

Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: um desafio à escola

School Inclusion of students with mental disabilities: a challenge to school

Zinole Helena Martins Leite¹

Silvana Maria Moura da Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a questão da inclusão escolar de alunos com deficiência mental, enfatizando-se a problemática de todas as mudanças necessárias para que se efetive este paradigma no contexto educacional. Tem um enfoque teórico. Inicia-se com a preocupação de conceituar deficiência mental e tecer comentários acerca do seu diagnóstico, classificação e etiologia. Discute-se a questão da educação de pessoas com deficiência mental ao longo da História e prossegue-se ao estudo da inclusão escolar, procurando relacioná-la com o conceito de integração. Enumeram-se as barreiras que impedem a sua efetivação e discorre-se também sobre os principais benefícios advindos da inclusão escolar de alunos com deficiência mental. Conclui-se, admitindo que o sistema educacional deve reestruturar-se, visando a aceitação plena e educacional dos alunos com deficiência mental

Palavras chave: Deficiência Mental. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The present paper aims to discuss the question of the school inclusion of students with mental deficiency, when it is emphasized the matter of all necessary changes is order it can be reality as to that paradigm in our educational context. It has a theoretical approach. It begins with the interest of establishing mental deficiency and it characterizes the diagnose, classification and etiology of it. It discussed the question of education of

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão.

² Pós-Doutora pela UFSCAR. Doutora em Educação Física pela UNICAMP. Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

people with mental deficiency along the History and goes through to the study of school inclusion. It also tries to relate it to concept of integration. It fills the barriers which hinder its effectiveness and also talks about the main benefits which come from the school inclusion of students with mental deficiency. It finishes that the school systems must structure itself aiming to accept fully and educationally those students with mental deficiency.

Keywords: Mental deficiency. School inclusion.

Introdução

A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais tem sido amplamente estudada por diversos autores, como Ramos (2005), Carvalho (2004) e Mantoan (2003a; 2003b), constituindo-se nas duas últimas décadas objeto de interesse dos poderes públicos e de educadores, sociólogos, professores etc.

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

No contexto da inclusão a escola deve adaptar-se às necessidades educacionais dos alunos, com deficiência ou não. A inclusão preconiza, também, o respeito à dignidade humana no contexto educacional, visto que se apoia no modelo social da deficiência, minimiza a responsabilidade do educando em relação ao fracasso escolar. Convém salientar que no âmbito da inclusão escolar persistem duas tendências: a da inclusão total e a da inclusão com a manutenção das modalidades de atendimento em Educação especial. Na primeira perspectiva está prevista a inserção radical e sistemática do aluno no contexto escolar independente de suas condições. Cumpre

salientar-se que esta é a abordagem defendida por Mantoan (2003).

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

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

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

2 Deficiência mental: definição, diagnóstico, classificação e etiologia

Segundo Pessotti (1984) pouco se pode afirmar, com base em documentos, sobre as conceituações relativas à deficiência

mental em épocas anteriores à Idade Média. Durante todo este período persistiu uma visão teológica, demonológica e sobrenatural da deficiência mental. Mesmo quando a visão teológica perdeu força, o misticismo, caracterizando uma visão pré-científica da deficiência mental persistiu, nas figuras de Paracelso e Cardano.

A seguinte citação de Pessotti (1984) demonstra isto

A visão de Paracelso é ainda supersticiosa, mas não teológica. O louco e o idiota já não são perversas criaturas tomadas pelo diabo e dignas de tortura e fogueira por sua impiedade ou obscenidade: são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, dignos de tratamento e complacência. Cardano uniu ao misticismo neoplatônico a magia, a astrologia e a cabala, professando também sua crença em poderes especiais e em forças cósmicas que podem ser responsáveis por comportamentos inadequados. Loucos e deficientes são vítimas de tais poderes e, por vezes até dotados de poderes mágicos desordenados, o que os torna merecedores de atenção médica. (PESSOTTI, 1984, p. 15).

