quando não perambulavam como mendigos, dependendo da caridade pública para sobreviver. Nessa época, na Espanha, as crianças surdas pertencentes à nobreza eram educadas por preceptores. Segundo Bueno (1993), é preciso

distinguir o que significava educar crianças surdas nessa época. Enquanto que, para as crianças ouvintes, a educação se constituía no ensino da leitura, da gramática, da matemática e das artes liberais, a educação de seus irmãos surdos se configurava, basicamente, a técnicas de desmutização ou de substituição da fala por gestos, que parece corresponder muito mais a recuperação da doença (p. 58)

Já na história da vida dos cegos, a bibliografia refere-se a eles (século XVI e XVII) como desassistidos e abandonados à própria sorte em asilos e instituições de abrigo, que em nada contribuía para mudar sua condição de dependência e inferioridade.

Na França, os registros feitos por Binet e Simon, em 1907, recuperados por Belmont e Verillon (1997), discorrem sobre os primórdios da possibilidade de educar pessoas deficientes:

A idéia de uma educabilidade de pessoas deficientes começa no século XVIII e no começo do século XIX com os trabalhos do abade de l'Épée com os surdos, depois os trabalhos de Hauÿ com os cegos e de Itard com os deficientes mentais. No final do século XIX, a batalha do médico Baurneville para instituir as classes especiais anexas às escolas primárias, para acolher os 'jovens retardados', resulta na criação das classes de aperfeiçoamento (1909) (Gateaux – Mennecier, 1989). Mas essas classes

¹ Segundo BUENO (1993): “É atribuída ao monge beneditino Pedro Ponce de Leon o papel de iniciador da educação especial, através de seu trabalho com crianças surdas, iniciado em 1541, na Espanha” (p.58).

são sobretudo destinadas para os 'anormais da escola', isto é, às crianças já escolarizadas, porém consideradas 'débeis' (p. 16).

Somente a partir do século XVIII, a literatura registra o surgimento de instituições especializadas para atender deficientes surdos e cegos na Europa. Estas instituições tinham a função de oferecer escolarização às crianças que, devido a sua deficiência, não podiam freqüentar o ensino regular. Cita-se como exemplo o Instituto Nacional de Surdos e Mudos, criado em 1760 e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, ambos na cidade de Paris. Já em relação à situação dos deficientes mentais, estes, nos séculos XVI e XVII, eram encaminhados aos asilos ou aos hospícios, pois, não eram estabelecidas diferenças entre eles e os loucos.

Ferreira (1995) distingue em duas fases a Educação Especial. A primeira refere-se ao "tratamento moral", ou seja, realização de treinamento psicomotor que tinha como objetivo inculcar nos deficientes hábitos regulares. Essa atitude segue até a primeira metade do século XIX, através de instruções individualizadas e seqüenciadas, acreditando-se que assim alcançava-se a recuperação desses indivíduos. Lembramos que a população assistida e que esperava a cura era a economicamente favorecida.

A segunda fase surgiu na última década do século XIX, quando houve profundas alterações nas características das instituições. Neste período não se acreditava mais na eficiência da recuperação dos indivíduos pelo treinamento psicomotor e a população atendida era, então, dos menos favorecidos. Em ambos os casos a institucionalização passa a funcionar como instrumento de segregação, através da qual, a sociedade ficava protegida daqueles tidos como fora da normalidade.

Bueno (1997) ressalta que "a educação especial, desde o seu surgimento no final do século XVIII, atende a dois interesses contraditórios: o de oferecer escolaridade a crianças anormais, ao mesmo tempo em que serve de instrumento básico para a segregação do indivíduo deficiente" (p. 38). Segundo este autor, estas duas trajetórias - aparentemente antagônicas, mas não excludentes - acabam por coexistirem simultaneamente num momento histórico em que a sociedade moderna, ao defender os princípios de igualdade e cidadania, não podia dispensar ou deixar de garantir a esta categoria de indivíduos deficientes o direito à educação.

O que percebemos é que a criação das instituições especializadas para o atendimento do indivíduo que não se enquadrava na ordem social vigente teve dois fins

específicos, pelo menos até a última década do século XIX, primeiro tentar curar o deficiente e depois, como isso era impossível, para afastá-lo do meio social em que vivia, exercendo assim, fundamentalmente, a segregação e a exclusão.

Há que se considerar ainda que desde seu surgimento e posterior evolução destacaram-se na constituição da Educação Especial dois modelos: o médico-pedagógico e o psicopedagógico. O modelo médico-pedagógico corresponde ao período em que, segundo Glat (1995),

tradicionalmente o atendimento aos portadores de deficiência era realizado de maneira custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir com a sociedade, devendo ficar ao cuidado das famílias ou internado em instituições “protegidas”, segregado do resto da população (p. 11)

Isto se deveu ao fato de ter sido a medicina uma das primeiras áreas do conhecimento a se interessar pela questão da deficiência (em particular pela deficiência mental) no que se refere a sua etiologia, definições e classificações. Geralmente, a deficiência mental era diagnosticada como uma doença, um problema neurológico, não específico e congênito.

Quanto ao segundo modelo, o psicopedagógico, este se difunde a partir do primeiro quarto do século XX através da psicometria, que foi criada por sua vez com a finalidade de obter dados sobre o desempenho e as habilidades das crianças, objetivando classificá-las quanto a capacidade de aprender e de progredir nas séries escolares. Conforme Silva (1994),

se para a medicina a lógica da deficiência mental é a da doença orgânica que confere àquela um estatuto próprio, para a psicologia a lógica é a da exceção ao padrão de normalidade de comportamentos, diferenças pessoais e rendimento escolar (p. 20)

A autora acrescenta, ainda, que

este parece ser um pseudo conflito porque apesar de caminhos metodológicos aparentemente diferentes, o sujeito deficiente mental em ambos os discursos é um tipo desviante do todo e, na prática, pode acabar por ser excluído tanto no próprio âmbito escolar quanto na sociedade, pois para fazer parte desta sociedade é necessário se adequar aos padrões vigentes de normalidade (p. 20-21)

O modelo médico pedagógico esteve subordinado à ação do médico não só na determinação do diagnóstico, mas também na recomendação das práticas escolares; por outro lado, o modelo psicopedagógico impregnou toda a educação brasileira nesse período (através dos laboratórios de psicologia experimental, das escolas, de aperfeiçoamento dos professores, das reformas da educação, da literatura etc.).

Segundo Werneck (2005) há duas formas distintas de pensar a deficiência, o modelo médico mais antigo e o modelo social, uma tendência mais atual. O modelo médico surge na década de 1960 e sua característica é o fato de descontextualizar a deficiência sendo esta vista como um fato isolado. Para esse modelo, a origem da exclusão origina-se nas seqüelas e limitações (físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas) enfrentadas pelo deficiente e a deficiência deverá ser tratada pela medicina. Assim, uma criança com grande comprometimento deverá estar em sala ou escola especial, afastada das crianças de sua faixa-etária. Segundo Werneck (2005),

no enfoque do modelo médico, o problema reside na pessoa, trazendo conseqüências apenas para ela e sua família. Assim a sociedade está isenta de responsabilidade e compromisso para desconstruir processos de discriminação contra pessoas com deficiência (p. 25).

Um dos focos do surgimento do modelo social, que surgiu também na década de 1960 e vem sendo aprimorado, está no Reino-Unido, onde foi criado o movimento “Social Disability Movement” por pessoas deficientes. Nesse modelo, conforme Werneck (2005),

a deficiência é a soma de duas condições inseparáveis: as seqüelas existentes no corpo e as barreiras físicas econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo que tem essas seqüelas. Sob esta ótica, é possível entender a deficiência como construção coletiva entre indivíduos (com e sem deficiência) e a sociedade (p. 27).

No modelo social, a deficiência é apenas uma das características da pessoa, o que não representa o seu todo. Werneck (2005) apresenta um quadro com as principais características e diferenças entre os dois modelos.

| A deficiência quando analisada sob o modelo médico pode se tornar | A deficiência quando analisada sob o modelo social pode se tornar |
|--|--|
| Um incidente isolado, individual e, no máximo, familiar. | Um tema de direitos humanos e de Desenvolvimento inclusivo sustentável. |
| Um caso médico e funcional a ser tratado, curado ou resolvido | Um assunto de interesse público universal. |
| Uma interferência capaz de prejudicar a | Um valor agregado ao trabalho desenvolvido |

| | |
|--|--|
| eficácia do trabalho dos professores das escolas de ensino regular. | pelos professores da escola de ensino regular. |
| Algo que vitimiza pessoas impedindo-as de sobreviver e de se manter como adultas por outros meios além do assistencialismo governamental ou não-governamental. | Um desafio a mais para que uma pessoa adulta conquiste autonomia e se torne um sujeito de todo e qualquer direito, participando ativamente das decisões de sua comunidade e nação. |
| Uma “doença” que infelizmente atinge certas pessoas. | Um indicador imprescindível na avaliação do impacto social dos programas para reduzir pobreza, garantir educação básica e bons níveis de empregabilidade pra a população. |
| Um número a ser considerado em programas de reabilitação e/ou campanhas de prevenção de deficiência. | Uma estratégia para se lidar com qualquer forma de diversidade: regional, lingüística, cultural, entre outras. |
| Um fardo caro para a sociedade | Um pré-requisito para se pensar políticas públicas inclusivas e formar novas coalizões inter-setoriais. |
| Uma condição “anômala” que não entrelaça com etnia, gênero ou religião. | Uma condição humana que se entrelaça com qualquer outra. |
| Um tema abordado pela mídia com ênfase apenas nos dias de celebrações relacionadas à deficiência. | Um tema que faz parte do dia a dia das redações mobilizando a mídia como o fazem economia, cultura, esporte e lazer. |
| Um fator que necessariamente prejudica o desenvolvimento de uma comunidade porque a deficiência reduz a capacidade produtiva das pessoas, impedindo-as de obter ganhos de qualquer natureza. | Um fator que só prejudica o desenvolvimento de uma comunidade se as pessoas com deficiência continuarem invisíveis, sem acesso a bens e serviços disponíveis. |
| Um assunto de política especial, raramente contemplado nas políticas públicas gerais. | Uma prioridade na abordagem dos problemas enfrentados pelas populações em situações de vulnerabilidade. |

Na realidade o cerne das discussões sobre educação de pessoas com deficiência é a inclusão. O entendimento de como essas questões construíram-se, pode ser verificado no item a seguir.

1.2 A Educação de Pessoas com Deficiência: o movimento de integração e a luta pela inclusão.

Antecessor à inclusão, o movimento de integração é o primeiro que surge como expressão de luta das pessoas portadoras de deficiência. Segundo Santos (1995), o movimento integracionista surgiu oficialmente na Europa no início dos anos 60 em decorrência de três fatores:

- 1) As duas grandes guerras mundiais;

- 2) O fortalecimento do movimento dos direitos humanos;
- 3) O avanço científico.

Após as duas guerras mundiais (que tiveram um curto espaço de tempo entre elas), o índice de soldados que retornavam mutilados era alto, contribuindo, conseqüentemente, para a elevação do número total de indivíduos debilitados e deficientes. Isso acarretou escassez de mão-de-obra, provocando a necessidade de implementação de uma série de programas sociais, tais como refere-se Santos (1995),

educação, saúde e treinamento específico para funções trabalhistas de deficientes que visavam ao mesmo tempo em que reintegrar tais indivíduos na sociedade, preencherem as lacunas da força de trabalho européia, originadas pelas duas guerras (p. 22).

Nesse período surge, portanto, a perspectiva de reintegração, voltada, pois, à necessidade de ocupar o espaço vazio causado pela falta de mão-de-obra. Já a partir dos anos 60, essa perspectiva tomou novo rumo com o fortalecimento do movimento pelos direitos humanos, que guiou a integração da pessoa deficiente. Com esta mudança, a reintegração destes indivíduos começa a se dar com base em seus direitos enquanto cidadãos e não mais no sentido de preencher espaços laborais ociosos.

Paralelamente aos dois fatores citados anteriormente, ocorreu o avanço científico, principalmente, nas áreas de medicina, educação e psicologia. As pesquisas científicas enfatizavam que o atendimento às pessoas deficientes devia ser menos assistencialista e, também, que os indivíduos com necessidades especiais eram capazes de aprender e de freqüentar um ambiente escolar comum.

Segundo Saleh (1999), chefe do setor de necessidades educacionais especiais da divisão do ensino primário da Unesco, no final dos anos 1960 começa a evoluir o movimento em favor dos deficientes. Os eventos serviram como forma de pressão,

notadamente a mobilização dos pais que exigiam para suas crianças os mesmos direitos em matéria de educação, o movimento em favor da normalização aparece na Suíça, o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos da América e, na Itália, o movimento anti-institucionalização. (p 231)

Santos (1995) informa sobre o movimento de integração na Europa:

Ao final dos anos 60 e durante a década de 70, esta movimentação culminará em iniciativas legais observadas na maioria dos países da Europa Ocidental. Tais iniciativas se deram no sentido de se colocar em

prática esses ideais democráticos de inserção dos indivíduos na sociedade. A maioria das leis educacionais formuladas nesta época terá como ponto central a transferência dos indivíduos até então considerados 'excepcionais' dos serviços de saúde e assistência social para o setor educacional. É a educação vista como um veículo de promoção e ascensão social, assim como de habilitação do indivíduo para que ele, ou ela possa contribuir socialmente (p. 23).

Alguns países da Europa, de diferentes maneiras, realizaram o movimento de integração. Na Itália, o movimento de integração estendeu-se a todas as pessoas com necessidades especiais, independentemente do tipo de deficiência que ela possuía. A filosofia empregada era a do confronto e da aprendizagem mútua. Isso significava que no convívio diário (escola, repartição e comunidade em geral) os indivíduos "normais" e os deficientes estariam em confronto, ou seja, os indivíduos estariam convivendo mutuamente e este confronto geraria mudanças no modo como cada grupo percebe o outro.

O movimento de integração ocorreu gradualmente e de forma mais ou menos assistencialista em outros países da Europa. De um lado, Na Alemanha, Bélgica, França e Holanda concebia-se que a integração deveria ocorrer de forma processual até se conseguir, como um todo, a integração da pessoa deficiente na sociedade. Por outro lado, na Dinamarca e na Noruega partira-se do princípio que a integração da pessoa deficiente deveria ser desencadeada desde o início da escolarização.

Na França, aproximadamente no começo da década de 1970, surge a preocupação de não marginalizar os deficientes, facilitando sua inserção e permanência no meio escolar comum, proporcionando seu desenvolvimento nos mesmos ambientes escolares que seus pares. Surge, então, o movimento em favor da integração escolar, sendo reconhecida através da Lei de 1975, que confia a escola regular a missão de acolher os deficientes, porém, permanecem certas preocupações, principalmente do setor especializado. Belmont e Vérillon (1997) comentam:

Teme-se, notadamente, que os jovens deficientes integrados à escola sejam privados dos cuidados específicos que eles recebem nos estabelecimentos hospitalares ou médico-educativos e que o desenvolvimento integrativo não leve ao desaparecimento dos estabelecimentos especializados (p. 16).

Nota-se que, apesar de perceber a necessidade de inserção das crianças deficientes no ambiente escolar comum para seu desenvolvimento, existe um forte

receio que estas crianças percam os benefícios obtidos nos meios especializados, pois acredita-se que estes locais especializados de fato promovem ganhos para o desenvolvimento destas crianças.

Na Suécia, logo em seguida na Dinamarca, o movimento em prol dos deficientes em ambiente escolar comum surgiu na década de sessenta. Inicialmente, esse movimento centralizou-se nas pessoas com deficiência mental e, posteriormente, generalizou-se enquanto estratégia de ação e como busca de um melhor conhecimento de outros grupos de pessoas portadoras de necessidades especiais. O objetivo primeiro dos integracionistas destes países estava em retirar essas pessoas das escolas especializadas e inseri-las nas escolas regulares para que as mesmas pudessem conviver efetivamente com seus pares.

Dessa forma, com o objetivo de garantir uma efetiva qualidade de vida que abrangesse todas as pessoas, deficientes ou não, em um contexto social que lhes possa oferecer as melhores condições possíveis para o desenvolvimento pleno de suas capacidades e potencialidades, toma corpo, na Suécia, na década de sessenta, a Teoria da Normalização que é, de acordo com Queiroz e Pérez-Ramos (1997),

mais do que uma abordagem teórica, este enfoque constitui uma filosofia de vida, segundo o qual as pessoas, com deficiência, tem oportunidade de vivenciar ritmos, hábitos e costumes comuns, sem que isso signifique sua transformação em indivíduos normais. Supõe facilitar-lhes experiências próprias de período de vida em que se encontram, com envolvimento regular nos correspondentes ambientes sócios familiares (p. 27).

A partir, pois, da teoria da normalização, surge o movimento de inserção da pessoa deficiente no sistema regular de ensino. Este movimento por sua vez originará o chamado *mainstreaming* que, conforme Santos (1995), é um termo de origem inglesa que “significa um movimento de inserção (de alguém ou algo) dentro do fluxo principal” (p. 23).

A idéia de integração, a partir da década de 1980, passa a assumir uma outra dimensão, o que antes (durante o pós-guerra) estava diretamente associado a questões como igualdade e direito de oportunidades, se consolida, de acordo com Santos (1995), enquanto princípio:

aliada ao princípio de normalização e participação, a integração passa a adquirir caráter quase que próprio, e um sentido de movimento e luta que em última instância representam a defesa de uma sociedade mais

igualitária, que proporciona aos seus cidadãos oportunidades e condições de participação e de contribuição: se não integral, pelo menos parcial (p. 25)

Na Política Nacional de Educação Especial (1994), a integração é conceituada como

um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade. E sob o enfoque escolar é processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos (p. 18).

A integração escolar é um processo que consiste em educar crianças portadoras de necessidades especiais juntamente com crianças “normais” na escola regular, podendo a criança deficiente permanecer período integral na escola ou parcial, utilizando o contra-turno para se freqüentar locais especializados, conforme a sua necessidade. Para Carvalho (1998),

trata-se de um processo gradual e dinâmico que assume distintas formas, segundo as necessidades e características de cada aluno, considerando o seu contexto sócio-econômico. Este conceito se traduz o que se conhece como a teoria do ambiente o menos restritivo possível (AMR) centrada nas aptidões dos alunos que devem ser “preparados” para a integração total, no ensino regular (p. 158 – 159).

A inclusão é um processo no qual requer mudanças de atitude na escola e na sociedade. Na escola, com maior urgência para não se correr o risco de acabar contribuindo com o preconceito, pois o sucesso da inclusão social da criança deficiente depende, em grande parte, do seu sucesso na inclusão escolar.

A idéia de integração é defendida por vários pesquisadores e pessoas envolvidas com o tema sobre deficiência. Alguns argumentos, arrolados por Marta Ide (1997), justificam esta posição:

- o ensino especial leva ao isolamento da criança portadora de deficiência mental;
- em contato com as crianças normais, as deficientes tem maiores oportunidades de alcançar níveis mais elevados de performance acadêmica e sociais; uma vez que são expostas a programas superiores às capacidades delas;
- classe regular oferece uma semelhança maior com o mundo real;
- a integração favorece a compreensão e a aceitação das crianças deficientes pelas crianças não deficientes (p. 212)

Conforme análise de Mantoan (1997), duas são as opções de inserção escolar. Primeiramente, a integração, também denominada de *mainstreaming*, ou seja, “corrente principal” que tem como objetivo proporcionar ao aluno um ambiente o menos restritivo possível, “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”. (p. 53).

Dessa forma, o aluno deve ter acesso a educação e sua formação deve ser adaptada às suas necessidades. Este processo de integração através da corrente principal é definido pelo chamado sistema de cascata, “que deve favorecer o ‘ambiente o menos restritivo possível’, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no sistema, da classe regular ao ensino especial” (p. 53). Segundo, Outra opção é a Inclusão ou inserção pelo sistema de caleidoscópio, assim definido:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (FOREST; LUSTHAUS apud MANTOAN, 1997, p.54).

A inclusão é o termo utilizado por educadores canadenses que defendem o sistema caleidoscópio de inserção. Nesse sistema, a criança freqüentará a turma comum do ensino regular, não existindo um atendimento diversificado-segregador. De acordo com Werneck (1997),

cabará à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão não admite diversificação pela segregação. Busca soluções sem segregar os alunos em atendimentos especializados ou modalidades especiais de ensino. Tende para uma especialização do ensino como um todo (p 53).

Segundo este ponto de vista, a inclusão vai ao encontro da proposta de integração. Enquanto que na integração o educando com necessidades especiais de ensino pode descer ou subir na cascata, isto é, dependendo de suas necessidades freqüentará a classe regular, a classe especial etc.; na inclusão, a escola deve se adaptar para receber o aluno com necessidades especiais. O objetivo da inclusão é não deixar ninguém à margem do ensino regular, desde o começo.

De forma resumida, apresentamos, conforme a autora acima citada, algumas explicações que, dependendo do ponto de vista, como verifica-se a seguir, tanto podem assemelhar ou diferenciar os termos Integração e Inclusão:

Os vocábulos Integração e Inclusão quando usados no âmbito escolar referem-se a inserção da pessoa com necessidades educativas especiais no ensino regular, só que, na Integração sua inserção é parcial e condicionada a suas necessidades, enquanto que na Inclusão sua inserção é total e incondicional.

A diferença básica entre estes dois modelos está no modo de constituir o sistema de ensino. Na inclusão as necessidades de todos os alunos devem fazer parte da estrutura escolar, enquanto que na integração há necessidade de criação de modalidades alternativas para atender os diferentes alunos que não conseguem acompanhar o ritmo do ensino regular. A Integração corresponde ao sistema de cascata e a Inclusão ao modelo de caleidoscópio. Portanto, os termos integração e inclusão criam referências às metáforas de uma cascata (para integração) e de caleidoscópio (para a inclusão).

Criticamente, Carvalho (1998) argumenta que na metáfora da cascata os alunos deficientes que utilizam serviços educacionais especializados passam para a corrente principal, isto é, devem freqüentar as escolas regulares junto com as crianças “normais”. Na metáfora do caleidoscópio, a criança deficiente deverá freqüentar incondicionalmente a escola regular, pois ela seria uma das partes indispensáveis deste instrumento que representa a riqueza da totalidade. Carvalho (1998) comenta que no caso da cascata

a passagem de uma criança com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem de um tipo de serviço mais segregado a outro, mais integrador, além de depender dos progressos da criança (sendo ela, portanto, a responsável solitária, por seu destino escolar), tem se mostrado praticamente inexistente. São, em última análise, críticas ao já mencionado sistema AMR - Ambiente o Menos Restritivo possível (163-164).

As estruturas que passam da sala regular até os serviços de apoio seriam o sistema de cascata que levam o aluno com deficiência a transitar de ambientes mais segregados para os menos segregados possíveis. No caso da metáfora do caleidoscópio, Carvalho (1998) mostra que

tem sido apontada como a que melhor traduz a idéia da inclusão escolar, isto é, um sistema educativo no qual todas as crianças devem estar, necessariamente, matriculadas em escolas regulares e, nelas, freqüentar as classes comuns. O caleidoscópio foi escolhido porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos para a composição da imagem. Quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem (p. 164)

A idéia do caleidoscópio nos remete a pensar que todas as suas peças/partes são importantes para que a figura tenha sentido, isto é, se completem, porém, Carvalho (1998) nos instiga a refletir que esta é uma figura ambígua. “[...], pois a figura que se forma, em sua beleza e complexidade, é extremamente sensível a qualquer movimento da mão ou dos dedos de quem sustenta o brinquedo” (p. 165).

Não ficariam estas crianças deficientes fragilizadas diante de uma situação instável? Retomemos, então, a idéia de integração e inclusão. O conceito de integração está diretamente associado à idéia da cascata assim como a idéia da inclusão está diretamente associada a idéia do caleidoscópio. Alguns autores sugerem abandonar o termo integração por considerarem que este termo sugere que cabe somente ao aluno deficiente mudar de posição, isto é, sua entrada na corrente principal dependerá exclusivamente dele.

Quanto ao conceito de inclusão, todos os alunos, deficientes ou não, deverão freqüentar o ensino regular, na classe comum, onde o trabalho pedagógico atende a todos. De acordo com Carvalho (1998),

pensar na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares sem lhes oferecer ajuda e apoio, bem como a seus professores e familiares, parece-me o mesmo que inseri-los seja como numero de matricula, seja como mais uma carteira na sala de aula. Dizendo de outro modo, pensar na inclusão sem que haja a integração psicossocial e pedagógica entre todos os alunos é uma forma requintada e perversa de segregação e de exclusão, apesar de estarmos juntos, fisicamente e apenas (p. 171).

Segundo essa idéia, portanto, integração e inclusão não são excludentes. Podemos partir de um sistema integracionista (mais segregado) para alcançarmos um sistema inclusivo (menos segregado). A inserção das pessoas portadoras de necessidades especiais na escola deve ter como princípio o respeito às suas reais

necessidades, proporcionando-lhes condições de conquistarem perante a sociedade autonomia e emancipação.

Hinz (*apud* Plaisance, 2005) elabora um resumo a respeito das diferenças entre as duas noções, integração e inclusão, que são bem próximas. Para Hinz, a integração representa o convívio no interior de uma mesma estrutura física sem a preocupação com as relações sociais e o bem-estar da criança. O quadro a seguir procura mostrar as diferenças entre as duas práticas.

| Prática integrativa | Prática Inclusiva |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Inserção da criança com necessidades particulares na escola regular. ● Sistema diferenciado conforme a deficiência. ● Teoria de dois grupos: deficiente/não-deficientes; com/sem necessidades especiais. ● Acolher a criança deficiente. ● Abordagem teórica centrada no indivíduo. ● Recurso para as crianças portadoras de uma etiqueta. ● Sustentação particular para as crianças deficientes. ● Currículo individual para um só. ● Projetos individuais para criança deficiente. ● Ensino especializado como sustentação às crianças com necessidades especiais. ● Influência de um ensino especializado no seio da escola regular ● Controle por especialista. | <ul style="list-style-type: none"> ● Viver e aprender por Todas as crianças na escola regular. ● Sistema inclusivo para todos. ● Teoria de um grupo heterogêneo (minorias e majorias) ● Mudança da forma escolar. ● Considerar os níveis emocional, social e educativo. ● Recurso para toda a escola. ● Aprendizagem comum e individual. ● Currículo individualizado para todos. ● Reflexão e planificação comuns a todos os participantes. ● Ensino especializado como sustentação para os professores, as classes e as escolas. ● Mudança de todas as práticas pedagógicas (gerais e especializadas). ● Trabalho em equipe. |

Para Booth e Ainscaw (*apud* Santos, 2004), a inclusão é “um processo permanente e dependente de contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares, em vez de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino” (p. 213).

Assim, ainda conforme esta análise, a escola pode e deve incluir crianças deficientes, diminuindo a exclusão e aumentando a participação de todos – Escola Inclusiva – contudo, Santos (2004) ressalta que além da deficiência que afeta a participação da criança na escola existem outras barreiras. São elas:

- a) a falta de acesso a educação;
- b) a falta de mecanismos que assegurem sua permanência na escola;
- c) a evasão escolar e a repetência;

- d) os sistemas rígidos de avaliação de desempenho acadêmico e rendimento escolar;
- e) as condições sócio-econômicas das famílias;
- f) a localização geográfica em que residem as famílias;
- g) a falta de escolas nas redondezas;
- h) a falta de transportes que facilitem o acesso a escolas de outras localidades, quando não há escolas na localidade de origem;
- i) a necessidade de reformulação curriculares;
- j) a questionável qualidade da formação profissional dos professores (p.213-214).

A autora acima citada considera que a ênfase da aprendizagem deve estar centrada na possibilidade de identificar quais barreiras estão impedindo a aprendizagem da criança, para minimizá-las, em vez de apenas caracterizar os tipos de deficiências. Conforme observação de Booth e Ainscaw (*apud* Carvalho, 1998),

Educação inclusiva refere-se à redução de todas as pressões que levam à exclusão, todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em suas incapacidades, rendimento, “raça”, gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Os processos de inclusão e exclusão estão intimamente ligados (p.214).

Para garantir o sucesso da inclusão de alunos deficientes na escola, Carvalho (1998) aponta para algumas mudanças necessárias que serão agora elencadas:

- a) A melhoria na qualidade da formação dos professores (inicial e continuada);
- b) A elaboração do projeto político – pedagógico da escola;
- c) A participação de todos – alunos educadores, funcionários, familiares de representantes da comunidade;
- d) Revisão do papel político social da escola, particularmente no mundo “globalizado”;
- e) Previsão e provisão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros;
- f) Valorização do magistério;
- g) Vontade política para reverter as condições de funcionamento das escolas (p.192-193).

Referendada pelos itens acima dispostos, a escola inclusiva será uma escola de qualidade para todos os alunos. Estas mudanças é que produzirão as condições indispensáveis para que a inclusão de fato se efetive de forma favorável, permitindo a integração entre alunos deficientes e não deficientes.

Como foi apresentada no início deste capítulo, a idéia da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular já estava presente no movimento integracionista da década de 1960. Hoje, porém, o termo inclusão adquiriu

proporções diferentes; de um lado encontram-se aqueles que defendem que a criança, independente do seu grau de deficiência e ou de dificuldade para freqüentar a classe comum, não devendo usar serviços especializados fora da escola; de outro lado, tem aqueles que defendem que a criança deve freqüentar ambientes os menos restritos possíveis, sendo a classe comum o local mais adequado, embora, caso a criança necessite de apoios especializados, esta criança precisa ser beneficiada por eles também, inclusive, fora da escola se necessário.

O Grupo de Estudos sobre Inclusão, do qual a professora/pesquisadora Emilia Mendes (2004) faz parte, preocupado com inquietações a respeito de qual a melhor forma de educar estas crianças, definiu alguns princípios norteadores que embasam suas pesquisas. São eles:

1. Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral para o sistema brasileiro, pois, principalmente em uma sociedade tão desigual quanto a nossa, ela é o caminho para transformar a escola pública brasileira em uma escola mais justa e de qualidade, que atenda às diferenças culturais, sociais, físicas, religiosas, raciais e as necessidades especiais de aprendizagem de todos os alunos (...).
2. (...) Traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e das intenções para a realidade requer produção de conhecimentos e prática e essa é uma tarefa para a pesquisa científica e, mais especificamente, para as universidades brasileiras.
3. O futuro da educação inclusiva em nosso País dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviço, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (...).
4. A implantação de uma política de inclusão escolar (seja ela federal, estadual ou municipal) é processual, devendo, portanto, ser construída de forma sistemática, planejada e avaliada, por meio de ações no âmbito do sistema, da escola e da sala de aula.
5. Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar não implica propor a destruição do que existe. Deve-se respeitar e manter o princípio de colocação no tipo de serviço educacional minimamente restritivo, o que implica manter o continuum de serviços que permita a colocação nos vários tipos de provisões, conforme os dispositivos legais em vigor.
6. Educar crianças com necessidades educacionais especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura (dentro e fora da escola).
7. A inclusão bem-sucedida (que garantirá o acesso, a permanências e o sucesso escolar) envolverá, necessariamente, a provisão de apoios.

8. Uma política de formação de professores e um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática.

9. A defesa de uma escola inclusiva ou de uma política de educação inclusiva não elimina a existência de alunos com necessidades educacionais especiais, nem a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade desses alunos e tampouco, a necessidade de formar profissionais que atuarão na área. Portanto, Educação Especial, na área de produção de conhecimento, permanece tendo sua identidade e relevância reconhecidas (p. 228-229).

Muitos termos que tratam da questão da deficiência são traduzidos de documentos internacionais. Deficiência, Incapacidade e Impedimento são alguns deles. Respectivamente, *impairment*, *desability*, *handicap* em inglês; *deficiencia*, *discapacidad* e *minusvalia* em espanhol; *déficiencie*, *incapacité* e *handicap* em francês.

Recorrendo aos escritos de Liberman (1991), a palavra *handicap* é de origem inglesa do séc. XVII. Primeiramente, foi utilizada em jogos de azar, sendo sua origem médica e social desconhecida. A utilização do termo *handicap* na França data de 1957, oficialmente através de lei que permite, pelo ministério do trabalho, organizar o remanejamento dos trabalhadores *handicapés*².

Em português, o termo *handicap*, pode ser traduzido como deficiência ou incapacidade. O termo foi pouco a pouco se expandindo e se tornando mais freqüente seu uso. Em 1968 o termo aparece na pesquisa de Bloch-Lcuné, intitulada *Etude du probleme général de l'inadaptation de personnes handicapées* (Estudo dos problemas gerais da inadaptação de pessoas deficientes). Em 1969-1970, surgem as primeiras reflexões escritas seguindo a idéia de Bloch-Lcuné.

Em 1980 a Organização Mundial da Saúde com o propósito de esclarecer a questão conceitual da deficiência elabora e publica uma classificação com três níveis: a deficiência, a incapacidade e o deficiente e a desvantagem social. Segundo Plaisance (2005), esta classificação denominada CIH “é bem clara na distinção desses níveis permitindo uma visão menos monolítica da pessoa deficiente, caso ela introduza uma dimensão social na análise” (p 11).

² Traduzido do francês para o português o termo *handicap* é deficiência, do inglês *handicap* é incapacidade.

Em 2002 é feita uma revisão pela Organização Mundial da Saúde levando a uma nova definição e uma nova classificação dita CIF. O esquema proposto é mais complexo e não está centrado na deficiência. Segundo a análise de Plaisance (2005):

Esta não é a sucessão de três níveis da deficiência da incapacidade e da desvantagem que é proposto, mas um esquema interativo que coloca em valor os três níveis de funções orgânicas (e de estruturas anatômicas), de atividades e da participação social. Assim, é o funcionamento global da pessoa, [...], e a estes três níveis, que é posto em relação com os fatores contextuais, ambientais e pessoais.

Como se percebe nas palavras de Plaisance a questão da deficiência não é eliminada, mas sim contextualizada de forma mais global.

De acordo com o americano N. Hobbs, o anglo-saxão M. Bury e o francês P. Minaire (apud Liberman, 1991) atualmente há três padrões que dificultam o sujeito de se integrar:

- 1) *La déficience (impairment)* que designa a origem patológica desta impossibilidade de integração.
- 2) *L'incapacité (desability)* que define as conseqüências funcionais quantificáveis da deficiência.
- 3) *Le handicap*, que representa as conseqüências sociais da conjunção dos dois primeiros padrões (...) Esta não é quantificável, mas analisada em termos de situação (p. 38-39).

No Brasil, o padrão handicap é utilizado nos textos como impedimento, porém pode-se encontrá-lo também como desvantagem. Várias são as definições apresentados para caracterizar a deficiência. O documento da CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) publicado em 1996, define os seguintes conceitos:

Deficiência é toda perda ou anormalidade psicológica, fisiológica de anatomia.

Incapacidade é toda restrição ou falta (devido a uma deficiência) da capacidade de realizar atividades na forma ou na medida em que se considera normal para o ser humano.

Impedimento é situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em conseqüência de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limita ou impede o desempenho de um papel que é normal nesse caso (em função de idade, sexo e fatores sociais e culturais) (p. 13).

De acordo com pesquisas feitas por Carvalho (1998), ocorreu uma conferência em 1990 em Washington promovida pela Organização Pan-Americana de Saúde

(OPS), da organização Mundial de Saúde (OMS), intitulada: XXII Conferência Sanitária Pan-Americana com intuito de revisar e analisar os conceitos de deficiência, de incapacidade e desvantagem com a finalidade de padronizá-los. Assim ficou definido:

- Deficiência é qualquer perda de função psicológica, fisiológica ou anatômica. Tem como característica: anormalidades temporárias ou permanentes em membros, órgãos, ou outra estrutura do corpo, inclusive os sistemas próprios da função mental. São exemplos: a perda das funções biológicas visuais, auditivas, motoras decorrentes das mais variadas causas.
- Incapacidade é qualquer restrição devido a uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade. A incapacidade se caracteriza pelo desempenho insatisfatório de ações pelo indivíduo (temporárias ou permanentes; reversíveis ou irreversíveis), nos aspectos psicológicos, físicos ou sensoriais. Servem como exemplos a incapacidade de ver, ouvir, andar, decorrente de deficiências visuais, auditivas e motoras.
- Desvantagem é uma situação de prejuízo para um indivíduo determinado, como consequência de uma deficiência ou incapacidade que o limite ou impede de desempenhar um papel. Caracteriza-se pela diferença entre o rendimento do indivíduo e suas próprias expectativas, ou as do grupo a que pertence (p. 119).

Pode-se, ainda, identificar dois tipos de deficiência: a primária e a secundária, esta última também conhecida como circunstancial. As deficiências primárias são as consideradas reais, isto é, são possíveis de serem identificadas biologicamente. As deficiências secundárias são originárias do preconceito e estereótipos sociais, ou seja, são construídas no meio social. Para Omote (1994), nas relações sociais são classificadas as pessoas como desviantes e são asseguradas a normalidade dos demais. A deficiência não é simplesmente uma qualidade presente no organismo ou no comportamento de alguns; é, também, uma questão política (mais que científica) porque a ambigüidade “deficiente e não-deficiente” surge quando se adota critérios ou padrões para distingui-los, mais ainda, aplicá-los significa criar expectativas nesse sentido.

As abordagens voltadas para o indivíduo deficiente localizam no mesmo, além da deficiência, a sua causa. Ignoram o lado político e camuflam problemas do grupo ao qual o deficiente pertence. Não se pode esquecer que a deficiência, também, é uma construção social, para Omote (1994), “as relações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas relações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente” (p 67-68). A deficiência

circunstancial surge comumente no interior da escola. Ela pode agravar a deficiência real ou ainda passar a existir mesmo sem haver uma deficiência primária.

Estima-se que existam atualmente cerca de 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo e 400 milhões estão nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, dados estes fornecidos pelas Organizações das Nações Unidas (ONU). De acordo com a Organização Mundial de Saúde e a UNICEF, essa população encontra-se assim distribuída: deficientes mentais (5%), físicos (2%), auditivos (1,5%), múltiplas (1%) e visuais (0,5%).

A ONU estima que 82% das pessoas com deficiência no mundo vivem abaixo da linha da pobreza em países em desenvolvimento e a maioria delas são crianças. O Banco Mundial prevê que 2/3 da população com deficiência no mundo vive na pobreza, com os seguintes agravantes: falta de água, de comida, de educação, sem acesso a saúde, sem emprego e informação. Indivíduos mais pobres estão mais sujeitos a fatores de risco, o que facilita a aquisição de deficiências, e pessoas com deficiência tendem a ficarem mais pobres, pela dificuldade em encontrar trabalho.

Outro ponto a ser tratado é quanto às expressões necessidades especiais e necessidades educacionais especiais. Segundo Carvalho (1998), necessidades especiais

podem ser consideradas como as exigências de um indivíduo, em decorrência da falta ou da privação das condições orgânicas ou psicológicas, estruturais ou funcionais, que se manifestam no cotidiano [...].As necessidades especiais serão tão mais intensas e duradouras quanto maiores forem as barreiras físicas, econômicas e atitudinais para satisfazê-las (p.105-106).

A necessidade especial, apesar de caracterizar as exigências de um indivíduo, de forma particular, não pode limitar-se a este contingente, deverá, outrossim, compreender a questão globalmente, fazendo um recorte biológico, psicológico e social para que possa satisfazer as condições de cada indivíduo que nasce com uma determinada deficiência e uma pessoa que adquire essa mesma deficiência no decorrer de sua vida. A mesma deficiência (cegueira, surdez, ...) pode atingir duas pessoas diferentes, porém, as necessidades de cada um podem se distinguir devido a época de sua ocorrência; também, não se pode esquecer que essas necessidades podem ser maximizadas, dependendo da classe social a que cada indivíduo pertença. Um surdo

que obtém um aparelho de surdez é diferente daquele que não pode ter acesso a esse aparelho.

A expressão “necessidade educacional especial (ou particular)” origina-se do inglês, este termo foi proposto na Grã-bretanha no relatório Warnock (1978) para substituir o termo deficiente. De acordo com Plaisance (2005),

a ‘deficiência’, como noção medicalizante, não diz nada das capacidades ou das dificuldades pedagógicas do aluno em questão. Ao contrário consideram que ‘necessidades educacionais especiais’ costumam a ‘desmedicalizar’ as perspectivas de ação e dirigir atenção as eventuais dificuldades de aprendizagem, que são as causas possíveis (deficiência, doença, meio social, etc). É também reconhecer um continuum entre os alunos com necessidades especiais e os outros. (p 12)

As necessidades educacionais especiais, a princípio, como o nome indica, referem-se ao âmbito educacional. Tanto Carvalho (1998) quanto Mendes (2004) concordam que alunos com necessidades especiais, tradicionalmente, são aqueles da educação especial, aonde os critérios oficiais permitem identificá-los como os alunos portadores de deficiência, de condutas típicas e altas habilidades. No momento, esta expressão apresenta um sentido mais ampliado abrangendo todos aqueles alunos que estão em risco de fracasso. Com isso, o que antes representava 2% de alunos deficientes, hoje é de 20% dos alunos com necessidades especiais.

De acordo com o censo escolar de abril de 2004, divulgado pela Secretaria de Educação Especial, existem 566.753 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classe comum (com ou sem apoio de classe de recursos) sendo 57% da rede pública e 43% na rede privada. Acompanhando os números, compreendidos entre o ano de 1998 a 2004, constatamos que a matrícula do aluno especial em classes e escolas especiais passou de 87% para 65,6%, aumentando de 13% para 34,4% a sua matrícula em escolas regulares de classes comuns (com ou sem apoio pedagógico).

Booth e Ainscow (apud. Carvalho, 1998) defendem que se deve substituir a expressão “necessidades educacionais especiais” pela expressão “remoção de barreiras à aprendizagem”. Isso significaria que

a remoção das barreiras de aprendizagem, como eixo das preocupações de educadores e de gestores, dispensa a classificação dos alunos segundo a natureza de suas dificuldades. Embora conhecer

os alunos seja indispensável ao professor, para que ele melhor organize suas atividades de sala de aula, sua prática pedagógica não deve ser uma espécie de forma específica a ser aplicada para os grupos que se apresentam, aparentemente, da mesma forma (p. 108).

Esta proposta demandaria um currículo regular mais flexível que promovesse o acesso a todas as crianças indistintamente. Contudo, Carvalho (1998) ressalta que na prática encontram-se enormes dificuldades de implementar a proposta. Existe resistência pelos professores do ensino regular e especial, escassez de recursos humanos, de materiais e financeiros, além da desinformação acerca do aluno e falta de vontade política.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.

No presente capítulo analisaremos inicialmente a evolução da educação especial no Brasil e sua relação com o panorama histórico apresentado no primeiro capítulo, na seqüência buscaremos verificar como se configura a educação especial no Paraná e, à seguir, em Maringá.

2.1. Elementos Históricos.

No que se refere a nossa realidade, aparentemente, os Institutos brasileiros - o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857)³ - seguiram os mesmos passos dos Institutos franceses. Porém, existiu entre eles uma diferença fundamental: enquanto na França os institutos tornaram-se oficinas de trabalho, no Brasil se restringiram basicamente a servir de asilos para os considerados inválidos, uma vez que, na época, pela sociedade brasileira estar apoiada no setor rural, com a economia baseada na monocultura para a exportação e pouco urbanizada, não havia nenhuma necessidade de utilização de mão de obra especializada. Assim, para os indivíduos considerados não deficientes o seu campo de trabalho era a agricultura, bastando para isso o domínio do manuseio da enxada; já para as pessoas deficientes, não restava outro destino senão os secretos cuidados da família ou o internamento em asilos.

Nesse contexto, insere-se o tratamento dos deficientes mentais, que teve início também no período imperial com a criação das primeiras instituições especializadas, as quais abrangeram, segundo Januzzi (1992), os

mais lesados, os que se **distinguiam**, se **distanciavam** ou que **incomodavam** ou pelo aspecto global ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a '**olho nu**' estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada [negritos no original] (p. 28).

³ Criados por iniciativa do Governo Imperial no Rio de Janeiro, hoje são respectivamente o Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Até o fim do Império, percebe-se que pouco foi feito pela pessoa portadora de deficiência. Aliás, na realidade, o descaso pela educação popular foi geral, porque a aristocracia rural não tinha interesse em favorecer a educação, pois com uma economia agrária bastava basicamente saber manusear os instrumentos rudimentares do campo, não sendo necessário uma instrução escolar.

Já na Primeira República, o interesse pela educação especial vai lentamente aumentando. Aos poucos, a deficiência mental vai ganhando destaque dentro da educação especial, isso devido não apenas ao número de instituições criadas, mas, principalmente, em razão do interesse da saúde pública que tinha projetos de eugenia (divulgando a importância da recuperação física e psíquica) e da área de educação que passou a se preocupar com o fracasso escolar.

No entanto, as idéias sobre a eugenia e a preocupação com o fracasso escolar vieram respaldar a segregação com o aval de especialistas que passaram a propor a criação de classes especiais e de formação profissional para o aluno deficiente. Aliado a este fato, o aumento da procura de escolas pela população, visando melhoria de vida, contribuiu para encaminhar os deficientes para as vagas em classes especiais e em escolas especializadas.

Em 1936, havia apenas 8% da população brasileira matriculada em escolas. E, apesar de certa ampliação do ensino popular, o excepcional continuava fora da escola, pelo fato de não render votos e, também, porque nem mesmo o ensino regular era massificado (o analfabetismo era altíssimo). Um dado importante a ressaltar, percebido por Ferreira (1995), é que

os serviços disponíveis na área de Educação Especial se tornaram expressivos, em termos numéricos, na década de 50 e se multiplicaram nas próximas duas décadas, revertendo a primazia inicial das deficiências mais marcantes, com a descoberta da excepcionalidade nas escolas regulares (p. 32).

Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma ampliação da rede privada de atendimento às pessoas portadoras de deficiência. No seu âmbito, criou-se, no entanto, uma separação entre as entidades filantrópico-assistenciais e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação. A primeira atendia as pessoas deficientes mais pobres, enquanto que a segunda estava voltada para o atendimento das pessoas

deficientes de maior poder aquisitivo⁴. Essa distinção entre os atendimentos demonstra o processo de privatização que ocorreu no Brasil em diversos setores.

Há que se constar que, infelizmente, em nosso país, o atendimento público nas áreas de saúde e educação é altamente deficitário, sendo que somente uma pequena parcela da população tem condições de custeá-los na esfera privada; com isso a maior parte da população acaba sendo prejudicada, mormente, os deficientes, que têm difícil acesso aos serviços especializados, pois estes possuem número de vagas reduzidas e a um custo relativamente alto.

Com referência à evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil, de acordo com Ferreira (1992), sua institucionalização se dá

em termos de centralização e planejamento, com os planos setoriais de educação da década de 70. Um marco importante é a fundação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), em 1973, época em que também começa a implantação da maioria dos subsistemas estaduais de Educação Especiais e a expansão da área junto ao ensino regular. Ainda que tal expansão não seja numericamente expressiva [...] ela mostra uma ampliação de serviços burocráticos e de atendimento mais ligados à área educacional e as escolas (p. 102).