A Era Medieval encerra, pelo menos teoricamente, uma fase na evolução histórica da deficiência mental, pois, com o advento do Renascimento e com o desenvolvimento das ciências, uma nova perspectiva se abre para o seu estudo.

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

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

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

Pessotti (1984) demonstra que esses estudos científicos sobre a deficiência mental foram marcados por progressos e retrocessos no entendimento do quadro. A título de exemplo, mesmo já havendo sido comprovada a possibilidade de educabilidade de pessoas com deficiência mental por Itard, através da educação de Victor – “o selvagem de Aveyron” -, surge posteriormente, às concepções teóricas desse autor a teoria da degenerescência de Morel, que pressupunha ser a deficiência mental, à época designada de idiotia, o último grau de degradação da espécie humana, representando um risco para a sociedade.

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

Segundo Assumpção; Sprovieri (1991) como desenvolvimento da Educação Especial e, principalmente, de estudos e pesquisas na área de deficiência mental, muitos conceitos utilizados foram-se modificando, sobretudo aqueles que consideravam o retardamento mental, como decorrente de etiologia fundamentalmente orgânica e que carregavam em si conotações pejorativas. Em muitos casos, o retardamento mental passou a ser visto como uma desordem funcional que não poderia ser explicada por nenhuma causa física. Nesta

perspectiva é que a 9ª edição do Manual “Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte” publicado pela Associação Americana de Retardo Mental, define deficiência mental, segundo Luckasson et al apud Almeida (2004) como

limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa associação a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, auto-cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos. (LUCKASSON et al apud ALMEIDA, 2004, p. 37).

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

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

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

Para Almeida (2004) o manual da AAMR (1992) sugeriu a adoção de um sistema que descrevesse os níveis de suportes

necessários ao desenvolvimento de cada área de conduta adaptativa. A intenção desse sistema tinha como único objetivo explicar as limitações funcionais de um indivíduo em termos do nível de suporte que ele ou ela necessitava para poder crescer e desenvolver-se. Os quatro possíveis níveis de apoios necessários estavam assim definidos por Almeida (2004)

a) Apoio intermitente [...] é caracterizado de natureza episódica, [...] geralmente se faz necessário por períodos curtos durante transições ao longo da vida. [...]. b) Apoio limitado: a intensidade de apoio é caracterizada por consistência ao longo do tempo. c) Apoio amplo é caracterizado pelo apoio regular em pelo menos alguns ambientes e não por tempo limitado. d) Apoio permanente é o apoio caracterizado pela sua constância e alta intensidade. É oferecido nos ambientes onde a pessoa vive e é de natureza vital para sustentação da vida do indivíduo. (ALMEIDA, 2004, p. 40-41).

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

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

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

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

No que concerne à etiologia da deficiência mental, a mesma é variada e muitos autores têm-se dedicado ao seu estudo, como Gimenez (2005), Kaplan (1997), Fonseca (1995), Assumpção; Sprovieri (1991), Amiralian (1986), Ajuriaguerra (1976), Telford ; Sawrey (1974). As causas podem ser biológicas e psicossociais e reportarem-se às condições pré, peri e pós-natais, segundo os autores em tela. Esta divisão em fatores é meramente artificial, já que muitas condições manifestam-se em mais de um período do desenvolvimento.

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

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

um quadro patológico que muitas vezes altera sua percepção da realidade. (DIEHL, 2006, p. 86).

3 Educação de alunos com deficiência mental : um pouco da história

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

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

No final da Idade Medieval, sob as influências caritativas de organizações religiosas (Cristianismo, Judaísmo e Islamismo), surgiu o atendimento assistencial com a finalidade de abrigar os desprotegidos, infelizes e doentes de toda espécie, excluindo-os do convívio social. Assim, durante os séculos XVII e XVIII muitos deficientes mentais viveram internados em orfanatos, manicômios e prisões, à mistura com todos os outros rejeitados – velhos, doentes, criminosos – vivendo à margem da cidadania sem direitos e deveres sociais. Nesse período, era comum a associação da deficiência ao pecado, à perversidade, à expiação de culpas alheias e diminuição da cólera divina. A citação de Bianchetti (1998, p. 30) ilustra o assunto “[...] o indivíduo que não se enquadrava no padrão considerado normal ganha o direito à vida, porém passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser um sinônimo de pecado”.