A partir dos anos 80 começa a haver na Educação Especial uma mudança de enfoque quanto ao diagnóstico, passando do modelo médico para o modelo pedagógico. Essa nova forma de abordagem, com ênfase nos aspectos pedagógicos, passa a ser centrada na criança e no indivíduo, frutos de um processo social e histórico. Neste momento a sociedade parece vivenciar mais intensamente a idéia de democracia, baseada no direito dos cidadãos e não nas suas diferenças individuais como habilidades, raça, cultura e religião.

No Brasil, em 1980, foi realizado em Brasília o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, quando foi criada a primeira entidade representativa de portadores de deficiência (Coalizão Nacional). Posteriormente, as entidades foram organizadas por áreas de deficiências:

- Federação Brasileira de Entidades dos Cegos (FEBEC) 1984.
- Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) 1984.
- Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) 1984.

⁴ Exemplos de entidades em nível nacional: Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi e as APAE's, as quais passaram a ter importante influência nas políticas de educação especial.

Estes movimentos expandiram-se, representando o Brasil nas suas respectivas entidades internacionais. De acordo com Souza e Prieto (2002), “A organização desses movimentos é ilustrativa das lutas que vêm sendo travadas para que sejam reconhecidos e atendidos direitos dos portadores de deficiência, entre eles o direito à educação, o que se evidencia na legislação vigente”(p. 27). Recorrendo as explicações de Ferreira (2002), na década de 1980,

Os sistemas públicos de ensino apresentaram um rico processo de revisão das políticas para a educação básica em vários estados brasileiros (...) Os anos que se seguiram, a partir de 1990, foram marcados por um farto conjunto de leis e documentos políticos nacionais e internacionais na área da educação especial e, de modo mais amplo, dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, esses direitos foram reafirmados na Constituição de 1988, nas cartas estaduais e nas leis orgânicas municipais decorrentes, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei 7853/89 (chamada Lei de Integração e regulamentada em 1999) (p. 20).

Um novo paradigma começa, assim, a alterar a postura assistencialista que tende a dar espaço a uma postura mais educacional. São estas idéias que passam a emergir na legislação. A fim de melhor compreender este atendimento, faremos uma breve caracterização de como ele se constituiu já no âmbito da Educação Especial, como está normatizado na legislação e de como se delineia no interior deste atendimento, a questão da inclusão, um dos temas mais discutidos na atualidade.

2.2 O Deficiente na Legislação Brasileira.

Existe atualmente na sociedade uma crescente expectativa por parte dos envolvidos com indivíduos deficientes de que a educação especial se consolide no atendimento de um dos preceitos constitucionais, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado, bem como, princípio da igualdade de acesso e permanência na escola. (Constituição de 1988, art. 208, inciso III). Para evidenciar como se materializa na prática o princípio da igualdade, alguns diplomas legais vigentes devem ser observados, especificamente, o conteúdo que remete ao direito do deficiente, acompanhando, assim, as mudanças ocorridas nas mesmas:

- A Constituição de 1988 é a primeira constituição brasileira que declara de forma explícita o direito ao atendimento educacional dos deficientes na rede regular de

ensino, consta precisamente os fundamentos da educação no Brasil e a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência:

Art. 208

III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo;

V. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

(...)

Artigo 227:

II. § 1º Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como, de integração mediante o treinamento para o trabalho, a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

- A Lei n.º. 7853/89 – CORDE – dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Artigo 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar as pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo a infância e à maternidade e de outras que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

- A Lei n.º. 853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

- O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º. 8.069/1990), em seu capítulo IV, artigo 54, inciso III, determina o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda, estabelecem o artigo 2º, em seu §1º, “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”, e o artigo 5º:

“nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

- A Lei n.º. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, em seu título III, artigo 04, inciso III, diz que deve ser garantido: “atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é o documento legal mais específico da educação,

que, até sua aprovação, ficou oito anos em discussão. As deficiências, a partir desse diploma legal, passaram a ser chamadas de “necessidades especiais”.

Na História do Brasil, encontram-se duas Leis de Diretrizes e Bases que antecederam a LDB de 1996. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 4.024, de dezembro de 1961, época em que o país vivia o nacional-desenvolvimentismo, preocupou-se com o conhecimento generalista, o qual daria ao educando uma formação mais abrangente. Nesta Lei constam dois artigos referentes à Educação de Excepcionais (presentes no Título X): “Artigo 88º – A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Este artigo não apresenta de forma clara o que significa o atendimento dos excepcionais nos mesmos serviços educacionais oferecidos aos alunos normais, pois o texto abre margem à interpretação de que, segundo Carvalho (1997), “(...) quando não for possível à educação de excepcionais enquadrar-se no sistema geral de educação, que ela constitua um subsistema especial de educação, à margem do sistema geral e independente dos demais níveis educativos” (p. 65).

Ainda, conforme o artigo 89º da Lei 4.024: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Já no início da década de 1970, sob regime militar, a economia brasileira se internacionalizava e o interesse volta-se para a profissionalização do jovem. Assim, a prioridade e o principal objetivo do ensino passam a ser o de especializar o educando e prepará-lo para o mercado de trabalho. Nesse sentido, publica-se a LDB 5.692/71, em 11 de agosto de 1971. Com referência aos alunos deficientes, esta Lei não sugere nenhuma modificação em relação a anterior, conforme seu artigo 9º:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (LDB 5692/71).

Como se observa, não foram muitos os progressos em relação à Lei 4.024/61. No texto da Lei de 1971, acima citada, nada constou sobre os indivíduos que

apresentam condutas típicas, sendo que os cegos e surdos foram enquadrados dentro da categoria de deficientes físicos.

Houve grande controvérsia quanto aos alunos com atraso na série em consequência da idade; eles deveriam ser encaminhados para as classes especiais. Segundo a Lei 5692/71, estes alunos deveriam receber “tratamento especial juntamente com alunos deficientes”.

• A Lei nº. 9.394, de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem como característica a flexibilidade e algumas inovações, seu Capítulo V trata da Educação Especial:

Artigo 4º, inciso III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

(...)

Artigo 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Artigo 59 – O sistema de ensino assegurado aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específicas para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, em como para aqueles que apresentarem uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Artigo 60 – 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 pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotara, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A expectativa das pessoas envolvidas com indivíduos deficientes torna-se mais próxima de se realizar quando se considera o que determina essa Lei, que regulamenta a oferta do ensino básico, do qual faz parte a educação especial. Para percebermos as diferenças entre a atual Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em relação a anterior, Lei 5.692/71, observemos os registros feitos por Souza e Silva (1997):

Em síntese, insere-se na nova LDB:

- Desenvolver currículos, métodos e técnicas e materiais didáticos para alunos com necessidades especiais, incluindo-se aí, também, os superdotados;
- Atender, nas classes regulares, os alunos da educação especial;
- Criação de classes específicas, somente quando não for possível a integração desses alunos às classes comuns do ensino regular;
- Promover especialização adequada aos professores de classes especiais e de classes regulares que atenderão, também, alunos com necessidades especiais;
- A educação especial deve cuidar, também, das crianças da faixa do zero aos seis anos;
- Estender a esses alunos todos os benefícios sociais suplementares, adotados para os alunos do ensino regular (p. 95-96).

A Lei 9.394/96 significou, com certeza, um avanço importante na proposição de melhorias no quadro geral da educação especial. Principalmente, por recomendar que o atendimento da sua clientela se faça na rede regular de ensino com todos os benefícios que este nível de ensino pode ofertar e, em especial, o que nos pareceu extremamente oportuna a sua extensão ao período que se reporta à Educação Infantil, ou seja, aos Centros de Educação Infantil. Souza e Pietro (2002) levantam alguns comentários a respeito da LDB, de 1996:

A criação de serviços de apoio especializado para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, cuja implantação poderá auxiliar seu atendimento no ensino comum, pois, sabendo-se que as

necessidades são especiais é preciso dispor de outros recursos, além dos disponíveis em situações comuns de ensino.

·Embora o atendimento integrado as classes comuns do ensino regular, essa lei prevê a manutenção das classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitem em complementação ou substituição ao atendimento educacional nas classes comuns.

·A oferta de educação especial deve-se dar desde a faixa etária de zero a seis anos, com vistas a garantir o acesso e a permanência dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na escola. Além disso, há que se prever que os sistemas de ensino conjuguem seus esforços, incentivando e garantindo a manutenção e expansão da educação infantil, bem como, as condições adequadas para que creches e pré-escolas atendam alunos com necessidades educacionais especiais (p. 130).

Há que se considerar também que essa mesma recomendação já havia sido feita num documento anterior, publicado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), que a nosso ver já apontava novos horizontes para a Educação Especial, antecipando-se, assim, à LDB 9.394/96. Em ambos os casos o que se espera é que o recomendado se efetive na prática, não obstante as barreiras e dificuldades que todo projeto inovador acaba por suscitar. De acordo, porém, com as observações feitas por Ferreira (2002), referindo-se a LDB/96:

Quando a Lei foi aprovada e se implementaram seus desdobramentos e outras reformas, a área de educação especial já se mostrava bastante marcada pelas críticas à 'era da integração' e questionadas, principalmente após a Declaração de Salamanca, 1994, pelo ideal de uma escola inclusiva (p. 21).

Num outro documento, o da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, MEC, 1994), também estabelecido anteriormente à LDB 9.394/96, podemos verificar que a educação especial segue os princípios gerais da educação, qual seja, o pleno desenvolvimento das potencialidades das pessoas que necessitam de Educação Especial, através de uma educação global direcionada para o exercício da cidadania. Com base neste objetivo geral, citaremos alguns objetivos específicos da Política Nacional de Educação Especial, que parecem ser os mais importantes por respaldarem a integração da criança com necessidades educativas especiais no âmbito do ensino regular:

- Desenvolvimento das potencialidades dos alunos;

- Integração dos portadores de necessidades especiais à sociedade;
- Acesso e ingresso no sistema educacional, tão logo seja identificada a necessidade de estimulação essencial;
- Frequência à escola em todo o fluxo de escolarização, respeitados os ritmos próprios do aluno;
- Ingresso do aluno portador de deficiência e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível;
- Organização de ambiente educacional o menos restrito possível;
- Atendimento obrigatório em estimulação essencial, de forma a prevenir o agravamento das condições de crianças de 0 a 3 anos e a estimular o desenvolvimento de suas potencialidades;
- Atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, no que se refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente motivado e qualificado;
- Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino (p. 49 – 51).

Posterior a LDB 9.394/96, outros documentos foram emitidos com base na Constituição Federal de 1988, buscando a concretização dos objetivos propostos para a educação inclusiva. De acordo com Bites (2003):

A legislação anterior à Lei 9394/96, assegura os direitos das pessoas com necessidades especiais e promove a transição da educação institucionalmente segregada para a rede regular de ensino, bem como garante outros direitos sociais às pessoas com necessidades especiais. A garantia dos direitos sociais constitui, também, o objetivo da legislação publicada posteriormente à LDB. (p.6).

A seguir, elencamos a legislação sobre o assunto:

- O Decreto nº. 3.298/99, que regulamenta a Lei 7853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção e dá outras providências.
- A Portaria do MEC nº. 1.679/99 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamentos de instituições.
- A Lei nº. 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida.
- A Lei nº. 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação.

- O Parecer nº. 17/2001 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

- A Lei nº. 10.436//2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

- A Lei nº. 10.845/2004, de 5 de março de 2004, institui, no âmbito do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), o programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência, buscando a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular.

Em 2003, foi lançado um programa da Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2003) que tem como objetivo garantir a inclusão de todos os alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O programa possui um documento orientador que recebe o título de Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Este documento (Brasil, 2005) faz parte de um movimento que

compreende a educação como direito humano fundamental, base para uma sociedade justa, com ações voltadas para o acesso e permanência de todas as crianças na escola. Tem como objetivo mobilizar esforços para habilitar todas as escolas para o atendimento dos alunos na sua comunidade, especialmente aqueles que têm sido mais excluídos das oportunidades educativas (p. 1).

No texto do MEC, Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2003), a inclusão escolar requer a inserção de todos na rede regular de ensino, sem nenhuma distinção, sendo uma proposta que respeita a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Prevê sistemas educacionais planejados e organizados para acolherem a “diversidade dos alunos e ofereçam respostas às suas características e necessidades” (p. 23).

Este documento aponta as dificuldades e limitações encontradas no sistema regular de ensino como os recursos humanos, pedagógicos e físicos em todo Brasil. O que é um grande desafio, visto que na legislação, evidencia-se a opção pela inclusão escolar, não devendo esta ser penalizada em decorrência de dificuldades na sua prática, o entendimento deve considerar a diversidade da população estudantil.

Para garantir a diversidade, conforme se discute no documento anteriormente mencionado, devem ser previstos:

- 1) Elaboração da proposta pedagógica, baseada na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos;
- 2) Reconhecimento de todos os tipos de capacidades presentes na escola;
- 3) Seqüências, conteúdos e adequação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos;
- 4) adoção de metodologias diversas e motivadoras;
- 5) avaliação dos educandos numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar.

De acordo com o modelo do caleidoscópio, a escola não necessita estar previamente preparada para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas estar preparada com o resultado do ingresso desses alunos. Este modelo requer a participação de todos, inclusive, do próprio aluno na construção da escola inclusiva.

É sabido que vivemos em uma sociedade que não alcançou níveis de inclusão que favoreçam de fato as expectativas das pessoas envolvidas com este tema. A sociedade deveria transformar-se em benefício da condição humana, isto é, aceitar a diversidade e valorizar a contribuição de cada ser humano, conforme suas capacidades.

A escola é, portanto, um importante veículo que pode favorecer/ajudar a inclusão social. Apesar das dificuldades e resistência encontrada, por diferentes fatores, desde os de ordem familiar, social, cultural até os institucionais, a escola é a grande mediadora para a aceitação e o ingresso do aluno com deficiência no meio social mais amplo.

Outro documento imprescindível, que discute a respeito da Educação Especial, é a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE/CEB 17/2001), aprovado em 03/07/2001, portanto, anterior ao documento orientador da SEESP “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”.

Este texto da Lei atende às “Preferências para a Educação Especial” que, lembrando, são:

- 1 Implantar a educação especial em todas as etapas da educação básica;
- 2 Prover a rede pública dos meios necessários e suficientes para essa modalidade;
- 3 Estabelecer políticas efetivas e adequadas à implantação da educação especial;
- 4 Orientar acerca de flexibilizações/adaptações dos currículos escolares;

- 5 Orientar acerca da avaliação pedagógica e do fluxo escolar de alunos com necessidades educacionais especiais;
- 6 Estabelecer ações conjuntas com as instituições de educação superior para a formação adequada de professores;
- 7 Prever condições para o atendimento extraordinário em classes especiais ou em escolas especiais;
- 8 Fazer cumprir o Decreto Federal nº. 2.208/97, no tocante à educação profissional de alunos com necessidades educacionais especiais [*posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº. 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº. 4/99*];
- 9 Estabelecer normas para o atendimento aos superdotados e
- 10 Atentar para a observância de todas as normas de educação especial.

Também são previstos dois temas. O primeiro sobre a organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais e o segundo sobre a formação de professores. Este último tema foi encaminhado à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) para que fossem elaboradas as diretrizes para a formação de professores. Seus fundamentos são baseados nos seguintes diplomas legais:

- 1- Constituição Federal, Título VIII, da ordem social;
- 2- Lei nº. 853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;
- 3- Lei nº. 8069/90. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente;
- 4- Lei nº. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional;
- 5- Decreto nº. 3.298/99. Regulamenta a Lei nº. 7.853/89;
- 6- Portaria MEC nº. 1.679/99;
- 7- Lei nº. 10.098/00;
- 8- Lei nº. 1.0172/02. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
- 9- Declaração Mundial de Educação para todos e Declaração de Salamanca.

Cada aluno requer estratégias pedagógicas diferenciadas para que ele consiga apropriar-se da herança cultural, do conhecimento socialmente acumulado, condições essas indiscutíveis para a sua inclusão social. A inclusão pretende garantir para todas as pessoas o acesso a locais comuns da vida em sociedade. Uma sociedade que se quer democrática, deve aceitar as diferenças individuais, oportunizando, com

qualidade, a participação das pessoas deficientes em todas as suas esferas. A inclusão escolar é parte integrante desse processo, não devendo ser visto como um movimento isolado, mas como uma etapa de avanço nessa caminhada, já que a escola é um dos elementos que permitirão a uma aspiração maior, que é a inclusão social.

Em setembro de 2004 a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” tendo como objetivo “divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional” (Brasil, 2004, p. 5), abordando fundamentalmente dois itens:

- a) informações referentes a aspectos jurídicos e educacionais:
- b) orientações pedagógicas que demonstram não só a viabilidade de se receber na mesma sala de aula todas as crianças e jovens, mas, o quanto qualquer escola, que adote esses princípios inclusivos, pode oferecer educação escolar com qualidade para alunos com e sem deficiência (p. 5).

Na primeira parte desse documento, em que é tratada a questão dos aspectos jurídicos, há a preocupação de demonstrar o constante nas principais leis sobre a deficiência e o direito à educação. Por exemplo, a Constituição Federal, em seu art. 206, inciso I, garante “a igualdade de condições e permanência na escola” e, em seu art. 208, inciso V, explicita o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Desta forma, percebe-se que a Constituição Federal garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, não podendo essa excluir ninguém por razões de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

No seu art. 208, inciso III, a Constituição utiliza o termo “preferencialmente”, o documento da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão esclarece que “este advérbio refere-se a atendimento educacional especializado, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência” (p. 8).

O atendimento educacional especializado deverá, preferencialmente, ser oferecido nas escolas comuns regulares. Este tipo de atendimento refere-se principalmente aos instrumentos utilizados para eliminar barreiras entre a pessoa

deficiente e o meio-ambiente, como, por exemplo, LIBRAS (língua brasileira de sinais), o código de Braille, recursos de informática entre outros. Esse atendimento não substitui a escola comum e a sua importância é reconhecida pela Constituição Federal.

O art. 59, parágrafo 2º da LDB, dispõe que “o atendimento educacional especializado 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 do ensino regular”, o que tem causado entendimento equivocado, dando a idéia de que é possível substituir o ensino regular pelo especial. O documento da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004, p. 9) esclarece que

a interpretação a ser adotada deve considerar que esta substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei.

Portanto, não é possível substituir o direito à educação regular pela educação especial. O que ocorre na LDB é o fato de utilizar o termo Educação Especial nos art. 58 e seguintes em vez de Atendimento Educacional Especializado. Para a Constituição Federal, estes dois termos não são sinônimos. De acordo com o documento da Procuradoria dos Direitos dos Cidadãos (2004),

assim, para não ser inconstitucional, a LDBEN ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseado no que a Constituição inovou ao prever atendimento educacional especializado e não Educação Especial em capítulo destacado da Educação (p. 10).

O documento acima descrito, que tem como principal fundamento a Constituição Federal de 1988, possibilita a implementação da política inclusiva, apoiando-se na política do Ministério da Educação, determina a inclusão de todas as crianças deficientes na rede regular de ensino. Contudo, tem sido motivo de polêmica entre os que acreditam que a escola inclusiva mudará a educação do país e aqueles que acreditam que a escola regular não está preparada para receber o aluno especial.

Em defesa do Ministério Público, a procuradora da República Eugênia Fávero concedeu uma entrevista a Revista Sentidos (agosto/setembro, 2005, ano 05, nº. 30) para esclarecer o conflito com as entidades especializadas.

No ano de 2003, foi elaborada uma proposta pela Federação Nacional das APAEs para que eles trabalhassem a inclusão de seus alunos de 7 a 14 anos paulatinamente. Com a sugestão de que “ao final de cinco anos não poderia haver nenhuma criança de 7 a 14 anos matriculada exclusivamente nos espaços educacionais das APAEs (...), significava que ela poderia esta matriculada na escola da Apae, mas não somente” (p.16). A proposta foi mal interpretada e foi divulgado que ao fim de cinco anos ninguém poderia estar matriculado em APAEs, o que segundo a Procuradoria não era verdade.

A questão foi esclarecida em um encontro com os representantes da Federação em cada Estado, porém havia uma forte resistência à idéia da inclusão. Os pais achavam que poderiam optar em matricular ou não seus filhos em uma escola comum. Eugênia FÁVARO esclarece:

uma criança com necessidades especiais tem necessidades comuns também. O direito dela à educação não é suprido nem só com o comum nem só com o especial. É preciso os dois (...). A criança com deficiência está, sim, dentro do ‘todo’ do ensino obrigatório. E isso é uma novidade tão grande como falar, no começo do século passado, que era obrigação de pai matricular as filhas na escola. Ele dizia que tinha o direito de escolher o melhor para a sua filha (...) (p. 16).

A criança deficiente tem o direito ao ensino concomitante. Nessa cartilha o objetivo é esclarecer as questões sobre a educação de crianças deficientes, mostrando o direito à educação regular.

A partir de 2004, passa a ser item de pesquisa no Censo Escolar a série/ciclo dos alunos com necessidades educacionais especiais, de alunos cegos, com baixa visão, com surdez, com deficiência auditiva, com autismo, síndrome de Down e surdocegueira, isso possibilitou uma melhor análise da demanda escolar.

O quadro abaixo demonstra a evolução na Educação Especial de 1998 a 2004 no Brasil (Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais e Escolas Regulares/Classes Comuns)

Matrículas na Educação Especial

| | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 |
|------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Matrículas | 337.326 | 374.699 | 382.215 | 404.743 | 448.601 | 504.039 | 566.753 |

Fonte: Censo Escolar – MEC/INEP.

Percebe-se que, de 1998 a 2004, a inclusão aumentou 68,0%, de 337.326 alunos matriculados passou para 566.753. De 1998 a 2002, período de quatro anos,

referente ao Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, houve um acréscimo de 111.265 alunos incluídos, representando 32,9%. Se tomarmos por base os dois anos iniciais do mandato do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, de 2002 para 2004, houve um crescimento de 26,3% (de 448.601 para 566.753) nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ainda, de acordo com o Censo Escolar, em 2004, 57% desses alunos estavam matriculados na rede pública. Os municípios com escolas inclusivas passaram de 65% (3.612), em 2002, para 77% (4.273), em 2004, o que representa um aumento de 18,3%.

Observa-se, pelo Censo Escolar, que houve um aumento de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular. Em 2002, eram 110.704 alunos matriculados passando para 195.370, em 2004, significando um crescimento de 76,4%. O número de escolas de educação básica com alunos com necessidades educacionais especiais matriculados também cresceu, passou de 24.789, em 2002, para 37.749, em 2004.

Os dados acima apresentados demonstram que houve um crescimento nas matrículas, porém não se tem certeza a respeito da melhora das condições necessárias ao ambiente para a inclusão desses alunos. Pelos números, percebe-se que as políticas públicas de educação inclusiva gerou um avanço significativo na quantidade de alunos matriculados.

O grande desafio da educação, portanto, é garantir a todos a escolarização, indistintamente. Ao longo do tempo vem se construindo, penosamente, a ruptura com a ideologia da exclusão, o que oferece condições favoráveis para a elaboração e implantação da política da inclusão em vários países. “Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais preferencialmente em classes comuns das escolas em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino”. (Parecer CNE/CEB 17/2001, p. 8).

A dignidade, o respeito, a identidade, a equidade e a pluralidade são princípios que garantem a democracia, como bases que viabilizam a igualdade de oportunidades. O reconhecimento da diferença, que é o princípio da equidade, no processo educacional, garante condições diferenciadas para a aprendizagem.

Na área educacional, como já foi citado na LDB, de 1996, e em outros documentos legais, a educação especial é entendida como um

processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. (BRASIL. Decreto nº. 3.298/99, art. 24, § 1º).

A Educação Especial abrange a educação infantil, o ensino fundamental, médio e o superior, ainda, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a indígena.

Apesar das dificuldades encontradas, as reformas recentes, segundo Ferreira (2002, p.22), demonstram que existem pontos favorecedores quanto à ampliação do acesso das pessoas com deficiência à educação geral. São eles:

- 1) A importância dos registros legais dos últimos anos, mesmo não acreditando que a legislação seja condição suficiente para mudanças sociais significativas;
- 2) A definição da educação infantil como nível de ensino e a ampliação do acesso à escola de crianças com necessidades especiais nessa faixa etária;
- 3) As revisões curriculares e de diretrizes da escola básica, questionando em parte a visão normativa e dos grupos homogêneos e incorporando as discussões sobre a diversidade e multiculturalismo;
- 4) A flexibilização das formas de organização curricular, acesso e promoção, promovida pela legislação, superando os modelos clássicos de estudos e a progressão continuada;
- 5) A presença e a atuação continuada de grupos de e para pessoas com deficiência na mídia e nos espaços sociais, numa luta importante e crescente.

A educação é indispensável para a formação do cidadão, seja ele portador de necessidades especiais ou não. Conforme assevera Ferreira (2002):

A luta política por uma educação inclusiva certamente exige cobrar o dever do Estado com relação a uma educação de qualidade para todos a partir da educação infantil, tendo os sistemas públicos de ensino e suas escolas como responsáveis primeiros por isso, sem abrir mão dos apoios especializados necessários (p. 27).

Percebemos que, apesar de estarmos passando por uma época em que o sistema de ensino público é precário, existem grandes possibilidades de se oferecer uma educação mais democrática e de qualidade aos indivíduos portadores de necessidades especiais. Sabemos que apenas a letra da Lei não garante, na prática, a

igualdade de oportunidades, mas pode ser o ponto de partida para todos os que se preocupam e lutam para assegurar o direito a uma educação de qualidade indistintamente, num sistema de ensino que contemple em sua organização, também, as diferenças entre os indivíduos e não apenas sua homogeneidade.

Temos como exemplos o Canadá, a Inglaterra e a Espanha, países onde existem ações voltadas para a melhoria da qualidade educativa de crianças com necessidades especiais. Suas características são apresentadas por Carvalho (1998), conforme segue:

No Canadá, o professor Gordon Porter vem desenvolvendo importante trabalho na área e propõe (1998) que, em cada localidade, sejam examinadas as:

- condições políticas legislativas;
- práticas escolares que tornem possível a inclusão de crianças com necessidades especiais e
- estratégias em sala de aula que resultem em crescimento e aprendizagem para todos.

Para tanto, recomenda cinco práticas essenciais:

1. equipe de apoio com base na escola;
2. modelo do professor de apoio;
3. foco no ensino para a diversidade (instrução multinível);
4. compromisso com o desenvolvimento de pessoal;
5. resolução dos problemas escolares de forma criativa e continuada.

Na Inglaterra, os professores Mel Ainscow e Tony Booth (1998), tem desenvolvido o tema da remoção das barreiras de aprendizagem, acreditando que, sob esse enfoque, as questões educacionais escolares, incluindo a formação dos professores, poderão ser melhor examinadas e resolvidas. Promoveram alguns estudos nacionais e, atualmente, internacionais, em busca de promover as mudanças necessárias para que a educação seja, de fato, um bem de e para todos.

Na Espanha, muitos educadores escrevem a respeito das necessidades educacionais especiais, motivados pelos avanços na educação espanhola, principalmente após a Lei Orgânica Geral da Educação, em vigor desde 1989.

Para entender às necessidades educacionais especiais de alunos deficientes ou não, propõem que as escolas disponham de:

- equipes de especialistas pra atuarem 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, em geral;
- equipes de especialistas para o apoio a alunos deficientes sensoriais e motores.

Tais equipes, atuando na intimidade das escolas, não são equipes de diagnósticos e, sim, de apoio à direção, aos professores, aos alunos

com necessidades educacionais especiais e às suas famílias. É muito valorizada a formação do professor e sua atuação profissional. Apresentam três grandes eixos para a modernização e melhoria da qualidade da educação:

- 1.a reorganização do sistema educativo nacional;
- 2.a reformulação dos conteúdos curriculares e
3. a valorização social do magistério, (p. 110-111).

2.3 Documentos Internacionais que Contribuíram para a Elaboração das Leis Brasileiras.

Um marco internacionalmente importante para a educação é a Declaração de Salamanca (1994), que tem como princípio fundamental o de garantir que todos os educandos tenham o direito de participarem juntos do processo de ensino, independentemente de suas dificuldades e diferenças individuais, respeitando seus diferentes estilos e ritmos de vida. A Declaração de Salamanca recomenda que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições. Estas seriam as escolas Integradoras, abertas a todas as crianças e jovens, sem exceção.

Em seu capítulo II, a Declaração de Salamanca discorre sobre as “Diretrizes de Ação no Plano Nacional”, buscando legitimar os princípios de inclusão que procuram garantir com eficácia “a igualdade de acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais, que faz parte de uma estratégia nacional cujo objetivo é conseguir a educação para todos”. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, p.29). As diretrizes de ação da Declaração de Salamanca, conforme sua política e organização, estabelecem que:

- A legislação deve reconhecer o princípio de igualdade de oportunidades “para os alunos deficientes preferencialmente em escolas integradoras em todos os níveis de ensino”.
- A criança deficiente poderá freqüentar a escola mais próxima de seu domicílio.
- Quando necessitar da escola especializada a pessoa com deficiência poderá ir à escola comum no outro período, sem que isso implique numa educação isolada.

- As diferenças individuais de cada aluno, assim como as situações diversas, devem ser previstas pelas políticas educacionais.

Relacionamos, ainda, alguns dos principais documentos internacionais que tratam sobre este tema:

- Declaração de Sunderberg (Espanha), patrocinada pela ONU, institui o ano de 1981 como o “Ano Internacional das pessoas Deficientes”.
- Conferência Mundial da ONU institui o período de 1983 a 1992 como a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência, procura consolidar os princípios do processo de construção da cidadania de pessoas portadoras de deficiências.
- Conferência Mundial de Educação para todos – Jomtien – Tailândia, 1990, buscando a consolidação dos compromissos éticos e políticos, num esforço coletivo dos Organismos Internacionais, para assegurar educação básica de qualidade a todas as crianças, adolescentes e adultos, independentemente de diferenças individuais.
- Declaração de Santiago, 1993 – Universalização da educação básica – trata a respeito da superação e prevenção do analfabetismo e melhoria da qualidade da educação.
- Convenção da Guatemala, 1999 – Convenção Interamericana que teve por objetivo a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. O governo brasileiro, pelo Decreto 3.956/2001, ratifica o teor dessa Convenção, que assim reza:

Artigo I – Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

2. Deficiência – O termo “**deficiência**” significa uma restrição física, mental ou sensorial (visual / auditiva), de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico social.

3. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) O termo “**discriminação**” contra as pessoas portadoras de deficiência significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência, anterior ou precepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado para promover a integração social ou o

desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Artigo II – Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Há ainda:

- Carta para o Terceiro Milênio;
- Conferência Internacional do Trabalho;
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes;
- Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão.
- Declaração de Madri – Espanha – aprovada em 23 de março de 2002 no

Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. O princípio norteador deste congresso foi a de que “para se conseguir a igualdade para pessoas com deficiência, o direito de não serem discriminadas deve ser complementado pelo direito de se beneficiarem das medidas projetadas para garantir sua autonomia, inserção e participação na vida da comunidade”. Descreveremos abaixo a resolução do Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência referente às duas visões que se apresentam sobre a deficiência, a que prevalecia anteriormente e a que vem substituir:

- a) **Antiga:** pessoas com deficiência como objeto de caridade.
Nova: pessoas com deficiência como detentores de direitos.
- b) **Antiga:** pessoas com deficiência como pacientes.
Nova: pessoas com deficiência como cidadãos e consumidores com autonomia.
- c) **Antiga:** profissionais tomando decisões pelas pessoa com deficiência.
Nova: tomada de decisões e assunção de responsabilidades, com independência, por parte das pessoas com deficiência e suas organizações em assuntos que lhes dizem respeito.
- d) **Antiga:** enfoque apenas nas deficiências das pessoas.
Nova: promoção de ambientes acessíveis e de apoio e da eliminação de barreiras, revisão de culturas e de políticas e normas sociais.
- e) **Antiga:** rotulação de pessoas como dependentes ou não-empregáveis.
Nova: ênfase nas habilidades e na provisão de medidas efetivas de apoio.

- f) **Antiga:** projetar processos econômicos e sociais para poucos.
Nova: projetar um mundo flexível para muitos.
- g) **Antiga:** segregação desnecessária em educação, emprego e outras áreas da vida.
Nova: inserção de pessoas com deficiência na corrente principal da sociedade.
- h) **Antiga:** políticas sobre deficiência como uma questão que afeta apenas os órgãos especiais.
Nova: Inserção de políticas sobre deficiência como uma responsabilidade.

Quanto ao sistema educacional, o Congresso conclui que “as escolas devem assumir um dos papéis principais na disseminação da mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência, ajudando a banir medos e concepções falsas, e apoiando os esforços da comunidade inteira”. (p. 8).

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia em 1990 e ao concordar com os preceitos da Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) produzida na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade.

Esses documentos e movimentos influenciaram a atual Política Nacional de Educação. Para observarmos melhor tal influência com relação a Legislação Brasileira, recapitulemos onde estão garantidos os direitos daqueles que têm necessidades especiais em nosso país:

- 1) Na constituição Brasileira de 1988 que, em seu artigo 28, inciso III, fundamenta a educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência.
- 2) Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que em seu título III, no artigo 04, inciso III, diz que deve ser garantido: “atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino”.
- 3) No Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu capítulo IV, artigo 54, inciso III, que estabelece a seguinte determinação: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

2.4 A Educação Especial No Paraná.

No Paraná, a Constituição Estadual reprisa o que prevê a Constituição Federal e a LDB de 1996 sobre a Educação Especial. Destacaremos da Constituição do Estado do Paraná (05/10/1989) o que nos parece mais pertinente e relevante no que se refere à Educação Especial:

Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto.

Seção I - Da Educação

Artigo 178 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, vedada qualquer forma de discriminação;

Artigo 179 – O dever do Poder Público, dentro das atribuições que lhe foram conferidas, será cumprido mediante a garantia de:

IV – Atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VII – Assistência técnica e financeira aos municípios para o desenvolvimento do ensino fundamental, pré-escolar e de educação especial;

VIII – Atendimento ao educando, no ensino pré-escolar, fundamental, médio e de educação especial, através de programas suplementares de material didático – escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de até 6 anos de idade.

§ 5º Os municípios atuarão provisoriamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Artigo 183 – Compete ao Poder Público estadual normatizar e garantir a aplicação das normas e dos conteúdos mínimos para o ensino pré-escolar, fundamental, médio e educação especial, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos universais, nacionais e regionais.

Seção III - Do Desporto

VII - Equipamentos e instalações adequadas à prática de atividades físicas e desportivas pelos portadores de deficiência.

O Estado do Paraná, com o objetivo de elaborar as normas complementares para a Educação Especial, proposta pela Câmara de Ensino Fundamental, constitui uma comissão especial designada pela portaria nº 22/2000 – CEE, de 05 de setembro, para elaborarem um estatuto que resultara na normalização da “Educação Especial para o Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná”. Este estudo teve seus referenciais bibliográficos norteado principalmente pelos seguintes documentos:

- Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.
- Proposta orientadora das Ações Educativas.
- Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná – Documento do Pólo de Cascavel.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Política Nacional de Educação Especial.
- A Prática da Pesquisa na Organização do trabalho Pedagógico em Escolas Inclusivas.
- Direito à Educação de Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Educação Especial-Inclusão ou Segregação?
- Encontro com Coordenadores de Educação Especial das Secretarias Municipais de Educação – setembro/1998.

Conforme a Comissão Temporária – Portaria nº. 22/00 – CEE, foram ouvidos os

especialistas da área, representantes das varias instituições: Departamento de Educação Especial da Secretaria do Estado da Educação, Instituto de Educação do Paraná, Professor Erasmo Piloto e a Federação das Associações Paranaenses dos Amigos dos Excepcionais (p. 8).

Por fim foi elaborada uma minuta e a deliberação referentes à Educação Especial, sendo enviadas para apreciação “às diferentes instituições que trabalham com pessoas com necessidades especiais e posteriormente, discutidas em audiências públicas realizadas por este conselho”. (Portaria nº. 22/00 – CEE, p.9).

No total foram 179 participantes representantes dos vários municípios do Estado do Paraná. A cidade de Maringá não foi representada, nem por autoridades, nem por Instituições, não consta, no documento final, registro, mesmo, sobre o envio de sugestões. A portaria nº22/00 teve seus trabalhos e fundamentos pautados nas

normas e dispositivos legais contidos na Constituição Federal de 1988; Lei nº. 10.172/01 (Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências); Lei nº. 7.853/89 (Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais); Lei nº. 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei nº. 9.394/96 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); Decreto nº. 1.679/99 (Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições); Lei nº. 10.098/00 (Estabelece Normas

Gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiências ou com mobilidades reduzidas e dá outras providências); Parecer nº. 17/01-CNE/CEB (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica); Resolução 02 de 11 de setembro de 2001 (p. 9).

Dentro da finalidade, Concepção e Currículo de Educação Especial, do Documento, cumpre salientar que a

Educação Especial é considerada uma modalidade da educação escolar definida em uma proposta pedagógica, que assegura um conjunto de recursos, apoios e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentarem necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (p.11).

É previsto, assim como na Constituição e na LDB de 1996, que a educação especial é dever do Estado e da família, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Tendo início e sendo obrigatória na educação infantil, de zero a seis anos, havendo possibilidades de desenvolvimento do aluno, deve prorrogar-se até a formação universitária do mesmo (Portaria nº. 22/00-CEE, p. 12).

O atendimento educacional especializado está fundamentado no modelo pedagógico, que tem como objetivo investigar as potencialidades do educando conduzindo-o ao máximo desenvolvimento de suas capacidades. São previstas alternativas de atendimento educacional. Dentre elas, o Centro de Atendimento Especializado, que é um serviço de natureza pedagógica, que propicia atendimento para a faixa etária de zero a seis anos.

Em 02 de junho de 2003 é nomeada a Comissão Temporária de Educação Especial (processo nº. 730/03 – Deliberação nº. 02/03), cujo assunto a ser tratado se refere às Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Consta no relatório final da Comissão

Capítulo I - Da Educação Especial

Artigo 1º A presente deliberação fixa normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná, para alunos com necessidades educacionais especiais, aqui denominadas como Educação Especial.

Parágrafo único - Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para o ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania.

Artigo 2º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Parágrafo único - A oferta obrigatória da educação especial tem início na educação infantil, faixa etária de zero a seis anos.

Além da Constituição Estadual do Paraná e da Deliberação nº. 02/03 – Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado do Paraná, existem na legislação estadual Leis, Decretos, Resoluções, Deliberações e Instruções que tratam da questão específica de Educação Especial. Citaremos alguns destes dispositivos legais que consideramos mais importantes:

- Resolução nº. 652/91. Cria o Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência em todas as comarcas do Estado do Paraná.
- Lei nº. 13.456/02. Estabelece a criação do Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência e a Assessoria Especial para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, vinculada à Secretaria de Estado e Justiça e Cidadania – SEJU, responsável pela execução da política estadual de integração à pessoa portadora de deficiência.
- Resolução nº. 3199/2004. Regulamenta os procedimentos para a celebração de convênio de cooperação e Financeira com instituições especializadas, conveniadas, parceiras no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Instrução 01/04. Estabelece critérios para a solicitação do serviço de apoio especializado – Professor pertinente em sala de aula.
- Instrução 02/04. Estabelece critérios para a solicitação de apoio especializado – Centro de Atendimento Especializado – na área da Deficiência Física.

- Instrução 03/04. Sobre o funcionamento da Classe Especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental.
- Instrução 04/04. A respeito do funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de aprendizagem.
- Instrução 05/04. Acerca do funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem.

De acordo com o Departamento de Educação Especial do Estado do Paraná, atualmente, o atendimento especializado ocorre em 368 Municípios do total de 399, correspondendo a 92% das crianças paranaenses com necessidades educacionais especiais atendidas, ou seja, 60 mil alunos na área da Educação Especial. Destes 38.825 são alunos atendidos na rede conveniada e 21.175 na rede pública de ensino.

Conforme este mesmo documento, os alunos com necessidades educacionais especiais atendidos na rede regular de ensino (serviços e apoios especializados) dividem-se em: 552 na sala de recursos; 13 no programa de escolaridade regular com atendimento especializado (PERAE); 377 no Centro de Atendimento Especializado; 10 com professor intérprete; 40 com instrutor surdo; 1064 em Classe Especial; 361 em Escola Especial. Como podemos perceber por meio destes números, são os Municípios os maiores responsáveis pelas escolas, serviços e assessorias Especializadas.

2.5 A Educação Especial Em Maringá.

Maringá, no que se refere à Educação Especial, é uma referência para sua região, já que municípios vizinhos com menos recursos acabam utilizando os programas ofertados pela rede estadual e municipal de Maringá, ora através de estágios e capacitação para seus professores, ora enviando alunos da educação especial para serem atendidos nesta cidade.

Inicialmente, os atendimentos oferecidos aos portadores de deficiência no município de Maringá apresentaram um caráter assistencial, sendo ofertados pela ação social e pela saúde e em outros casos encaminhados pra a capital do Estado; porém, a Prefeitura do Município de Maringá sempre procurou assistir os deficientes, mesmo que esse ato representasse caridade e não ato intencional. Até o início dos anos de 1960, o

município de Maringá não reconhecia a necessidade do atendimento educacional dessa população.

A partir de 1960, os maringaenses passam a se preocupar com os portadores de deficiência, sensibilizando instituições como o Rotary e Lions. Surgem, então, através da iniciativa privada de caráter filantrópico, as fundações de instituições para cuidarem da educação das pessoas deficientes.

O Rotary Club de Maringá funda, em 23 de julho de 1963, a Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR). Inicialmente, esta instituição atendia as pessoas vitimadas pela paralisia infantil, pois nesta época ocorria um surto da doença. Por esta razão a escola leva o nome “Escola Especial Albert Sabin”.

É só a partir da fundação da ANPR que os deficientes físicos passaram a ter atendimento educacional especializado com o objetivo de proporcionar sua reabilitação física, social e psicológica. É consenso que, atualmente, a ANPR é uma instituição respeitada que atende toda a região de Maringá. Seu objetivo é educar e reabilitar os indivíduos com deficiência física, oferecendo atendimento especializado na parte de reabilitação e na parte pedagógica buscando sua reintegração na sociedade. A escola atende crianças de zero ano até jovens de vinte e um anos. Possui equipe multidisciplinar com professores, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeuta ocupacional, psicólogo, assistente social, médicos especialistas (ortopedistas, neuropediatra,...), além da equipe de apoio, administrativa, cozinheiras, zeladoras, etc.

O Lions Club de Maringá funda, em 07 de dezembro de 1963, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nesta época está ocorrendo um movimento em todo o Paraná feito pelas APAEs em favor do atendimento ao deficiente mental.

Em 1964, é fundada a Escola Modelo Companheiro Leonino Diogo Zuliane, inicialmente com 13 alunos e quatro professores. Em 1969, a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná doa um terreno (5.234 m²), localizado na parte central de Maringá (Avenida Laguna, nº 733), cujo objetivo era a instalação da sede própria da APAE, a qual funciona até hoje no mesmo endereço.

A APAE sempre demonstrou preocupação com a capacitação do seu professorado. Outra preocupação é com o ensino profissionalizante. Dessa forma, a partir de 1976, a equipe técnica começa a verificar a possibilidade da criação de um programa para alunos com mais de quatorze anos. É criado, então, um Centro de

Habilitação Profissional. A partir de 1991, o treinamento profissional é transferido para uma nova sede, o Centro Profissional Reynaldo Rehder Ferreira, com 2.956m² de área útil. O objetivo do Centro é o desenvolvimento de atividades profissionalizantes para alunos deficientes mentais com mais de dezesseis anos, buscando o aperfeiçoamento de suas habilidades e competências para futura inserção no mercado de trabalho.

Até o início dos anos de 1980, a prefeitura do Município de Maringá auxiliava a APAE e a ANPR através de recursos humanos, amparando eventos ou mesmo as necessidades dessas instituições. Neste período, a APAE acabou acolhendo crianças vindas de classes comuns com histórico de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem.

De acordo com pesquisa realizada junto ao Núcleo Regional de Ensino, nesta época não existia classes especiais na rede regular de ensino. Os primeiros programas autorizados pela Resolução 1474/78, passam a funcionar a partir de 1978. São eles:

- Um programa na Escola Estadual Theobaldo Miranda Santos (já extinto).
- Um programa no Instituto de Educação de Maringá.
- Um programa na Escola José de Anchieta (autorizado pela Resolução 1795/79).

As classes especiais na rede municipal de ensino são criadas porque houve uma expansão na demanda e, assim, os problemas de aprendizagem tornaram-se cada vez mais evidentes. Dessa forma, as classes especiais mantidas pelo Estado já não conseguiam atender as necessidades.

Por intermédio da Resolução 249/81, é criada a primeira classe especial do município de Maringá em 03/11/1981, na Escola Municipal Fernão Dias. A segunda classe especial foi criada na Escola Municipal Delfim Moreira Neto (Resolução 460/82) em 17/12/1982. A terceira classe especial foi instituída na Escola Municipal Ruy Alvino em 1987, todas na zona rural.

As classes especiais funcionavam na escola regular, com professor especializado e os alunos são crianças com diagnóstico de deficiência mental leve e são amparados pela Deliberação 020/86 da SEED/DEE. Aos poucos as escolas da periferia do município vão sentindo necessidade da implantação de classes especiais. De acordo com o plano municipal de Educação (2001 – 2004),

Em 1987, foi criado o Centro Municipal de Atendimento ao Deficiente Visual – CMADV, totalmente mantido pela prefeitura municipal. No mesmo prédio funcionando a Associação de Mestres, Amigos e Alunos dos Deficientes Visuais – AMAADE – VI, com ações assistenciais, o que conflitava com os princípios e diretrizes da Secretaria de Educação. (p. 79).

Ainda, segundo o plano municipal de Educação, em 1998, resultado de reflexões, discussões e estudos coletivos, a política educacional na rede municipal de Educação redimensiona-se, resultando na Proposta Curricular, tendo como desafio “a recuperação da escola como espaço político, garantindo, universal e de qualidade, para a maioria da população” (p. 79).

A coordenadoria específica para a Educação Especial Municipal surge a partir de 1989 no organograma da Secretaria de Educação. Suas diretrizes gerais são determinadas pela Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial.

O ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo programa de municipalização da Educação Especial, a partir de 1997, passa a incentivar os municípios a ajustarem o atendimento educacional para os alunos deficientes dentro dos princípios da educação inclusiva, visando o acesso e permanência desses alunos na escola regular próxima a sua casa, combatendo a exclusão. Esta proposta é coerente com recomendações internacionais, engajando-se, assim, à política nacional e estadual de educação especial.