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

tações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. A mesma autora (2003b) afirma que o uso do termo integração

Refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.[...] Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. (MANTOAN, 2003b, p. 22).

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

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

Para Mantoan (2003b)

[...] por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala

a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003b, p. 32).

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

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

[...] os princípios básicos que norteiam a inclusão serão incorporados de forma diferenciada em cada região, atendendo as peculiaridades locais e institucionais.[...]. Os serviços de apoio dependerão do equacionamento de cada sistema de ensino, dos recursos disponíveis e dos princípios e linhas de ação implementados por cada um deles, bem como de cada instituição escolar. (BUENO, 2001, p. 26).

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

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

No Brasil, na década de 90, iniciou-se a aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jontiem, Tailândia,

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

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

4 Inclusão escolar de alunos com deficiência mental

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

Mantoan (2003a) adverte que os vocábulos integração e inclusão, conquanto, tenham significados semelhantes, estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes. A integração escolar é uma forma condicional de inserção que vai depender do aluno, ou seja: do nível de sua capacidade de adaptação, das opções do sistema escolar, da sua integração, ou em uma sala regular, em uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a

inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar e fazer adaptação às particularidades de todos os alunos.

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

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

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

funções da escola.

Outro aspecto significativo ressaltado por ela, como empecilho à proposta inclusiva, diz respeito ao mito de que as pessoas com deficiência apresentam diferenças, entendidas como qualidades negativas

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

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

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

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

em seus horários de trabalho.

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

Depreende-se das contribuições de Sasaki (2003), Stainback; Stainback (1999) como benefícios da inclusão os seguintes aspectos: desenvolvimento da apreciação pela diversidade individual, aquisição de experiência direta com a variação natural das capacidades humanas; acesso a uma gama ampla de modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais, demonstração crescente de responsabilidade e melhorias na aprendizagem através do ensino entre alunos; ganhos nas habilidades sociais e acadêmicas e preparação para a vida na comunidade, assim como atitudes positivas.

5 Conclusão

A inclusão impõe-se como um novo paradigma educacional a ser adotado no contexto escolar, na medida em que reflete a necessidade de equiparação das oportunidades àqueles que se encontram excluídos da escola por razões diversas, como o são as pessoas com deficiência mental.

A realidade educacional brasileira ainda é degradante e a visão do aluno como um corpo homogêneo desprovido de singularidade e valorizado nas suas diferenças parece ser uma marca

que ainda não se fixou nas escolas. Faz-se necessário que as diferenças sejam aceitas no contexto escolar para que a inclusão se efetive e o respeito à dignidade do aluno, qualquer que seja a sua condição, possa aflorar na escola. Esta deve lançar mão de professores capacitados em lidar com todos os alunos, onde a formação humana prevaleça ao tecnicismo de práticas excludentes e discriminatórias. A realidade ainda não é a preconizada nos documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais que norteiam o processo educacional, daí a necessidade de denunciá-la, com a perspectiva de que um futuro melhor se concretize e todos tenham uma educação de qualidade.

Referências

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. In: **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 16, p. 33-48, jun. 2004.

ASSUMPÇÃO, F. B.; SPROVIERI, M. H. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 1991.

BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2005a.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, L. L.; CABRAL, M. C. Uma nova política em educação. In: CORREIA, L. L. (Org.). **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 19-41.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 41-63.

MANTOAN, M.T.E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79-94.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003a.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b. p. 27-40.

MARQUES, C. A. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MENDES, E. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. M. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002. p. 61-85.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

RAMOS, R. **Passos para a inclusão**. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

MARANHÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís - 2004/2013 (documento em discussão)**. São Luís/MA. Ago. 2004.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.