Maringá começa a pensar de que forma poderá atender ao aluno deficiente dentro de proposta que visa o desenvolvimento integral do cidadão. Sendo assim, a Secretaria de Educação Municipal elabora o projeto intitulado “Projeto de Integração de Crianças de Classes Especiais no Ensino Regular” (1997) que tem como um de seus objetivos repensar a rigidez da estrutura de funcionamento das classes especiais enquanto estrutura rígida. O professor da classe especial deverá atender a alunos que apresentarem alguma dificuldade durante a sua vida escolar, numa situação em que o ensino regular esteja integrado ao ensino especial.

O professor da classe especial deverá trabalhar conjuntamente com o professor da classe regular e com toda a equipe da escola. É formado um grupo de alunos para que sejam atendidos conforme um cronograma, estes grupos são formados por crianças de ensino regular e do ensino especial. A criança do ensino regular permanece em sua

sala e é atendida pela professora da classe especial nas atividades que apresenta maiores dificuldades; o mesmo procedimento é adotado para a criança da classe especial.

A partir de 1999, os deficientes visuais são atendidos em Centros de atendimento especializados para o deficiente visual – CAEDVs. Esses centros ficam em quatro escolas de ensino regular em regiões do município onde há maior concentração de deficientes visuais.

As creches e pré-escolas do município de Maringá seguem o mesmo ritmo das escolas do ensino fundamental e têm como objetivo a integração/inclusão do aluno deficiente. Em 1979, a Pré-escola Municipal Laura Parente Bossolam solicitou a abertura de uma classe especial para atender crianças surdas na faixa etária de zero a seis anos⁵, sua implementação foi autorizada pela Resolução 19/75/79.

Hoje as creches e pré-escolas denominadas de Centro de Educação Infantil (CEI) continuam promovendo a inclusão, atendendo crianças portadoras de diferentes tipos de deficiência em período integral ou conjuntamente com instituições especializadas como a ANPR, APAE, AMPACIN.

A Secretaria de Educação do Município de Maringá possui um setor específico para Educação Infantil, que é responsável por todos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), divididos em três núcleos e em cada núcleo uma pessoa responsável para responder por ele.

O núcleo 1 é formado por dez CMEI e atende a onze crianças com algum tipo de deficiência. O núcleo 2 organiza-se em torno de quinze CMEI e um CEI, disponibiliza atendimento a doze crianças com algum tipo de deficiência. O núcleo 3 é composto de seis CMEI e um CEI, onde onze crianças, com algum tipo de deficiência, são atendidas.

Conforme pesquisa realizada junto à Secretaria de Educação do Município de Maringá, 7.880 crianças são atendidas na Educação Infantil. Destas, 6.208 estão integradas aos 37 CMEI e 1.672 matriculadas em treze Centros não-governamentais conveniadas ao município, sendo que 34 crianças com necessidades educativas especiais estão matriculadas na educação infantil.

⁵ Alguns pais de alunos surdos, por meio da PROVOPAR, mobilizaram o Lions Club e criaram em 1981 a Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil.

3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MARINGÁ.

Com o objetivo de enfatizar o importante papel dos Centros de Educação Infantil (CEI) como ponto de partida para o processo de inclusão, neste capítulo procuraremos discutir alguns aspectos do desenvolvimento da criança assim como a importância da inclusão daquelas que são deficientes nestes centros e a experiência dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Maringá.

3.1. O Desenvolvimento da Criança.

Para a visão interacionista, o conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, desde o nascimento até a morte. A partir da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente e, também, de suas experiências anteriores, o seu desenvolvimento vai se construindo. Dessa maneira, desde o nascimento o bebê vai formando suas características e visão de mundo.

Assim, através do convívio social estabelecido pela criança ocorre a construção do conhecimento e a internalização dos valores, representações sociais, hábitos e costumes construídos pela sociedade. É importante considerar que esta forma de explicar o desenvolvimento apóia-se nos pressupostos da concepção histórico-cultural proposta por Vygotsky (1896-1934) e seus seguidores.

Para esse autor, o desenvolvimento se organiza e se estrutura a partir de uma base biológica que, por sua vez, se desenvolve e se transforma impulsionada pelas experiências que a criança vive na sua interação com pessoas e objetos de seu meio. Oliveira (1988) afirma a esse respeito:

As funções psicológicas superiores são de origem sócio - cultural e emergem de processos psicológicos elementares de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura. Tal interação propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social. Em outras palavras, a partir de estruturas orgânicas elementares da criança, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas

funções mentais, a depender das experiências sociais a que ela está exposta (p. 43).

Assim, por exemplo, ao nascer, a criança responde inicialmente de uma maneira involuntária ou por reflexo ao ambiente. Durante os dois anos seguintes (primeira infância), há uma combinação do crescimento do cérebro e das experiências apreendidas, concomitantemente à inibição dos reflexos, proporcionando um desenvolvimento mais rápido. Fundamentalmente, nesse período, a criança organiza, em interação com o meio, o substrato biológico sobre o qual serão construídas as funções mentais superiores. É nesse momento que a qualidade destas interações deve ser assegurada, quer elas ocorram no ambiente familiar ou em instituições educacionais destinadas às crianças nos primeiros anos de vida, ou seja, nos Centros de Educação Infantil.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, para Vygotsky, a experiência com o outro se reveste de fundamental importância. É central em sua teoria a idéia de que o organismo somente se desenvolve plenamente na interação com outros indivíduos de sua espécie. Esse pressuposto está materializado no conceito básico da teoria vygotskyana, chamada de zona de desenvolvimento proximal, assim definido pelo autor:

Ela é 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 um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (p. 97).

O primeiro nível de desenvolvimento, o real, conforme Vygotsky (1994), refere-se às

funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela (p. 113).

Este é o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança e que demonstrará a capacidade que ela possui para resolver problemas, individualmente, sem ajuda de terceiros, ou seja, independentemente.

Já o segundo nível diz respeito ao desenvolvimento potencial, ou seja, que para realizar determinadas atividades a criança dependerá da ajuda ou de adultos ou companheiros mais experientes. Vygotsky postula a existência da área de

desenvolvimento proximal que se refere a distância entre o nível de desenvolvimento real (determinado pelo que a criança consegue solucionar sem ajuda) e o nível de desenvolvimento potencial (que é a solução de problemas com ajuda). Segundo Vygotsky (1994),

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário [...]. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (p. 113).

Nesta perspectiva, é possível medir não só o processo de desenvolvimento que a criança possui até o momento analisado e os processos de maturação ocorridos, mas, também, “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento [...], como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1994, p. 113). Sob este raciocínio, prossegue o autor, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, àquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (p.113).

Não poderíamos deixar de salientar ainda a lei fundamental do desenvolvimento das funções psico-intelectivas estabelecida por Vygotsky (1994), que é expressa da seguinte maneira:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (p. 75).

Quanto à linguagem, faz-se necessário notar que sua elaboração obedece a lei fundamental do desenvolvimento das funções-intelectivas; primeiro, porque serve como meio de comunicação entre a criança e as pessoas a sua volta e, depois, por se internalizar, transformando-se em função mental. Conforme Palangana (1994),

A linguagem é o meio através do qual se generaliza e se transmite o conhecimento, a experiência acumulada na e pela prática social e histórica da Humanidade. Entretanto, a ontogênese do psiquismo humano não é produzida pela ação dos significados verbais isoladamente. Ao contrário, a apropriação dos conteúdos veiculados

pela linguagem se dá num contexto social e historicamente determinado e, desse modo, sofre influência de todas as circunstâncias materiais próprias ao estágio de desenvolvimento da vida dos indivíduos na sociedade (p. 96).

A partir do exposto, sobre o desenvolvimento da criança na perspectiva vygotskyana adotada, entende-se melhor a importância da criança vivenciar desde sua mais tenra idade – ainda no Centro de Educação Infantil – experiências significativas com as pessoas que a cercam. Dentre estas experiências, enfatizamos as viabilizadas pelo convívio entre crianças não deficientes e deficientes onde estas poderão se beneficiar para a realização de inúmeras atividades da ajuda e do incentivo daquelas, caracterizadas em função de determinações particulares, como apresentando níveis de desenvolvimento mais avançados.

Nesse sentido, deve-se fazer algumas considerações sobre o desenvolvimento da criança com necessidades especiais. O desenvolvimento da criança com necessidades especiais, a priori, deve ser considerado como sendo semelhante ao das crianças ditas normais, pois, antes de ser "diferente" ela é uma criança com as necessidades que qualquer criança tem nos seus primeiros anos de vida, diferenciando-se uma das outras apenas por suas individualidades orgânicas, sociais e culturais.

Nós não ignoramos que existam particularidades que devem ser distinguidas e respeitadas nas crianças com necessidades especiais. Estas possuem algumas diferenças da média geral do seu grupo, o que indica, principalmente, que as etapas e fases do desenvolvimento citadas acima devem ser mais bem trabalhadas nestas crianças. Para Oliveira (1988), a criança com necessidades especiais é aquela que

se desvia significativamente da média para seu grupo étnico em termos de seu crescimento e desenvolvimento neuropsicomotor [...] apresentam desvios significativos para mais ou para menos em seu processo de aquisição de habilidades psicomotoras em termos de comunicação, socialização e habilidades acadêmicas propriamente ditas (p. 271).

Essas crianças possuem defasagens se comparadas com crianças de sua mesma faixa etária em relação a habilidades e condutas esperadas. O que cada criança deve fazer, quando comparada a outras de sua idade, depende não somente da escala cronológica de aquisição de habilidades e condutas, mas também de sua evolução individual e da evolução de seu grupo social.

As crianças com necessidades especiais, de acordo com Oliveira (1988), podem ser classificadas em dois grupos: O primeiro é o grupo de risco estabelecido e o segundo grupo, é o de alto risco para o desenvolvimento⁶ As crianças com risco estabelecido são crianças cuja biotipologia apresenta “sinais e sintomas de afetação orgânica e ou funcional devido a doenças hereditárias, congênitas ou adquiridas no período neonatal” (ibid., p. 272).

Estas crianças se apresentam fisicamente diferentes das demais e sua área do desenvolvimento é deficiente em alguns âmbitos. Neste grupo iremos encontrar crianças com síndrome de Down, com hipotireoidismo congênito, com fenilcetonúria, com síndrome de Turner etc. Como características comuns neste grupo, ainda de acordo com Oliveira (1988), encontramos retardo intelectual e atraso na aquisição do conhecimento básico (comunicação, hábitos pessoais e sociais), sendo que algumas podem ter deficiências múltiplas.

Já as crianças de alto risco para o desenvolvimento são crianças que em sua biotipologia não apresentam sinais claros de deficiência, ou seja, a biotipologia “não é característica a não ser aquelas ligadas aos indicadores de pobreza: baixa estatura, pele com pouco brilho, cabelos quebradiços, dentes mal conservados e sinais de emagrecimento” (p. 273).

Trabalhando na perspectiva de que a Educação Especial deve preocupar-se, prioritariamente, com a prevenção da “ocorrência de condições físicas e sociais que produzem a excepcionalidade na primeira infância”, Paula Nunes afirma que os fatores de risco podem ser detectados antes, durante e após o nascimento, sendo classificados da seguinte maneira:

- a) bebês de alto risco biológicos - com danos perinatais ou posnatais;
- b) bebês de alto risco psicossocial - com experiências limitadas e/ou traumáticas;
- c) bebês de risco estabelecido - por evidente anormalidade (anomalias genéticas, por exemplo) (1993, p.205).

A autora, no mesmo texto, lembra que, apesar desta classificação existir para fins de discriminação dos fatores de risco, algumas observações merecem ser pontuadas, tais como:

⁶ Entende-se por fatores de risco os “agentes que, com maior ou menor probabilidade, ocasionam disfunções temporárias ou permanentes no desenvolvimento da criança”. (MEC, 1995, p. 39).

- Cada fator de risco apresenta uma intensidade diferenciada, isto é, existem fatores que se associam mais facilmente a condição de excepcionalidade, enquanto outros se associam com menos intensidade.
- Os fatores de risco, se analisados isoladamente, quase não possuem relevância para constatação de excepcionalidade.
- O conceito de risco não garante a condição de excepcional, apenas aumenta a chance da excepcionalidade.
- Quanto maior o número de fatores de risco, maiores são as chances da excepcionalidade e não a natureza do fator de risco, a não ser a disfunção biológica.

A fim de ilustrar, sob essa perspectiva, as conseqüências advindas dos fatores de risco, citamos as deficiências abaixo e suas peculiaridades:

- Criança com retardo intelectual apresenta baixo desempenho cognitivo, lentidão no desenvolvimento da fala e da linguagem, na aquisição de hábitos pessoais e sociais e possui pouca criatividade e iniciativa.
- Criança com retardo motor apresenta dificuldades na aquisição da marcha; distúrbios atencionais, perceptivos ou viso motores e distúrbios comportamentais.
- Criança com surdez apresenta retardo na aquisição da fala e da linguagem, na sociabilidade e instabilidade psicomotora.
- Criança cega ou com visão subnormal apresenta retardo na exploração do espaço físico, na aquisição de conceitos e símbolos.

É importante frisar que, para as características dessas excepcionalidades não se acentuarem cada vez mais, torna-se necessário a estimulação precoce dessas crianças e, para tal, o local mais adequado e facilitador do desenvolvimento infantil é o CEI.

3.2. A Importância da Inclusão de Crianças Deficientes nos Centros De Educação Infantil.

Pode-se verificar que a inclusão escolar implica num processo de aprendizagem, educação e ensino que ocorre gradualmente e dinamicamente em um mesmo grupo, entre crianças com e sem necessidades educativas especiais, em período parcial ou

integral de convivência escolar. Este processo deve corresponder as características e necessidades de cada aluno envolvido.

A interação de alunos deficientes e não deficientes nos mais variados locais e em especial na escola permite a entrada dos jovens nas experiências feitas por seu grupo de idade, a apresentação ao grupo é feita por seus colegas, por isso é indispensável que crianças e jovens com deficiência freqüentem espaços que priorizem esta inclusão. Pois tal prática gera importantes benefícios, tanto para as crianças deficientes que convivem com as normais, como para estas que convivem com as deficientes.

Podemos, assim, caracterizar a inclusão como sendo uma via de mão dupla, destacando aqui que o importante é a troca de experiência entre os diferentes, valorizando o conjunto de crianças normais e deficientes que respeitam mutuamente suas individualidades.

Para isso, o êxito da inclusão social passa primeiramente pelo sucesso da inclusão escolar. A inclusão escolar é importante para que aconteça a inclusão social do portador de deficiência, uma vez que, as trocas ocorridas no ambiente escolar podem favorecer o seu desenvolvimento em vários níveis, como: afetivo, motor, psico-social etc. De acordo com Queiroz Pérez Ramos (1997), as crianças com deficiências

devem ter oportunidade de interagir com os demais colegas de sua idade, de fazer amizades com eles, enfim, de participar de semelhantes oportunidades, que as instituições de ensino e a comunidade oferecem a todos os escolares [...]. A tendência geral é de facilitar tanto à pessoa portadora de deficiência como à considerada normal, um ambiente normalizador, na família, na escola, no trabalho e na comunidade em geral, em cujos âmbitos devam existir, pelo menos, condições mínimas de bem-estar e de acolhedora convivência (p. 27).

Ainda, com relação à importância da inclusão escolar, Cardoso (1992) assevera:

é justo que o educando portador de necessidades especiais freqüente a mesma escola de seus irmãos e vizinhos, perto de sua casa, sem precisar fazer longos e onerosos percursos para chegar, muitas vezes extremamente cansado, a uma escola longe de sua residência. E é justo que receba uma educação específica, uma vez que a educação é um direito constitucional de todos os cidadãos (p.89).

É preciso, no entanto, enfatizar que a inclusão escolar implica não apenas a convivência física do educando especial com as demais crianças consideradas normais, mas um processo que, além de respeitar as particularidades de cada aluno,

possa propiciar as condições reais para que esta integração efetivamente ocorra. Como, por exemplo, aquelas condições que nos recomenda Cardoso (1992):

- a) Mudanças de atitude: A escola deverá trabalhar para a quebra de tabus, estigmas, desinformações, ignorância que levam as pessoas a terem atitudes negativas em relação aos educandos “da educação especial.
- b) Valorização das diferenças: Ser diferente e único é uma característica de todo o ser humano.
- c) Valorização do cooperativismo: Somente numa sociedade pluralista, ciente de que é formada por pessoas diferentes, com capacidades diferentes, haverá lugar para todos, em termos de igualdade, visto não termos todos as mesmas capacidades, gostos, aptidões e oportunidades...as práticas nas instituições educacionais devem tornar-se menos competitivas e individualistas, e mais cooperativistas em sua natureza, valorizando produtos coletivos e participação diferenciada dos membros, segundo suas capacidades próprias, estimulando a que cada um dê o máximo de si para o próprio bem de todos (p.90 - 91).

Um atendimento que proporcione convivência entre alunos considerados normais e aqueles portadores de deficiência da mesma idade cria para essas pessoas vantagens de um desenvolvimento mais rico e profícuo, na medida em que permite o estabelecimento de relações num ambiente social com menos preconceitos. Para fortalecer esta idéia da vantagem da integração, vejamos como ela é interpretada por Martins (1996):

A integração na escola regular, ademais, não é benéfica apenas para as crianças portadoras de deficiência. Ela pode ser percebida como uma ‘via de mão dupla’: as crianças consideradas normais, ao conviver em condições de igualdade com aquelas que apresentam déficit em alguma área, também, serão beneficiadas. Aprendem que o mundo não é lugar onde todos são iguais; que tais pessoas – mesmo ‘diferentes’ – merecem respeito, amizade e afeto. Aprendem, também, que existem muitas formas de ajudá-las em suas necessidades, inclusive educacionais. Crescem, enfim, com uma visão menos preconceituosa dos indivíduos portadores de deficiência, deixando de lado barreiras psicológicas que só conduzem à sua estigmatização e segregação (p. 29).

Partindo, assim, de uma perspectiva inclusiva e reconhecendo que sua implantação não acontece espontaneamente, pode-se dizer que cabe, então, à escola buscar soluções estratégicas para viabilizar a inserção da criança nela, independentemente das diferenças que caracterizem seus alunos quaisquer que elas sejam. Isso pode ser alcançado por intermédio de um currículo mais adequado, que

contemple também as necessidades decorrentes de deficiências variadas, além de um planejamento educacional que propicie atividades comuns para todos os alunos da escola, num mesmo ambiente e horário (recreio, lanche, passeios, comemorações etc.).

Em se tratando do currículo, é viável levantar alguns itens que precisam ser considerados na sua elaboração, como os recomendados por Costa (1992):

- 1) Funcionalidade: Tem como finalidade facilitar o desenvolvimento de habilidades essenciais e a participação em ambientes integrados variados. As habilidades essenciais são aquelas usadas em atividades diárias e que servirão na vida adulta. Estes alunos devem desenvolver outras atividades para a melhoria de sua qualidade de vida, como lazer e recreação.
- 2) Adequação à Idade Cronológica: O ensino deve corresponder a idade cronológica de aluno deficiente, isto é, as atividades selecionadas devem ser pertinentes aos interesses daquela faixa etária correspondente ao aluno normal.
- 3) Ambientes Naturais: são aqueles freqüentados por pessoas não deficientes. A escola é um desses ambientes que podem contribuir para o desenvolvimento do deficiente.
- 4) A Participação dos Pais no Processo Educacional: através dos pais, o professor poderá compreender melhor a necessidade do seu aluno, selecionando as atividades mais significativas para a vida social do mesmo, possibilitando uma continuidade do ambiente escolar fora da escola e vice-versa.
- 5) Interação com Pares não Deficientes: Facilita o desenvolvimento da criança não deficiente, pois ocorre uma socialização de valores, trocas e atitudes; reduz o isolamento e facilita a entrada dessas crianças na sua comunidade.
- 6) Oportunidade de escolha: devem ser oferecidas atividades que propiciem ao aluno desenvolver sua capacidade de escolha na vida escolar e no seu dia-a-dia.
- 7) Cooperação entre Educandos: é um tipo de ensino que conduz à cooperação entre os alunos, especialmente se ocorrer em grupos heterogêneos, fazendo-os perceber a interdependência e responsabilidade de cada um e do grupo como um todo construtivo.

De tudo o que precede, percebe-se que o processo de inclusão escolar é muito importante para o desenvolvimento pleno e saudável para as crianças normais e para aquelas com necessidades especiais. No decorrer do processo são experimentadas situações de desequilíbrio, onde valores, preconceitos e estereótipos podem ser questionados, avançando-se, assim, para um convívio onde as ações sejam de fato partilhadas.

É possível inferir que a inclusão escolar terá maiores chances para se efetivar se a mesma for iniciada quando a criança ainda não interiorizou estereótipos e/ou

preconceitos a respeito de seus pares. Os educadores devem ajudar a criança ainda no Centro de Educação Infantil (CEI) a construir conceitos de convívio sociais mais igualitários, que respeitem a individualidade de cada um, uma vez que estamos tratando aqui da formação de pessoas que estão sendo submetidas à ação do processo educacional ainda nos seus primeiros anos de vida.

Ao ingressar no CEI, a criança se encontra numa idade onde os conceitos, os valores e as atitudes estão sendo construídos. Dependendo de como isso ocorre, ela poderá ser levada a tratar todos os seus colegas, deficientes ou não, de igual maneira, como qualquer outra criança de sua idade. Esta é uma das muitas razões que justifica a freqüência da criança deficiente no CEI de sua comunidade, pois a presença desta estará oportunizando para os seus pares não deficientes o precoce compartilhamento de experiências que rompem com os modelos usuais e que dificilmente seriam vivenciadas em outro ambiente que não o escolar. Não seria este um ótimo começo para se aprender o que é igualdade?

Um outro fator a se considerar é que se oportuniza o desenvolvimento de todas as crianças, nos diferentes níveis do ser: afetivo, cognitivo, motor, social etc. Assim quando chegarem à idade de freqüentar a escola, elas terão aprendido com certeza um repertório de habilidades básicas e, o que é mais importante, a se relacionar e a conviver com seus pares de forma cooperativa e solidária, independentemente da limitação ou deficiência desta ou daquela criança.

Desta forma, as crianças com necessidades especiais devem freqüentar, desde seus primeiros anos de vida, ambientes normalizadores, isto é, locais similares àqueles que freqüentam qualquer outra criança de até 6 anos considerada normal, sendo os CEI um desses locais que deve ser privilegiado.

No que se refere ao papel desempenhado pelo CEI, originalmente designados de creche, sabe-se que esse ambiente modificou-se historicamente, conforme as transformações sociais e o papel assumido pela mulher na sociedade. Seu surgimento, seja na Europa (séc. XVIII) ou no Brasil na primeira metade do séc. XIX, esteve estreitamente vinculado com a industrialização e a urbanização e à crescente necessidade de mão de obra feminina no mercado de trabalho.

Inicialmente, a creche apresentou um caráter assistencialista e custodial, servindo apenas para “guardar” as crianças cujas mães necessitavam trabalhar fora de

casa. A creche preocupava-se com a alimentação, higiene e segurança física das crianças ali presentes, não existindo, no entanto, preocupação com a educação.

Com as transformações econômicas e sociais e as novas propostas que foram emergindo no campo educacional o papel da creche foi se modificando. Entre suas diferentes funções, assumiu a de ser promotora do bem-estar social, isto é, assistir às crianças pobres para evitar que fossem marginalizadas; a de compensar carências face à privação cultural em que vivem, bem como promover um desenvolvimento global e harmonioso.

Hoje, tem-se da creche uma visão mais abrangente quanto às suas funções, conforme está demonstrado na Constituição de 1988, que a reconhece como uma instituição educativa; na nova LDB, ela passa a ser considerada promotora do desenvolvimento da criança juntamente com a família, além, é claro, das concepções teóricas que enfatizam o seu papel pedagógico.

Face a essas funções, que a creche assumiu desde o seu surgimento até os dias atuais, há que se reconhecer e reafirmar que, se este local se constitui como espaço privilegiado não só para garantir a nutrição, a saúde e a segurança da criança, como para promover e propiciar a ampliação de seus conhecimentos e experiências, com muito mais razão se reivindica então que a este espaço tenham acesso todas as crianças, para que possam elas – deficientes ou não – aprenderem os valores culturais do grupo a que pertencem e, sobretudo, reconhecerem-se como sujeitos históricos.

3.3. O Centro de Educação Infantil enquanto Local de Prevenção

Partindo do posicionamento adotado, de que é através da interação dos fatores biológicos e ambientais que se realiza o desenvolvimento da criança, não podemos deixar de nos preocupar com o fato de que as circunstâncias e as condições em que ocorre este desenvolvimento é reconhecidamente de suma importância, podendo estas condições serem ou não as agentes catalisadoras dos distúrbios ou atrasos a que estão propensas algumas crianças, devido a características sociais e biológicas particulares.

Assim, não se pode dispensar de forma alguma ou relegar a um plano secundário a importância de se trabalhar, o mais precocemente possível as dificuldades

e/ou deficiências já instaladas e, mais, a prevenção de possíveis ou prováveis atrasos. São principalmente os trabalhos americanos os que possuem definições mais precisas sobre a intervenção precoce. Os serviços de intervenção precoce, de acordo com explicações de Plaisance (2005), devem atender

as necessidades de desenvolvimento de crianças que, do nascimento aos três anos, possuem retardos de desenvolvimento nos domínios físicos, cognitivos, afetivos, da comunicação, socialização, adaptação, ou que se encontram em condições de diagnósticos que temem, conforme uma forte probabilidade, um retardo de desenvolvimento. Estes últimos são por vezes chamados 'crianças de risco'. (p 14).

Em seu texto intitulado “A Prevenção da Excepcionalidade em Creches”, Paula Nunes (1993) afirma que a maternidade, o posto de saúde e a creche são os três locais, por excelência, da ação preventiva primária.

O primeiro, dentre os três níveis em que pode ocorrer a prevenção, a prevenção primária tem por objetivo reduzir o número de condições que possam facilitar a instalação de excepcionalidade, através do afastamento dos fatores de risco. Alguns locais são mais propícios para desenvolver a prevenção primária, como nos “centros de diagnósticos precoce, serviços para as crianças adotivas e lares substitutos e programas educacionais para crianças menores (creches e pré-escolas)” (p. 206). Este nível de prevenção primária, conforme Queiroz Perez-Ramos (1990), tem necessariamente que

otimizar ou manter os níveis de saúde e bem estar, alcançados pela população infantil, considerada normal e sadia, mediante programas preventivos que enfatizem o emprego de ações divulgadoras e promocionais destinadas a fortalecer o processo evolutivo integral na primeira infância (p. 2).

Já a prevenção secundária deve ser realizada quando se constata a manifestação da condição de excepcionalidade, tendo, assim, por objetivo reduzir a duração ou severidade da excepcionalidade. Krynski *apud* Paula Nunes (1993) diz que

exemplos de ações preventivas secundárias são os centros de diagnósticos de educação de tratamento das crianças de alto risco e risco comprovado, programas de educação da comunidade sobre excepcionalidade e a formação de recursos humanos para atuar com população excepcional em creches e pré-escolas (p. 207).

Na prevenção terciária, consideram-se os indivíduos com excepcionalidade estabelecida (cognitiva, visual, auditiva ou motora) e, sendo pouco provável a redução

do número de pessoas portadoras de deficiência, tem-se por objetivo, nessa etapa, minimizar as seqüelas ou efeitos causados pela excepcionalidade. As ações na prevenção terciária estão voltadas para reduzir a necessidade de institucionalização e potencializar a vida independente destas pessoas.

A creche enquanto instituição responsável pela guarda e assistência de crianças pequenas deveria promover, com maior ênfase ainda, o desenvolvimento integral da criança, principalmente, daquelas que estão sujeitas a excepcionalidade. Em entrevista concedida a revista *Integração*, a consultora de Educação Especial da UNESCO, professora Cynthia Duk (1997), responde ao questionamento sobre seu pensamento a respeito do atendimento precoce e como está a oferta educativa para os portadores de necessidades especiais na América Latina e Caribe. Segundo ela,

a educação precoce pode ser decisiva para prevenir ou compensar as dificuldades que as crianças podem experimentar em conseqüência de uma deficiência. Assegurar que essas crianças tenham acesso, o mais cedo possível, à educação deve constituir objetivo prioritário. Infelizmente, a maioria dos países estão longe de alcançar essa meta, e, conseqüentemente, as condições da deficiência são agravadas por falta de atenção oportuna. Esse problema poderia, em grande parte, ser superado se houvesse a integração dessas crianças nos centros regulares de educação infantil, uma vez que nessa idade as diferenças entre as crianças são menos significativas e, em geral, as propostas curriculares nessa etapa educativa são mais flexíveis, permitindo melhor adequação às características de cada criança (p. 5).

Percebemos através desta argumentação que é de suma importância iniciar a estimulação precoce já no CEI, para que a integração e o desenvolvimento global da criança deficiente ou possuidora de atrasos se efetive de forma consistente. Com a adoção das ações preventivas no CEI, as crianças, nas suas diferentes condições de desenvolvimento, serão beneficiadas, assim como seus familiares e a comunidade em geral. Isto porque, são nos primeiros anos de vida, quando o ser humano possui maior plasticidade e fragilidade, tanto biológica como psicológica, que mais é viável e justifica-se a aplicação dos programas que estimularão o desenvolvimento global da criança. Caso contrário, como afirma Queiroz Pérez-Ramos (1990),

quando as ações preventivas não se fazem presentes, pode haver um enfraquecimento das condições que caracterizam o desenvolvimento normal e sadio, dando origem às de vulnerabilidade devido à incidência dos fatores de risco não controláveis em um organismo pouco resistente, situação comum nos primeiros anos de vida. De tal condição

de vulnerabilidade poderia desencadear a de deficiência, sendo esta mais grave, duradoura e de difícil intervenção (p. 4).

Entende-se, assim, que, com o desenvolvimento das ações preventivas primárias, seria possível controlar ou até evitar o irrompimento de alguma debilitação no desenvolvimento da criança. Em nível de prevenção secundária poderia minimizar, estagnar ou até eliminar a predisposição que a criança em situação de risco passa a ter ou mesmo eliminar os fatores de risco.

Com base nos argumentos expostos, constatamos que o CEI pode ser um ambiente facilitador para o desenvolvimento global da criança. Nele é possível prevenir ou minimizar a excepcionalidade, resalte-se, podendo ser aplicado um programa num ambiente em que crianças com diferentes níveis de desenvolvimento interajam para juntas constituírem as bases que lhes permitirão conhecer, atuar e compreender o mundo em que vivem.

3.4. A Inclusão nos Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá.

Para o entendimento de como está se efetivando a inclusão dessas crianças deficientes nos Centros de Educação Infantil (CEI), elegemos dois CEIs que tinham entre seus matriculados alunos deficientes que freqüentam escolas especializadas e procuramos constatar, pelas necessárias observações, se havia interação entre os alunos com e sem deficiência e de que forma esta contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos incluídos. Para isso, efetuamos os seguintes procedimentos na efetivação da pesquisa de campo:

1) solicitamos autorização à Secretaria de Educação do Município de Maringá para a realização da pesquisa junto aos Centros de Educação Infantil que trabalham com crianças deficientes e que freqüentam concomitantemente escolas ou outros serviços de atendimento educacional especializados de Maringá.

2) Realizamos uma enquete junto aos técnicos da Secretaria de Educação do município como a finalidade de obter uma relação com os nomes dos CEIs do Município de Maringá e quais Centros tinham matriculadas crianças deficientes e quais dessas crianças freqüentavam escolas especializadas.

3) Tendo obtido a relação, selecionamos os 2 Centros que fariam parte da pesquisa e levamos o pedido de autorização concedido pela Secretaria Municipal de Educação para os CEIs escolhidos.

4) Tomamos conhecimento do local e instalações dos CEIs selecionados e recebemos da direção liberação para realização da pesquisa.

5) Observamos, durante todo o mês de outubro de 2005, quatro crianças com idade entre 4 e 6 anos. Todas freqüentavam escolas especializadas em horários alternados à freqüência no CEI.

A lista a seguir apresenta os CMEIs por núcleo e o número de crianças deficientes incluídas e possível freqüência de locais especializados.

● **Núcleo 1:**

CMEI Pioneira Tereza M. Fernandes:

1 criança de seis anos com síndrome convulsiva, atendida pela APAE.

1 criança de cinco anos com anemia falsiforme, atendida pela APAE.

CMEI José Gerardo Braga.

1 criança de cinco anos com deficiência física (cadeirante), atendida pela ANPR.

CMEI Professora Laura Parente Bossolan.

1 criança de cinco anos com deficiência auditiva, atendida pela APAE.

CMEI Lar Escola Bom Samaritano.

1 criança de seis anos com deficiência visual, triagem para ANPR.

CMEI Nice Braga.

1 criança de cinco anos com deficiência auditiva, avaliação na AMPACIM.

CMEI Recanto do menor – CMEI Vila Esperança.

1 criança de três anos com lesão cerebral (medicamento) contato com APAE.

CMEI Ana Chiquetti Men.

1 criança de cinco anos com deficiência mental, atendida pela APAE.

CMEI Walkíria Fontes.

1 criança de seis anos com síndrome de Down, atendida pela APAE.

1 criança de quatro anos com deficiência auditiva, atendida pela AMPACIM.

CMEI Santa Terezinha.

Não tem crianças portadoras de deficiências.

CMEI Nilza de Oliveira Pipino.

Não tem crianças portadoras de deficiências.

• **Núcleo 2:**

CMEI Ângelo Viegas.

1 criança no pré III com hiperatividade com atendimento médico.

1 criança no pré I com deficiência auditiva.

1 criança no pré I com síndrome de West, atendida pela APAE.

CMEI Aparecida Fortunato Bartalise Seneme.

1 criança de cinco anos com síndrome de Down, atendida pela APAE.

1 criança de seis anos com microcefalia/paralisia cerebral, atendida pela ANPR.

CMEI José Pacheco Santos.

1 criança de 1 ano e 3 meses com deficiência física, atendida pela ANPR.

CMEI Lia Sambati.

1 criança de quatro para cinco anos não diagnosticada, atendida também pela APAE.

CMEI Newton Grum.

1 criança de cinco anos em andamento o diagnóstico.

CMEI Recanto do Menor – Centro.

1 criança de cinco anos com deficiência visual, atendida pela APAE.

2 crianças de quatro anos deficiente mental, atendida pela APAE.

1 criança de um ano deficiente mental, com trabalho de estimulação no centro.

Os centros abaixo relacionados, do núcleo 2, não têm matriculadas crianças portadoras de nenhum tipo de deficiência. São eles:

CMEI Benedito de Souza

CMEI Cecília Meireles.

CMEI JOÃO XXIII

CMEI Luiza M. Murcia Fontes.

CMEI Monsenhor Kimura.

CMEI Vanor Henriques.

CMEI Tereza Leonel.

CMEI Purificação de Jesus Valente.

CEI Casa Maternal Evangélica.

CMEI Nossa Senhora Aparecida.

● **Núcleo 3:**

CMEI Antonieta Mattos Coutinho.

1 criança de um ano, com deficiência física.

CMEI Maria Doná Ferraz.

1 criança de um ano e sete meses, atendida pela APAE,

CMEI Dona Guilhermina Cunha Coelho.

1 criança de dois anos, atendida pela ANPR.

CMEI Alexandre e Sofia Rasgulaeff.

1 criança de cinco anos, atendida pela APAE.

1 criança de seis anos com hiperatividade, esta com medicamento.

CMEI Dorcelina Forlador.

1 criança de cinco anos com problemas na fala, atendida pela APAE.

1 criança de 4 anos com problemas na fala, atendida pela APAE.

1 criança de 2 anos atendida pela APAE.

CEI Anjo da Guarda.

1 criança de três anos com deficiência visual, atendida pela CAEDV.

1 criança de cinco anos com deficiência visual, atendida pela CAEDV.

CMEI Recanto do Menor – CEMIC – Jardim Alvorada.

1 criança de quatro anos com deficiência física, encaminhado para ANPR.

Após conhecimento dos CMEI, selecionamos dois deles para realizarmos a pesquisa: CMEI Walkíria Fontes e CMEI Recanto do Menor - Centro. Os referidos centros situam-se respectivamente no bairro Hermas Moraes de Barros (região norte da cidade) e na Avenida Laguna (região central da cidade).

O CMEI Walkíria Fontes atende uma criança com seis anos portadora de síndrome de Down que frequenta a APAE e outra criança com quatro anos com deficiência auditiva que frequenta a AMPACIN. O CMEI Recanto do Menor atende quatro crianças, sendo uma com cinco anos de idade com deficiência visual a qual frequenta a APAE, duas crianças com quatro anos com deficiência mental, que também frequentam a APAE e uma com um ano de idade também deficiente mental com trabalho de estimulação.

Atualmente, a rede municipal, através da Secretaria de Educação, possui uma política de educação inclusiva. O que possibilitou condições para o desenvolvimento e realização deste estudo. O quadro abaixo define a caracterização dos alunos pertencentes a esta pesquisa incluídos nos CEIs que frequentam escolas especializadas:

| NOME | SEXO | IDADE | SÉRIE | C E I | DEFIC. | ESCOLA ESPEC. |
|-------------|-------------|--------------|--------------|------------------|---------------|----------------------|
| M.H. | F | 5 anos | PRÉ I | Walquíria Fontes | Def. aud. | ANPACIN |
| C.G. | M | 6 anos | Maternal II | Walquíria Fontes | Down | APAE |
| S. | M | 5 anos | PRÉ III | Recanto Do Menor | Def.visual | APAE |
| V. | F | 4 anos | PRÉ II | Recanto Do Menor | Def.mental | APAE |

Quanto à deficiência, verifica-se uma criança com deficiência auditiva, uma criança com síndrome de Down, uma com deficiência mental e uma com deficiência visual.

O CEI Recanto do Menor – Centro - é uma escola cujo mantenedor é o Rotary Club de Maringá e as professoras e as atendentes são vinculadas ao município. Este CEI possui uma ótima localização. Fica no centro da cidade defronte ao Parque do Ingá (uma área verde com lago, animais silvestres e passeio público) e está localizado ao lado da APAE.

A construção do Centro Educacional Recanto do Menor é antiga, de madeira, suas salas não são amplas e possui muitas escadas. As salas estão dispostas de maneira circular permitindo a existência de um pátio no centro com algumas mesas e local para as crianças lavarem as mãos. Tem ainda, na parte da frente, um parque amplo, com muitos brinquedos e uma casinha de bonecas. Esta área é bastante arborizada e com sombra. Na parte detrás da escola tem uma quadra não coberta, uma

árvore bastante frondosa e mesas próximas a ela. O refeitório é amplo com uma TV com vídeo.

A observação das crianças desse CEI foi durante o período da tarde, nesse horário são as atendentes que assiste a turma. A escola possui um cronograma que estabelece horários nos diferentes dias da semana como horário do lanche, de intervalo, dia do parque e de uso da quadra para cada turma e o dia de assistir TV.

As crianças do CEI Recanto do Menor foram encaminhadas para a APAE por iniciativa das professoras e do CEI. São crianças que freqüentam o CEI desde o berçário. Hoje vão para a APAE pela manhã e para o CEI pela tarde.

A criança do pré II é diagnosticada como deficiente mental. Ela freqüenta o CEI desde bebê, é uma criança que demorou a engatinhar, a andar e a falar, não conseguia controlar os esfíncteres e estava sempre com o nariz escorrendo. As palavras da professora demonstram como as crianças se relacionavam com a mesma: “Ninguém gostava de brincar com ela. Ela estava sempre com o nariz escorrendo, fazia xixi e coco na roupa. As outras crianças não queriam ficar perto dela, na verdade, sabe, tinham nojo”.

Esta criança do pré II foi encaminhada para a APAE, passando a freqüentar essa escola especializada durante meio período. A opinião da professora sobre a influência da APAE na vida de V., é de que “depois que ela passou a freqüentar a APAE ela aprendeu a ir ao banheiro, agora ela está sempre limpinha (...). Depois que ela fez a operação no nariz não teve mais problema”.

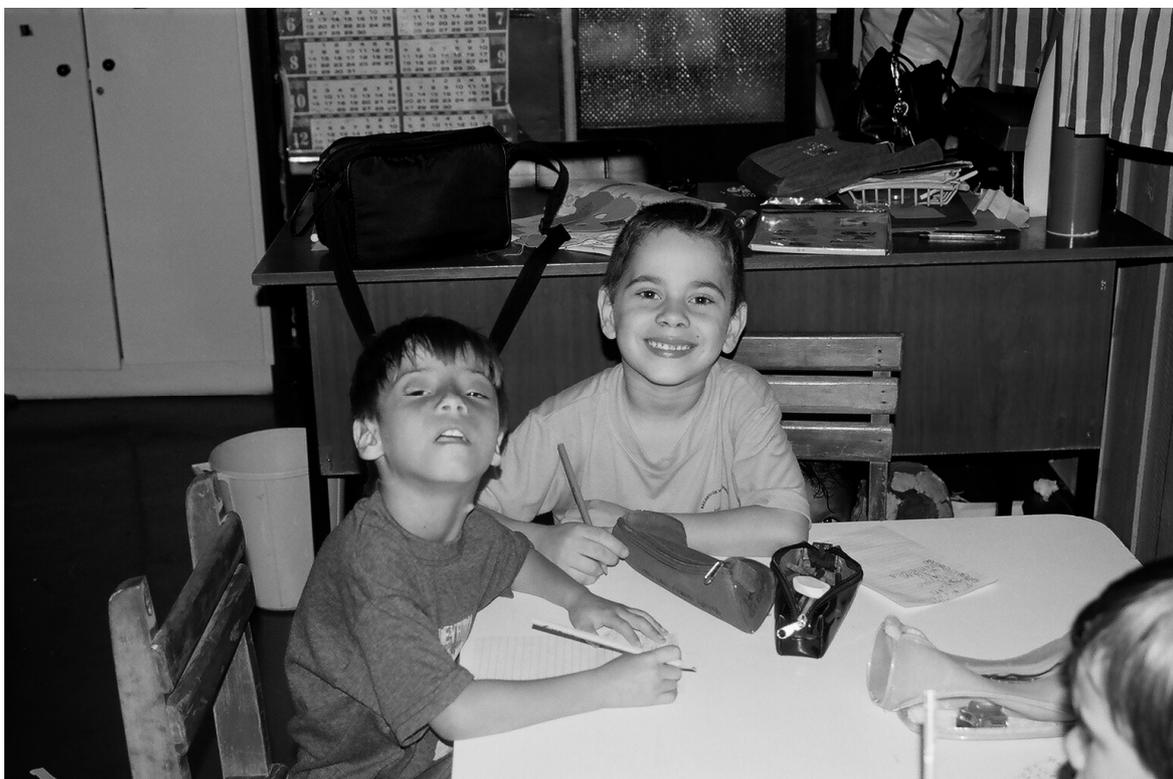
A criança do pré III é diagnosticada como deficiente visual. É um menino e freqüenta CEI desde bebê. Hoje é uma criança de baixa estatura e baixo peso para sua idade, possui uma síndrome não diagnosticada, já fez uma cirurgia no coração e tem saúde debilitada. Ficou no berçário um período mais longo que de outras crianças, demorou a andar e falar.

No CEI Recanto do Menor, uma das crianças a ser observada, S., era considerada deficiente visual, no entanto, numa observação mais detida, percebe-se que ela tem as pálpebras caídas, ou seja, a musculatura da pálpebra (região que recobre os olhos) é flácida, impedindo que os olhos sejam descobertos. Na realidade, a criança consegue enxergar desde que ela incline bem a cabeça para trás.

S. foi encaminhado para a APAE por iniciativa das professoras e da direção do CEI. A educadora da sala explica: “há uma solicitação para a APAE para sabermos exatamente o problema do S. e qual o tratamento realizado com ele na APAE. Porém, não temos um retorno, nem exatamente sobre o caso do S., nem sobre outras crianças”.

A turma que ele freqüenta é uma turma bem integrada, S. participa de todas as atividades propostas sem grande dificuldades, a turma o acolhe bem e os companheiros estão sempre cuidando dele devido, também, a seu problema cardíaco. A educadora é uma pessoa calma, alegre e trabalha o conteúdo em conjunto com a professora da manhã. S. participa sempre das brincadeiras junto com a turma, é uma criança independente e entrosada. A educadora sempre oferece escrito algo no quadro (poesias, história coletiva, relato de passeio) para a turma transcrever no caderno, S. consegue copiar, porém, observa-se que o que ele escreve não faz sentido, apenas vai escrevendo as letras sem que consiga separar as palavras. Quando está sentado na mesa com os colegas, ele conversa, troca idéias, empresta matérias escolares (borracha, lápis, lápis de cor, apontador).

Figura 1- S. copia a tarefa do quadro-negro



FOTO

Observa-se que as crianças da sala do Pré II se relacionam bem, mas não interagem com V. espontaneamente. Em certo momento ela vai até à mesa onde duas meninas estão brincando. Elas continuam suas atividades e ignoram a presença de V.

Pode-se observar, pelo conteúdo da entrevista, que dois dos maiores problemas de rejeição enfrentados por essa criança foram solucionados com o treinamento do controle dos esfíncteres e com a cirurgia nasal. Porém, o entrosamento dela com a turma é, ainda, mínimo, ela é uma criança que está sempre mais isolada do grupo.

Figura 2- V. brinca de boneca com outras meninas



A professora é carinhosa com V. ela está sempre arrumando seu cabelo e ajeitando a sua roupa, a criança permanece quase sempre ao seu lado. Esta professora é uma pessoa alegre e simpática.

No dia da gincana, as turmas vão para a quadra e as professoras organizam uma espécie de circuito, onde as crianças podem escolher com o que brincar. O circuito é formado por estações, cada estação possui um brinquedo ou tipo de brincadeira diferente, nas mesas tem papéis com lápis de cor e tintas variadas, nas traves as

professoras amarram cordas simulando balanços, tem brinquedos de sucatas (pé-de-lata, perna de pau) bolas, cordas e claro muita música. Este é um dia em que toda as crianças da escola podem participar das atividades, oportunizando V. a se socializar com todas as demais crianças do CEI.

As atividades na quadra são sempre apreciadas por todos. S. brinca com os colegas de carrinho, de pique, dança acompanhando a coreografia da música, ele é uma criança bem adaptada ao meio.

O Centro Municipal de Educação Infantil Walquiria Fontes é uma escola ampla, com sua construção nova de alvenaria. Possui salas amplas e com banheiros nas mesmas. O pátio é coberto e bastante grande, tem dois parquinhos com brinquedos variados (balaço, gira-gira, gangorra, escorregador, etc.); o refeitório é amplo e arejado, as cadeiras e as mesas são adequadas ao tamanho das crianças.

A observação nesse CMEI ocorreu pela manhã. A escola possui um cronograma que define o horário do lanche, almoço e intervalo. Na hora do intervalo, um funcionário passa tocando um sino nas salas e avisando o local que cada turma deve ir.

Um dia da semana, alternado por turma, a professora tem hora do planejamento. Nesse momento ela se reúne com a coordenadora pedagógica para organizar as atividades que desenvolverá na sua turma. No horário em que a professora da sala está ausente a turma fica com a professora substituta.

Uma das crianças observadas desse CMEI é deficiente auditiva, ela vai para o CEI pela manhã, às segundas-feiras ela tem fonoaudióloga e no período da tarde ela frequenta a AMPACIM.

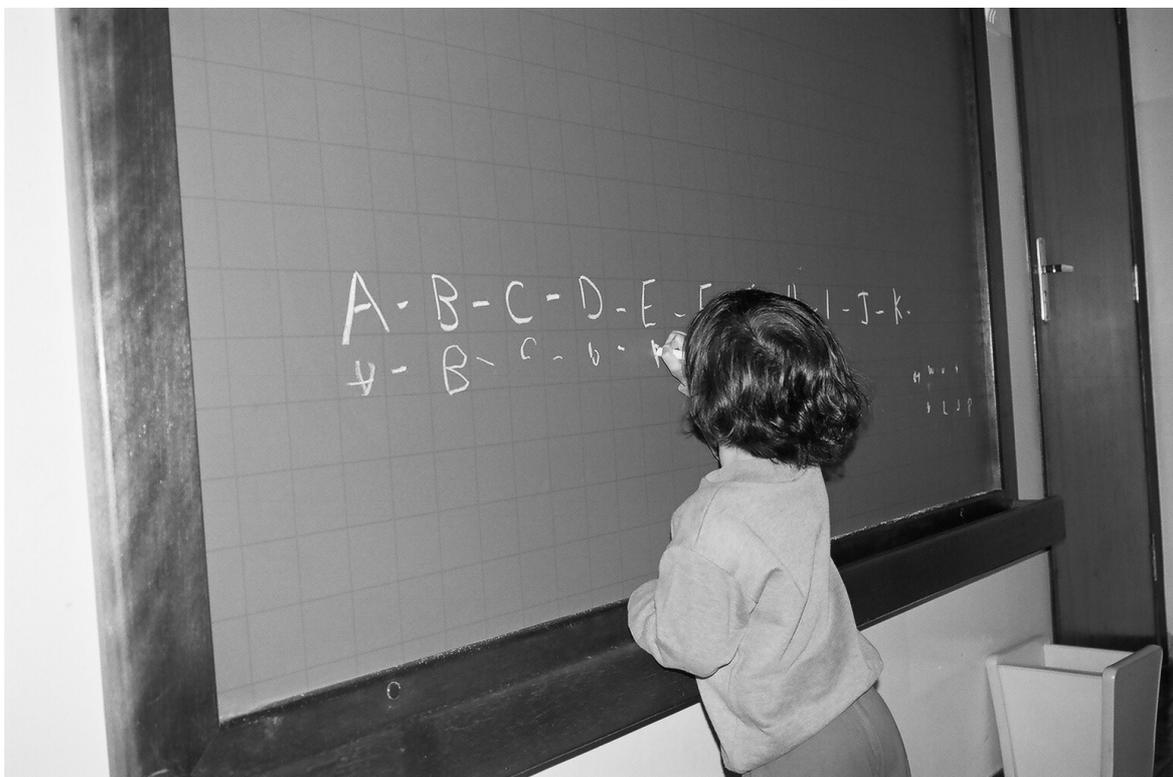
M.H. é aluna do CMEI desde bebê. Ela tem outros irmãos que estudam no Centro. O seu desenvolvimento motor sempre foi adequado à sua faixa etária. Ela aparenta ser uma criança alegre e de gênio forte. A professora responsável pela turma tem o curso de LIBRAS, suas substitutas em situações necessárias e as demais funcionárias da escola não conhecem LIBRAS.

Certa ocasião, em que a professora substituta estava na sala realizando uma atividade com a turma (confeção de fantoche em formato de uma galinha), as crianças sentadas nas cadeiras em suas mesas acompanhavam as explicações. M.H., por sua vez, além de não acompanhar as explicações andava pela sala e mexia nas coisas que estavam sobre o balcão. A professora substituta explicou: “A professora dela sabe

'lidar' melhor com ela, pois tem curso de LIBRAS". Já que a escola reconhece a necessidade da professora da sala de M.H. se ausentar algumas vezes por motivos justificáveis, não seria o caso de ter outras professoras com o curso de LIBRAS?

M.H. tem um bom entrosamento com a turma, as crianças brincam com ela e procuram se comunicar falando e fazendo sinal ao mesmo tempo. A professora da sala, que sabe a linguagem dos sinais (LIBRAS), é uma pessoa enérgica. Ela domina bem os conteúdos e é organizada, no mês em que houve a observação na escola, os alunos trabalharam o assunto moradia. Percebe-se que M.H. e a professora se gostam e têm um bom relacionamento.

Figura 3- M. H. copia as letras do alfabeto no quadro-negro



A professora comentou que quando M. H. não vai pra a AMPACIM ela fica mais agitada, provavelmente porque ela deve sentir falta de se comunicar com seus iguais, já que na escola somente ela e a professora conhecem LIBRAS e se comunicam de fato.

Nas atividades externas, como no pátio coberto e no parque M.H. é uma criança muito ativa e comunicativa, brinca com crianças de diferentes turmas. No parquinho vai

a todos os brinquedos e inclusive se havendo necessidade disputa os mesmos com seus colegas.

Figura 4- M.H. brinca no parquinho com crianças da escola



Assim como em outros CEIs, no Walquiria Fontes, as crianças também assistem filmes em datas específicas. A turma da sala de M.H., na semana das crianças, foi para a sala de vídeo assistir a um filme. Neste dia era a professora substituta quem acompanhava a turma, M.H. encontrava-se bastante agitada e impaciente. Não queria ficar vendo o filme, a professora a pegou no colo e trouxe para ela uma boneca, mesmo assim ela queria sair da sala.

Na semana da criança, houve uma programação que foi organizada previamente. Se os professores e responsáveis sabiam que iriam passar o filme, deveriam ter confirmado o dia em que a professora da turma de M.H., que conhece LIBRAS, estivesse presente. Para M.H., as imagens do filme não foram suficientes para prender sua atenção. Talvez se alguém estivesse traduzindo em sinais a história ela conseguisse se interessar como o resto da turma.

Seguindo, ainda, a semana da criança cada turma apresentou uma música que foi ensaiada antes. M.H. apresentou uma música *country* junto com sua sala, ela ficou

na frente de forma que a professora ficasse no seu campo de visão. Dessa forma, acompanhando a professora ela fez toda a coreografia certinha.

M.H. é uma criança bem integrada com as crianças da escola. Sua maior dificuldade é a falta de outras pessoas, além da professora, habilitadas na linguagem dos sinais.

A segunda criança observada do CMEI Walquiria Fontes tem síndrome de Down. Ela está matriculada no maternal II, tem seis anos e frequenta esta escola desde o berçário, no período da tarde ela vai para a APAE.

C.G. tem outros irmãos que vão para o CMEI, ele é uma criança que falta muito às aulas, pois sempre fica doente. As crianças da turma que ele frequenta (maternal II) estão na faixa etária entre dois ou três anos. A turma é formada por 28 crianças, com uma professora e duas auxiliares. Uma das auxiliares acompanha C.G. desde o berçário.

As professoras comentam que C. G. é uma criança agressiva, que as outras crianças têm medo dele. Ele tem independência motora, seus olhos estão sempre em movimento de subir e descer, principalmente quando está mais agitado. Não é uma criança integrada ao grupo, está sempre buscando isolamento e as outras crianças não se aproximam dele.

Perguntamos para a professora por que as crianças não brincam com C.G. Ela respondeu que “As crianças têm medo de apanhar. Antes elas iam brincar com ele e ele as agredia, então, agora ele brinca sozinho”. Talvez a diferença na faixa etária referente a turma em que está inserido seja uma das causas desse distanciamento. Os responsáveis pela escola o colocaram em uma sala com crianças menores, avaliando que seu comportamento corresponda a crianças dessa faixa etária. Porém, parece que, essa decisão tende a afastá-lo mais do grupo, não oportunizando a conviver com crianças de sua faixa etária o que poderia levá-lo a um amadurecimento condizente com sua idade. A preocupação escolar acaba por inibir o seu desenvolvimento e faz com que ele não se desenvolva, ao contrário, se infantilize.

A sua agressividade poderia ser minorada se ele convivesse com crianças de sua idade que soubessem se defender sem afastar-se dele. Seria o inverso do que acontece na turma em que está, onde o isolamento é a forma de defesa.

Na semana da criança a turma de C.G. também apresentou uma dança. Antes da apresentação, as professoras preparam os alunos. Enquanto elas vestiam e penteavam as crianças o C.G. brincava em um canto da sala. Ele levanta, vai até o balcão, pega um carrinho e empurra de um lado para o outro do móvel. Depois que todos da turma estavam prontos a professora começou a arrumar C.G.

A turma se dirige para o pátio onde irão se apresentar. Na hora da apresentação, as crianças dispõem-se ordenadamente no meio do pátio. C.G ficou na lateral do pátio e nenhuma professora encaminhou-o até o centro junto dos outros, tão pouco ele se interessou em acompanhar a turma. Depois que a música começou a professora foi buscá-lo, mas ele não quis ir e a professora não insistiu.

Isso gera a reflexão: incluir alguém, de fato, não significa apenas tê-lo matriculado no mesmo espaço físico que as demais crianças não deficientes. Incluir é um ato que requer além dos dispositivos legais, que o outro queira e esteja disposta a receber essa criança. A estrutura física adequada e professores habilitados são condições primordiais, mas o primeiro passo é realmente querer receber.

A análise das observações procedeu-se pelos seguintes critérios: participação da criança deficiente no grupo, sua rejeição pelo grupo e/ou pelo professor, brincar junto com o grupo, brincar em dupla, comunicar-se com o grupo e/ou com o professor e brincar sozinha.

Sala de aula – M. H.

| | | | |
|-----------------------|-------------------|-------------------------|------------------|
| Participação no grupo | Rejeição no grupo | Rejeição pelo professor | Brincar em grupo |
| Sim | Não | Não | Sim |

| | | | |
|------------------|--------------------|------------------------|-----------------|
| Brincar em dupla | Conversar c/ grupo | Conversar c/ professor | Brincar sozinha |
| Sim | Sim | Sim LIBRAS | Sim |

Intervalo (Recreio) – M. H

| | | | |
|-----------------------|-------------------|-------------------------|------------------|
| Participação no grupo | Rejeição no grupo | Rejeição pelo professor | Brincar em grupo |
| Sim | Não | Não | Sim |

| | | | |
|------------------|--------------------|------------------------|-----------------|
| Brincar em dupla | Conversar c/ grupo | Conversar c/ professor | Brincar sozinha |
| Sim | Sim | Sim LIBRAS | Sim |

Os resultados das observações dessa criança demonstraram que ela participa das atividades com o grupo. Sua maior dificuldade é que somente a professora da sala

em toda a escola conhece LIBRAS. Apesar de nenhuma outra criança dessa escola conhecer LIBRAS, todas interagem bem com M.H.

Sala de aula – C.G.

| | | | |
|-----------------------|--------------------|-------------------------|------------------|
| Participação no grupo | Rejeição no grupo | Rejeição pelo professor | Brincar em grupo |
| Não | Sim | Não | Não |
| Brincar em dupla | Conversar c/ grupo | Conversar c/ professor | Brincar sozinho |
| Não | Não | Sim | Sim |

Intervalo (Recreio) – C.G.

| | | | |
|-----------------------|--------------------|-------------------------|------------------|
| Participação no grupo | Rejeição no grupo | Rejeição pelo professor | Brincar em grupo |
| Não | Sim | Não | Não |
| Brincar em dupla | Conversar c/ grupo | Conversar c/ professor | Brincar sozinho |
| Não | Não | Sim | Sim |

Os resultados de observação dessa criança demonstram que ela não participa das atividades com o grupo. Brinca muito mais sozinha, em ambas as situações, do que com o grupo. A professora demonstra preocupação, embora não saiba como promover a interação da criança com o grupo.

Sala de aula – S.

| | | | |
|-----------------------|--------------------|-------------------------|------------------|
| Participação no grupo | Rejeição no grupo | Rejeição pelo professor | Brincar em grupo |
| Sim | Não | Não | Sim |
| Brincar em dupla | Conversar c/ grupo | Conversar c/ professor | Brincar sozinha |
| Sim | Sim | Sim | Sim |

Intervalo (Recreio) – S.

| | | | |
|-----------------------|--------------------|-------------------------|------------------|
| Participação no grupo | Rejeição no grupo | Rejeição pelo professor | Brincar em grupo |
| Sim | Não | Não | Sim |
| Brincar em dupla | Conversar c/ grupo | Conversar c/ professor | Brincar sozinho |
| Sim | Sim | Sim LIBRAS | Sim |

Os resultados das observações dessa criança demonstram que ela participa das atividades com o grupo. Ela gosta muito de realizar suas tarefas em dupla, principalmente com a ajuda de uma determinada criança. No intervalo ela brinca muito com o grupo, inclusive com crianças de outras salas. A maior preocupação da professora é relativo aos seus problemas cardíacos de que com sua deficiência visual.

Sala de aula – V.

| | | | |
|-----------------------|-------------------|-------------------------|------------------|
| Participação no grupo | Rejeição no grupo | Rejeição pelo professor | Brincar no grupo |
| Pouca | Pouca | Não | Pouco |

| | | | |
|------------------|--------------------|------------------------|-----------------|
| Brincar em dupla | Conversar c/ grupo | Conversar c/ professor | Brincar sozinha |
| Pouco | Pouco | Sim | Sim |

Intervalo (Recreio)- V

| | | | |
|-----------------------|-------------------|-------------------------|------------------|
| Participação no grupo | Rejeição no grupo | Rejeição pelo professor | Brincar no grupo |
| Sim | Pouca | Não | Sim |

| | | | |
|------------------|--------------------|------------------------|-----------------|
| Brincar em dupla | Conversar c/ grupo | Conversar c/ professor | Brincar sozinha |
| Sim | Sim | Sim | Sim |

Os resultados da observação dessa criança demonstram que ela participa mais das atividades realizadas no intervalo do que nas atividades em sala de aula. Em sala de aula ela participa mais como observadora. A professora está sempre disposta em ajudar e a cuidar da criança, embora, não saiba conduzir de fato a interação com o grupo.

Percebemos certa diferença entre as duas escolas estudadas. Na escola Walquiria Fontes as atividades em sala de aula eram mais direcionadas do que no Recanto do Menor – Centro. Acredito que essa diferença é devido ao fato de que na Walquiria Fontes as observações foram feitas pela manhã, horário em que são as professoras que estão em sala de aula e no Recanto do Menor-Centro as observações foram feitas pela tarde, período em que as atendentes estão em sala de aula.

A diferença não se apresenta pelo fato de ser a professora ou a atendente que está em sala de aula, mas a forma como é dado o encaminhamento pela coordenação do CEIs. A direção dos Centros Educacionais Infantis orienta que pela manhã as atividades sejam “pedagógicas” enquanto que à tarde as atividades sejam mais “recreativas”.

Outra diferença é quanto às atividades fora da sala de aula, nesse caso a situação é inversa. No CEI Walquiria Fontes existem atividades menos variadas, as crianças ficam no parque ou na área coberta, livremente. Já no Recanto do Menor-Centro tem atividades no parque ou na quadra que são livres e na sexta-feira é estabelecida – O dia da gincana. Este é um dia muito especial, em que crianças de turmas diferentes podem brincar juntas e as crianças com deficiência participam mais.

As atividades desse dia não são direcionadas, mas organizadas em estações de brinquedos ou de brincadeiras onde as crianças circulam livremente.

As duas escolas, no final do ano letivo realizaram uma mostra cultural pedagógica em que seriam expostos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos e cada escola determinou um dia de reunião com os pais e responsáveis em que seriam tratados assuntos pertinentes de cada estabelecimento de ensino.

A realização de atividades como a gincana é uma grande oportunidade de se iniciar a inclusão, para isso é necessário que haja um direcionamento dos professores. A colaboração do professor de educação física para organizar jogos e brincadeiras e mediar essas atividades seria importante para a participação de todas as crianças.

Dessa forma, nas atividades externas, percebe-se que as crianças conseguem interagir melhor, porém, como a inclusão não ocorre espontaneamente, cabe aos professores direcionarem as atividades para que de fato a inclusão se efetive.

O CEI Recanto do Menor-Centro aproveitou a oportunidade e através de sua coordenadora pedagógica preparou uma palestra para os participantes com o tema: Inclusão. Ao final da palestra a escola trouxe, para se apresentar, o conjunto de música da APAE.

Figura 5- Conjunto de música da APAE – Maringá



Nas últimas décadas, ocorreram iniciativas governamentais que demonstraram a importância de uma educação democrática para a sociedade. Podemos perceber essas iniciativas no “Plano Decenal de Educação para todos”. (1993-2003), na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e no “Plano Nacional de Educação”. (2000). Estes documentos nortearam outros documentos oficiais em níveis federal, estaduais e municipais para a organização de uma política voltada à educação inclusiva.

Percebe-se a tendência, nas políticas oficiais, de fomentar a inclusão. Com isso, a escola se depara com um grande desafio, o de incluir todos os alunos independentemente de suas diferenças. Sejam elas cultural, social, econômica, racial ou de qualquer tipo de deficiência (motora, sensorial ou intelectual).

Incluir todas as crianças com sucesso na escola requer uma mudança da ordem vigente. Significa aceitá-las com suas características e necessidades particulares com o objetivo de educá-las. Segundo a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p. 10) a escola regular é o:

meio mais capaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de construir uma sociedade integradora e dar educação para todos. Além disso, proporciona uma educação

efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência, e, certamente, a relação custo-benefício de todo sistema educativo.”

Portanto, incluir supõe que todos os alunos estejam no ensino regular e que suas necessidades educativas sejam reconhecidas e atendidas. Para se pensar em um projeto de inclusão, não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam matriculados em um local comum a todos, isto é, que fisicamente estejam inseridos no ensino regular, embora este seja o primeiro passo, mas não suficiente. São necessárias suas permanências e que a escola ofereça condições de recebê-los dignamente.

Dentro da proposta de inclusão não se pode esperar que a curto prazo, nas condições atuais da educação brasileira, a educação inclusiva se efetive de fato com todos os recursos necessários aos educandos com necessidades educacionais especiais. Mas deve-se e pode-se possibilitar a essas crianças um projeto consciente, dentro das possibilidades de cada instituição nas quais elas vão sendo inseridas.

Seria utópico considerar que todos os recursos necessários à efetivação da inclusão já existissem a priori. O que não se pode é partir do princípio que é impossível a implantação da política inclusiva devido a falta de condições ideais. Nossas crianças com necessidades educacionais especiais não podem limitar-se à margem social e segregadas a espaços diferenciados do processo educativo e integrativo que é um direito de todos.

Seguindo o raciocínio que se procurou imprimir neste trabalho, entendemos que a inclusão é um processo dinâmico que não pode esperar. Implica valorizar a diversidade, pois a sociedade não é padronizada, com todas as pessoas iguais, feitas em séries. Para que a inclusão aconteça de fato ela requer a participação e o esforço de toda comunidade escolar, a saber: as professoras, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários, corpo docente e seus pais.

Apesar dos dispositivos legais vigentes garantirem a matrícula de alunos deficientes no ensino regular, o que se observa é que embora tenham crescido essas matrículas, em grande parte, esses alunos freqüentam escolas especializadas (60,5%) estando 22,6% em classes especiais e apenas 16,9% na classe comum.

Note-se que a grande maioria do alunado com necessidades educacionais especiais está recebendo seu ensino de maneira segregada, em escolas especializadas ou em classes especiais o que contribui para o seu isolamento social.

Negar a possibilidade do ingresso de alunos com necessidades especiais no ensino regular em qualquer nível (educação infantil, ensino fundamental ou médio) é impedir que estas crianças possam, através das oportunidades educacionais, atingir melhores níveis de aprendizagem.

No Centro Educacional Recanto do Menor – Centro, entrevistamos a professora N.A., 28 anos, com magistério, cinco anos atuando como professora e cinco anos neste CEI. Trabalha no pré III com 18 alunos, sendo 1 com deficiência visual. Entrevistamos também M.G., 42 anos, com normal superior e cursando o magistério, quinze anos de experiência como professora e há quinze anos neste CEI, trabalha no pré II, com 25 crianças, sendo 1 com deficiência mental. Quando questionadas sobre o que sabiam das deficiências dos seus alunos, ambas tem a mesma opinião, como podemos comparar por suas respostas:

N. A – “Eu sabia pouco porque a APAE não passava nada. A gente encaminha pra a APAE e ela não retorna com um relatório do que a criança tem, nem do que devemos trabalhar com ela. Não há uma integração entre a APAE e nós. Na última reunião pedagógica nós falamos sobre isso, que a APAE não retorna as informações”.

M. G. – “Eu não sei nada porque eles não passam nada. A diretora do CEI informa que a APAE não passa o diagnóstico, nada. Por isso torna-se mais difícil trabalhar com a criança, nós não sabemos exatamente o que ela tem. Cada criança é um caso”.

Em relação ao que pensam sobre a inclusão, as duas atendentes são favoráveis:

N. A – “Eu acho positivo. Tem que ter boa vontade de ambas as partes (professores, direção e mães). As mães não devem esconder nada sobre as crianças. Para que ocorra a inclusão alguém (prefeitura, Estado, Apae) deve abrir curso para formação dos professores. Deveríamos ter apoios, como o da Apae”.

M. G. – “Na verdade eu sempre trabalhei no CEI com vários tipos de deficiência, até autista. Eu acho certo, só acho errado que as informações não são passadas corretamente. A dificuldade é o número de crianças em sala, porque essas crianças têm que ser bem mais trabalhadas”.

Percebe-se que as atendentes sugerem mudanças de atitudes, propõem implementação de cursos, número reduzido de crianças em salas, informações mais

precisas e suporte. Suas opiniões estão respaldadas em princípios que garantem a inclusão.

As atendentes do pré III (5 anos no CEI) e do pré II (15 anos no CEI), tiveram conhecimento sobre inclusão no local onde atuam, o que significa que a inclusão já vem acontecendo a bastante tempo. Para as atendentes deste CEI a presença da criança deficiente em sala de aula não exige mudanças no encaminhamento das aulas. A atendente N.A. justifica que “para nós que somos atendentes não muda tanto, talvez para as professoras sim. Eu, a minha maior preocupação é a brincadeira, então tenho que ter maior atenção com elas para não caírem”.

O trabalho em sala de aula, tanto no pré III como no pré II, não foi alterado em função da criança deficiente. No pré III, nunca houve nenhuma forma de discriminação da turma com o S. (deficiente visual). Já no pré II a situação com V. (deficiente mental) é outra. A atendente M.G. diz: “Aí é complicado, muitas crianças não aceitam, alguns não querem sentar perto. A gente trabalha isso com eles mais é difícil”.

No Centro Educacional Walquiria Fontes as professoras entrevistadas são D.S., 36 anos, com terceiro grau completo, curso Geografia, tem magistério, vinte anos como professora e dois anos neste CEI, trabalha no pré II com 33 crianças e com 1 deficiente auditiva; e S.D., 39 anos, com magistério e o normal superior, quinze anos atuando como professora todos eles neste CEI, trabalha no maternal II com 28 crianças sendo 1 com síndrome de Down.

Quanto a deficiência de seus alunos tanto a professora do pré II como a do maternal II conhecem pouco. S. D., professora da criança com Down relata: “Conheço muito pouco. No começo do ano quando entrei na turma foi uma surpresa e também difícil. Depois fomos aprendendo a lidar com ele”. A professora D. S., da turma da criança com deficiência auditiva, conta que conhecia pessoas com varias deficiências, mas que trabalhar, ou melhor, ensinar crianças deficientes é diferente. Logo que começou a ensinar M.H., ela tinha dificuldades porque desconhecia LIBRAS, “foi difícil para nós duas porque não conseguíamos nos comunicar”.

Sobre sua opinião do que pensa sobre a inclusão, S.D. nos diz que em alguns casos é possível, desde que a deficiência seja leve, mas que com deficiência avançada é difícil. A professora D.S., quase como uma forma de desabafo, manifesta sua opinião:

É um direito enquanto cidadão, mas é um dever do poder público oferecer condições, cursos, habilitação para que possamos trabalhar. A exclusão parte do poder público, porque no caso de M. H. ela está matriculada no CEI no maternal II e frequenta o pré II. Na ANPACIN ela frequenta o pré II isso porque no município não pode a mesma criança ter duas matrículas na mesma série. É o mesmo que acontece com C. G., ele está matriculado no pré III, mas frequenta o maternal II, com crianças menores. O que o C. G. desenvolve se ele não muda de lugar?

O conhecimento sobre o assunto inclusão para a professora S. D se deu no CEI, em palestras e cursos. Na opinião de D.S., “de cima para baixo, não é vontade nossa, nem é decisão da escola, é uma decisão do governo. Todo ano é a mesma coisa, cursos, palestras que nós temos que incluir, aceitar”.

As duas professoras concordam que tiveram que mudar o encaminhamento das aulas. A professora da M.H teve que aprender LIBRAS, enquanto que a professora de C.G. mudou a forma de se comunicar com a turma e com ele, porque a turma passou a exigir mais atenção da professora, pois, achava que ela cuidava mais do C.G.

A forma de trabalho em sala de aula, para as professoras do pré II e do maternal II é a mesma. Para todos os alunos a professora tem que direcionar o mesmo conteúdo, para que haja a compreensão por parte de M.H., a professora traduz para LIBRAS.

A turma do maternal II, que é formada por crianças menores tende a se comportar como C. G., procurando chamar a atenção da professora. No pré II, a professora explica que foi difícil, porque a turma não entendia que a M. H. tinha uma necessidade especial, exigindo maior atenção da professora.

Quando indagadas sobre as suas expectativas sobre a inclusão, as duas professoras têm a mesma opinião. D.S. deseja “que realmente a criança esteja incluída e não jogada na sala. É necessário todo um instrumental como cursos, material didático, pessoal de suporte (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, enfermeiros, etc.), estrutura física (rampas, banheiros, mesas, cadeiras adaptadas)”.

CONCLUSÃO

O ser humano, diferente dos animais, tem a capacidade de se apropriar da experiência acumulada pela humanidade ao longo dos tempos. Para Leontiev (1978):

A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido a hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie. (p. 320).

Desta maneira a criança não se adapta ao meio-ambiente ao qual pertence e sim se apropria dele. Ao nascer, o bebê é rodeado por um mundo humano, as roupas, os objetos, a língua, a cultura, as idéias ... Tudo isso são condições para o seu desenvolvimento psíquico, pois suas aptidões não são inatas, formam-se nesse contexto.

A criança, ao nascer, carrega consigo uma carga biológica, mas esta para se desenvolver dependerá de suas experiências. As características biológicas hereditárias são apenas as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Quando a criança aprende a usar um instrumento humano nas condições para o qual ele foi criado (ex: uma colher para comer, uma cadeira para se sentar, etc.) pode-se afirmar que ela aprendeu a utilizá-lo corretamente. Este conhecimento que a criança vai se apropriando é conduzido pela mediação que se dá através de suas relações com o outro.

A criança quando entra em contato com um objeto qualquer, primeiramente experimenta suas qualidades físicas, isto é, suas propriedades. Provavelmente tentará manipulá-lo da maneira como ela o percebe: jogar, morder, bater... É só com a interferência do outro, que possivelmente será um adulto, como a mãe ou professora, que a criança vai se apropriando do significado social daquele objeto. É na atividade que a criança consegue se apropriar das aquisições do desenvolvimento da humanidade. Portanto, para Leontiev (1978), tal atitude:

não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com pessoas que a rodeiam, na actividade comum com elas; dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim dessa actividade é precisamente transmitir à criança conhecimentos práticos e aptidões. (p 323).

O desenvolvimento psíquico da criança é resultado do processo de educação e ensinamento do adulto que são responsáveis pela transmissão da experiência socialmente acumulada. Conforme Elkonin (1969),

Os adultos são portadores desta experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que tenham criado na sociedade. À medida que se assimilam a experiência social e formam nas crianças distintas capacidades. (p 498).

A criança antes de falar já começa a assimilar as experiências dos outros. Os objetos que as rodeiam e que foram criados por mãos humanas são impregnados de significados e satisfazem às necessidades historicamente construídas. Desde a mais tenra idade, a criança aprende a utilizar cada objeto feito pelo homem. No dizer de Elkonin (1969, p. 199), “o adulto lhe ensina como deve manejar as coisas, e no decorrer da aprendizagem a criança não somente conhece as qualidades dos objetos, se não que assimila também a experiência da humanidade para utilizá-la na prática”.

Através do manuseio dos objetos, a criança tem domínio dos novos conhecimentos e novas habilidades, adquirindo novas capacidades, todavia, é pela educação que a experiência social dos homens se concretiza, não podendo as capacidades, das crianças, realizarem-se por si só.

O processo de educação não é unilateral como se acreditava anteriormente. Hoje se compreende que a criança ao penetrar na cultura do grupo no qual está inserida, não somente assimila algo novo, como também, a própria cultura reelabora a conduta natural da criança fazendo renascer de uma nova maneira todo o curso do seu desenvolvimento.

A explicação de Vygotsky (1995) nos faz refletir sobre a educação de crianças deficientes. Na obra Fundamentos da Defectologia, Vygotsky (1995) aponta que todo o aparato da cultura humana se adapta a organização psicofisiológica do homem que tem todas as suas capacidades perfeitas. Quando a criança se distancia desse tipo humano, por possuir uma deficiência, o que é convergência passa a ser divergência, ou seja, para a convergência a criança deve ouvir para poder se comunicar, para a divergência a criança surda, pelo fato de não ouvir, está impedida de se comunicar.

Vygotsky (1995) questiona essa relação mecânica, pois “a educação cria uma técnica cultural, artificial, um sistema especial de signos os símbolos culturais adequados às particularidades da organização psicológica da criança anormal”. (p 151).

A educação é capaz de avançar os limites que são impostos ao ser humano por qualquer tipo de deficiência. A criança que nasce surda se torna muda por não ter tido a oportunidade de experimentar a percepção auditiva. É aí que a educação infere e ensina o surdo a entender a linguagem oral e também a se comunicar por sinais. Conforme Vygotsky (1995), estas são as vias indiretas do desenvolvimento cultural, ou seja, “nós nos acostumamos com a idéia de que a pessoa lê com os olhos e fala com a boca e somente o grande experimente cultural demonstrou que é possível lê com os dedos e falar com a mão” (p. 152).

Portanto, o desenvolvimento da criança deficiente deve ser analisado de forma dinâmica, não podemos limitar nem reduzir a criança a sua deficiência, é verdadeiro que esta característica lhe crie obstáculos, prejuízos e dificuldades, mas também servem de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas de adaptação compensando a deficiência. Desse modo, para Vygotsky (1995),

um novo ponto de vista indica ter em conta não somente a característica negativa da criança, não somente seu defeito, se não também, a fotografia positiva de sua personalidade que representa, antes de tudo, o quadro das vias indiretas complexas do desenvolvimento (p 153).

A criança deficiente não se limita ao seu defeito orgânico, o desenvolvimento cultural lhe permite desenvolver. Ainda, para Vygotsky (1995), “o desenvolvimento cultural é a esfera principal aonde é possível a compreensão da deficiência. Aonde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, ali está aberto de um modo ilimitado a via do desenvolvimento cultural” (p 153).

Como precede, a teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus seguidores, aponta para a necessidade de convívio mútuo entre as pessoas para que a cultura e o conhecimento sejam transmitidos e assimilados. Segundo todo esse raciocínio e nos apoiando nele acreditamos que o processo de inclusão deve se concretizar em atitudes que favoreçam oportunidade de aprendizagem de convívio e de independência para estes indivíduos que, devido as suas características particulares, constantemente estão sujeitos à exclusão.

A exclusão é sempre praticada pelo outro que percebe a deficiência a partir da sua não deficiência, isso significa dizer que a deficiência é produzida e mantida pelo grupo a que o deficiente participa, na medida em que ela é interpretada e encarada como desvantagem.

Para Omote (1994), uma teoria da deficiência deve se preocupar com a explicação da deficiência e da não deficiência, não apenas demonstrar como o deficiente vive e as deficiências operam, mas demonstrar como as pessoas lidam com as mesmas, principalmente quando atribuem descrédito e desvantagens sociais. Essa teoria defendida por esse autor procura tratar como as pessoas não-deficientes interpretam as deficiências, de acordo com as características da deficiência e de sua inserção no grupo social.

Entendemos que o relacionamento da pessoa deficiente com seus pares não-deficientes ajuda a desmistificar preconceitos e valores acerca do diferente por parte das pessoas consideradas 'normais', que aprendem com essa convivência a respeitar o incomum e a perceber que o colega deficiente, apesar de seus limites, também tem potencialidades. Em contrapartida, o deficiente se descobre enquanto sujeito capaz de aprender e de se relacionar com essas pessoas, com maiores ou menores dificuldades, dependendo de como for conduzida esse relação.

O ser humano precisa se relacionar para se desenvolver. Desde o momento em que nasce, o homem necessita do convívio social, revelando condições de aprendizagem. Vygotsky (1994) nos alerta:

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p 117, 118)

Por essa razão é que consideramos ser a inclusão um caminho acertado, que garante a todos a oportunidade de aprendizagem em um ambiente onde o respeito à diversidade valorize a vida humana. A inclusão de alunos deficientes em locais freqüentados por seus pares não-deficientes, como a escola, além do respeito às diferenças, contribui para as mudanças de atitudes discriminatórias.

Acreditamos que é possível a inclusão e que ela deva iniciar-se nos primeiros anos de vida enquanto estão ocorrendo as maiores transformações no desenvolvimento

humano. Os traços psicológicos entre crianças de mesma faixa etária são condicionados por razões históricas e sociais concretas aonde vivem e são educadas. Portanto, como os valores estão sendo construídos nesta fase é o momento ideal de se buscar as mais amplas possibilidades de inclusão. Na primeira infância o ser humano se encontra desprovido de preconceitos o que lhe permite aceitação da diferença.

Neste sentido, quanto antes a criança deficiente for incluída nos locais comuns da sociedade e, especificamente, nos Centros de Educação Infantil, melhores condições ela terá de ser aceita na convivência cotidiana de sua comunidade, além de ter garantidos maiores e melhores benefícios em prol do seu desenvolvimento.

Crianças deficientes que freqüentam os CEIs, mesmo que atendidas concomitantemente em locais especializados, são crianças que atingem um melhor nível de desenvolvimento e tem sua alto estima valorizada.

A criança deficiente não deve ficar exclusivamente sob os cuidados e proteção dos pais, caso permaneça sob essas condições poderá ser excluída do meio social mais amplo. Ela tem o direito de conviver com pessoas de sua comunidade, para que assim possa aprender com elas os costumes e hábitos da sociedade. É somente através das trocas sociais que podemos adquirir conhecimentos, assimilar valores e conceitos, desenvolver uma representação de mundo e de si mesmo.

Nos CEIs, as crianças convivem e compartilham experiências e são essas experiências, mediadas pelo outro, que a criança deficiente se apropria conseguindo compreender as significações socialmente construídas.

A princípio, tudo o que ocorre nos CEIs é intencional, como a organização do espaço físico, as atividades e o planejamento, isso com o propósito de facilitar para as crianças a apropriação do conhecimento. A professora deverá ser a mediadora capaz de auxiliar a criança a dominar esse saber. De acordo com Elkonin (1969) o papel do professor é

fazer adiantar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo. O professor não pode partir somente do nível de desenvolvimento existente. Deve orientar-se para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo as mais próximas e regendo-se por elas dirigir todo o desenvolvimento da criança (p 503).

Para os psicólogos soviéticos, este é o principio de zona do desenvolvimento proximal criada por Vygotsky. Nesse principio o professor deverá conhecer bem as

características de cada faixa etária das crianças e o que pode ser acessível em certas condições e a etapa seguinte do seu desenvolvimento para que consiga conduzir sua evolução.

Acreditamos na importância do ingresso e na permanência da criança deficiente nos CEIs, por isso nesse trabalho nos propusemos, por meio de pesquisa de campo (observações), a demonstrar que as crianças deficientes que freqüentam o ensino regular (CEI) mesmo quando matriculadas concomitantemente em escolas especializadas possuem maiores chances de apresentarem um melhor desenvolvimento global (físico, psíquico, social) e é claro todos os deficientes e não-deficientes, se preparam para compreenderem que a sociedade não é feita por iguais mas pela diversidade. A diferença existe e precisa ser aceita para que possamos viver em um mundo mais justo. Princípios como equidade, empoderamento, produtividade, sustentabilidade, segurança e cooperação representam condições indiscutíveis para que todas as pessoas vivam com dignidade.

Os resultados obtidos nessa pesquisa representam um recorte da realidade do município de Maringá. As observações foram efetuadas em Centros de Educação Infantil desta cidade o que mostra possíveis limites, mas a partir dessas observações, pode-se questionar como está o processo de inclusão em outros CEIs e outras localidades.

Através das observações realizadas durante o mês de outubro, de segunda a sexta-feira, em um dos períodos (manhã ou tarde) e das entrevistas e conversas com professores e diretores, conseguimos constatar progressos das crianças observadas sobre os diferentes planos (físico, psíquico e social).

Observamos que uma verdadeira inclusão não depende exclusivamente da gravidade da deficiência, mas do interesse pessoal da criança deficiente e da aceitação do grupo que por sua vez é conduzido pela professora.

Assim, a escola deve estar adaptada à criança, criando-se um ambiente em que seu objetivo principal é acolher a todos indistintamente. O CEI por ser um local coletivo é fundamentalmente um espaço de socialização, devendo eliminar a exclusão do seu seio.

Descreveremos algumas recomendações finais, inspirados no *Dossier d'Etude* nº. 66 – *Petite enfance et handicap. La prise en charge des enfants handicapés dans*

les équipements collectifs de la petite enfance (Paris, 2005), que consistem em estimular políticas e ações inclusivas em favor não só da criança deficiente, mas de todas as pessoas:

- Direito da criança de ter uma educação apropriada que corresponda a suas necessidades;
- Os pais devem ter informações a educação de seus filhos;
- As escolas que acolhem crianças deficientes devem ter suporte nas suas práticas, como equipamentos, professores preparados, apoio de escolas especializadas;
- Incentivar pesquisas nessa direção de conhecimento;
- Melhorar o acesso, tanto fisicamente como de comunicação, as estruturas e órgãos responsáveis pelo atendimento da pessoa deficiente;
- Sensibilizar, informar e fomentar o grande público sobre a necessidade de acolher a criança deficiente no ensino regular;
- Obrigatoriedade, nos cursos superiores e o magistério de formação a respeito da questão da deficiência e sobre ações inclusivas.
- Apoiar associações e iniciativas ligadas a questões da deficiência/inclusão.

Por fim, deixamos registrada nossa convicção de que a inclusão de crianças deficientes nos Centros de Educação Infantil pode e deve ser incentivada, por intermédio de políticas públicas, pelo cumprimento da legislação pelos entes públicos (União, Estados e Municípios) e, por último e não menos importante, pela vontade da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANPR. Associação Norte Paranaense de Reabilitação. **Projeto 2001** – Maringá: 2001 (mimeografado)

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Projeto Político Pedagógico**. Escola de Educação Especial Diogo Zuliani e Centro de Habilitação Profissional Reynaldo Redher Ferreira, Maringá, 2000. (mimeografado).

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, vol II, nº 3, 1995, p. 7-19.

BELMONT, Brigitte; VÉRILLON. Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle: partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés. In: **Revue Française de Pédagogie**. L'éducation préscolaire, Paris. INRP n.º119, 1997, p. 15-26.

BITES, Maria F. S. Carvalho. A Política de Inclusão Escolar: dados de uma pesquisa. **Anais** da 26ª. Reunião da ANPED. Caxambu: 2003. Disponível em <www.anped.org.br>, extraído em 02 abr. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: 1994.

_____. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: Livro 1/MEC/SEESP** – Brasília: A secretaria, 1994, 667.

_____. Lei n.º 8069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União. Brasília. Imprensa Oficial, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** (Cartilha). 2ª ed. Brasília: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva, 2004.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira**. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração educacional e comunitária. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, Vol I, n.º 1, 1992, p. 89-100.

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

_____. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998, 196p.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

COSTA, Márcia L. F. da. Uma alternativa educacional para alunos com limitação intelectual moderada/severa. In: **Revista Integração**, Brasília: 1992, p. 19-22.

DUK, Cynthia. É preciso tornar realidade o princípio fundamental de igualdade de oportunidades para todos. In: **Revista Integração**. Brasília: MEC, ano 07, n. 19, 1997, p. 3-5.

ELKONIN, D.B. Característica General del Desarrollo Psíquico de los Niños (Cap. XVIII). In: SMIRNOV; LEONTIEV; RUBINSTEIN; TIEPLOV. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969.

FÁVERO, Eugênia. Entrevista concedida a Adriana Perri. **Sentidos**, ano 5, nº30. São Paulo: Áurea Editora, ago./set 2005.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: ed. UNIMEP, 1995.

_____. notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, vol. I, n.º 1, 1992, p. 101 - 106.

_____. **Política Educacional e Inclusão**. In: Revista de Educação GOGEME. Piracicaba: GOGEME, ano II, n.º 21, 2002, p. 17-24.

GLAT, Rosana. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Vol. I. Rio de Janeiro: Ed. Sete Letras, 1995.

GUHUR, Maria de Lourdes Periyoto. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, vol. I, n.º 2, 1994, p. 75 - 83.

IDE, Sahda Marta. Integração do deficiente mental: Algumas reflexões. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração de pessoas com deficiência**.

Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon: ed. SENAC, 1997. p. 211-214.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 – (Coleção educação contemporânea), 243p.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, 2ª ed. Campinas - SP: ed. Autores Associados, 1992.

LEONTIEV, A. Os Princípios do Desenvolvimento Psíquico na Criança e o Problema dos Deficientes Mentais. In: LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBERMAN, Romain. **Handicap et Maladie Mentale**. Presses Universitaires de France, 2ª ed. 1991. (Que sais-je?)

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. In: **Revista Integração**. Brasília: MEC, ano 7, n.º 19, 1997, p. 50-57.

MARINGÁ. **Lei orgânica do município de Maringá**, 1996.

MARINGÁ-SEDUC. Plano Municipal de Educação. Gestão 2001-2004. Prefeitura Municipal de Maringá. Mimeo.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003. 208p.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. Educação integrada do portador de deficiência mental. alguns pontos para reflexão. In: **Revista Integração**. Brasília: MEC, ano 07, n.º 16, 1996, p. 27 - 32.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um “Lócus” de Pesquisa sobre a Inclusão Escolar. In: **Temas em Educação Especial – avanços recentes**. São Carlos: Edufscar, 2004, p. 221-230.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Educação Regular: o olhar de incluídos. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE/Comissão organizadora Terezinha Oliveira, Alexandre Shigunov Neto**. Maringá: [S.N.], 2000, p. 68-75.

OLIVEIRA, Álvaro José. Caracterização do pré-escolar com necessidades especiais. In: CARVALHO ALONSO, Cleuza Maria M. (org.). **Anais do I Congresso de Educação Pré-Escolar dos Países do Cone-Sul**. Omeq - Brasil - RS. Organização mundial para a Educação Pré-Escolar. 1988, p. 271-276.

OLIVERIA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico. São Paulo; Scipione, 1997

OLIVEIRA, Z. M. et alii, **Creches**: crianças, faz-de-conta e cia. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky** (a relevância do social). São Paulo: Plexus, 1994.

PARANÁ. Constituição Estadual do Paraná, 1989.

PAULA NUNES, Leila Regina D'Oliveira de. A prevenção da excepcionalidade em creches. In: **Temas em Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 1993. V. 2, p. 205-211.

PLAISANCE, Eric. **Dossier d'Etude nº 66**. Petite Enfance et handicap. La prise en charge des enfants handicapés dans les équipements collectifs de la petite enfance. Université René Descartes - Paris V. Paris: CERLIS-Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, 2005. Mimeo.

PÉREZ-RAMOS, Aidyl Queiroz. Teoria da normalização. In: **Revista Integração**. Brasília: MEC, ano 7, n.º 19, 1997, p. 27-31.

_____. Modelos de prevenção: perspectivas dos programas de estimulação precoce. In: **Revista da USP**, vol. 1, n. 01, 1990, p. 67-76.

SALEH, Lena. Des droits aux obligations et aux responsabilités face aux enfants Qui ont des besoins spéciaux. Perspectives. **Dossier 110** – Les droits de l'enfant à l'éducation. Vol XXIX, nº2. Paris: UNESCO, juin 1999.

SANTOS, Mônica P. dos Desenvolvimentos Políticos e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": o lado carioca de uma pesquisa internacional. In: **Temas em Educação Especial** avanços recentes. São Carlos: Edufscar. 2004, p. 213-219.

_____. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, vol II, nº 3, 1995, p. 21-29.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (RJ). **Multieducação**. Núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: 1996, p. 51-216.

SEDUC Secretaria de Educação e Cultura – Arquivo. Maringá, 2005.

SILVA, Shirley. **A deficiência mental, os espaços educacionais e o processo de integração**. Campinas-SP, 1994 [dissertação de mestrado].

SOUZA, P.N.D.; SILVA, E.B. **A nova LDB**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1997.

SOUZA, Sandra Zákia; PRIETO, Rosangela Gavioli. **A Educação Especial**. In: Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002 – (coleção legislação e política educacional; v. 2).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Fundamentos da Defectologia**. Madrid: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: Ed. WYA, 1997.

_____. **Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo para a Mídia e Profissionais de Comunicação**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

ANEXO – I**OBSERVAÇÃO LIVRE**

Para cada situação específica observada, serão descritos o meio físico, neste caso será utilizado um desenho que mostre a disposição dos móveis, as pessoas dentro do espaço, etc.

I – Sala de aula:

- População em sala;
- Tipos de deficiência;
- Conteúdo trabalhado;
- Forma de trabalho (metodologia);
- Relacionamento entre o professor e os alunos;
- Relacionamento entre as crianças;
- Descrição dos comportamentos, ações e atitudes dos sujeitos;
- Descrição dos sujeitos (professor, aluno com o NEC, etc.);
- Descrição das atividades específicas;
- Descrição de diálogos.

II – Intervalo (recreio):

- Tempo e duração;
- local (pátio, corredor. Banheiros, etc);
- Ausências constatadas na turma e justificativas;
- Tipos de encaminhamentos e brincadeiras;
- Como as atividades são desenvolvidas;
- Acompanhamento da turma.

ANEXO – II**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL.****I – Caracterização do professor:**

- * Iniciais do nome;
- * idade;
- * formação;
- * tempo de atuação como professor;
- * tempo de atuação no centro de pesquisa;
- * turma que trabalha;
- * número de alunos na turma;
- * número de alunos com deficiência na turma.

II – Informações sobre a Inclusão:

- O que você sabe sobre as deficiências dos seus alunos?
- O que você pensa sobre Integração/Inclusão?
- Como você teve conhecimento desse assunto?
- A presença dessas crianças na sala de aula exigiu mudanças no encaminhamento das aulas?
- A forma como você trabalha em sala de aula é a mesma para todos os alunos?
- Como a turma se comporta com a presença de crianças deficientes?
- Quais as suas expectativas sobre a inclusão?