

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
Faculdade de Humanidades e Direito
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

**OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR
NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE PROFESSORES**

MARTA REGINA NICOLAU

São Bernardo do Campo

2011

MARTA REGINA NICOLAU

**OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR
NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Norinês Panicacci Bahia, para a obtenção do Título de Mestre em Educação

São Bernardo do Campo

2011

DEDICATÓRIA

Aos que contribuíram e contribuem para a construção de
uma sociedade mais justa e humanitária

“ Há homens que lutam um
dia e são bons;
Há outros que lutam um
ano e são melhores;
Há aqueles que lutam por
muitos anos e são muito bons;
Porém há os que lutam por
toda a vida, esses são imprescindíveis”

Bertold Brecht

AGRADECIMENTOS

A todos que de maneira direta ou indireta incentivaram,
colaboraram e tornaram possível a concretização
desta pesquisa , em especial à
minha orientadora

Prof^a. Dr^a. Norinês Panicacci Bahia

e aos Professores da Banca

Prof^a Dra^a Marília Claret Geraes Duran

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	
1. A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: BREVE HISTÓRICO.....	
23	
1.1. As marcas do passado: Abandono e Isolamento.....	24
1.2. Concepções de Deficiência e Nomenclaturas	38
1.3. A Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil: Características e Dispositivos Legais.....	43
CAPÍTULO 2	
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	
59	
2.1. Impactos da Década da Educação na Formação de Professores.	61
2.2. A Inclusão na Formação de Professores	74
2.3. O Papel do Ensino Superior X Formação de Professores	89
CAPÍTULO 3	
3. METODOLOGIA.....	
94	
3.1. Análise dos Dados – Coordenadoras.....	99
3.2. Análise dos Dados – Estudantes.....	108
3.3. Análise dos Dados – Professores.....	123
3.4. Análise das Grades Curriculares.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
APÊNDICES.....	154
ANEXOS	194

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	154
APÊNDICE B - Modelo – Entrevista com Coordenadoras	155
APÊNDICE C - Modelo – Questionários para Estudantes	156
APÊNDICE D - Modelo – Questionário para Professores	158
APÊNDICE E – Transcrição Entrevista 1	160
APÊNDICE F - Transcrição Entrevista 2	168
APÊNDICE G - Transcrição Entrevista 3	170
APÊNDICE H - Caracterização dos Estudantes	174
APÊNDICE I - Respostas dos Estudantes	175
APÊNDICE J – Caracterização dos Professores	184
APÊNDICE K – Respostas dos Professores	187

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa CEP- UMESP	194
ANEXO B - Grade Curricular – Curso de Pedagogia 1	195
ANEXO C - Grade Curricular – Curso de Pedagogia 2	196
ANEXO D - Grade Curricular – Curso de Letras	200
ANEXO E - Resolução CNE/CEB n. 2/2001	205
ANEXO F - Resolução CNE/CP n. 1/2002	209
ANEXO G - Lei 10. 436/2002	213
ANEXO H - Decreto 6.571/2008	214
ANEXO I - Resolução CNE/CEB n. 4/2009	216
ANEXO J - Parecer CNE/CEB n. 13/2009	219

RESUMO

A pesquisa analisou as tendências de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva ante as exigências do cotidiano escolar que desde a década de 1990 vem apresentando uma demanda crescente de estudantes com necessidades educacionais especiais nas salas comuns do ensino regular. A inclusão escolar é um processo que depende da combinação de vários fatores, não é responsabilidade apenas do professor. Entretanto, questionamos: Será que os professores estão sendo preparados para pensar nesta perspectiva, de planejar para a diversidade da sala de aula, especialmente na vertente de alunos com deficiência intelectual, de realizar um trabalho em equipe com professores especialistas? A reflexão sobre a formação e a prática de professores na sala de aula inclusiva faz parte do processo de inclusão, ainda em construção. Eis a questão que norteou esta pesquisa, no sentido de revelar impactos das políticas de inclusão escolar nos cursos de formação de professores e na prática docente, revelando conflitos, resistências, contradições, avanços e mecanismos de exclusão implícitos na proposta da inclusão, contribuindo ainda, para a discussão sobre o papel da universidade como *locus* privilegiado de formação docente. Os resultados da pesquisa apontaram para uma superficialidade na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. A ação investigativa articulou as políticas públicas de formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas, os dispositivos legais, a sustentação teórica e os instrumentos de investigação para coordenadores, estudantes de Pedagogia e de Letras e professores do Ensino Fundamental em exercício.

Palavras - chave: Políticas de inclusão escolar - formação de professores - prática docente - papel da universidade

ABSTRACT

This research analyzed the teachers' instruction's trends under the inclusive education perspective in the face of scholarship daily demands which since 1990 decade has been presenting a rising demand of students with special education necessities in the same regular school's classes. The school inclusion is a process which depends on the combination of several factors and not just a teacher's responsibility. However, we ask ourselves: are teachers being prepared to think under this perspective, of planning lessons to a diversified classroom, especially on the angle of students with intellectual education disability, to achieve a team work with experts teachers? The reflection about the teachers' instruction and practice in the inclusive classroom is part of the inclusive process, which is still under construction. That's the point which led this research, towards revealing impacts of school inclusion politics on teachers' instructions courses and its teaching practice, disclosing conflicts, resistances, contradictions, progress and exclusion mechanisms implicit in the inclusion proposal, contributing also to the discussion about the role of College Education as a privilege *locus* of teaching instruction. The results of the research showed to superficial on the teachers' instructions on the inclusive education perspective. The investigative action articulated the public policy of teachers' instructions, the National Curriculum Policy to teaching degrees, the legal devices, the theoretical support and the investigation tools to coordinators, majoring in Teaching and Languages degrees students and active Ensino Fundamental's teachers.

Key-words: school inclusion politics – teachers' instruction – teaching practice
– College Education's role

INTRODUÇÃO

“O caráter formador das histórias de vida, forjado ao longo de um processo de aprendizado da flexibilidade, se explicita na abertura que os sujeitos passam a ter na sua relação com os saberes, o que os implica diretamente como sujeitos que utilizam os referenciais que edificaram e dos quais se apropriaram no seu percurso de vida para construir significados que não têm outra legitimidade senão a de ser o resultado pensado das suas experiências”.

Josso, 2004

INTRODUÇÃO

É importante destacar a relação entre a formação profissional da pesquisadora e o tema abordado. Dessa forma, faz-se necessário relatar, ainda que brevemente, o entrelaçamento da trajetória formativa com as questões relacionadas à inclusão escolar, especialmente a formação e a prática docente nesta perspectiva, evidenciando o olhar de educadora frente aos desafios da educação inclusiva¹.

Estudei pedagogia durante os anos de 1980, em Santo André, município paulista, numa instituição de ensino superior particular bem conceituada na época, assim como nos dias atuais. Foram quatro anos de graduação e mais um ano de habilitação em administração escolar. O curso ofereceu uma boa fundamentação teórica, assim como promoveu a reflexão sobre a prática docente, entrelaçando os conhecimentos teóricos e pedagógicos. Entretanto, esta reflexão não abrangeu a educação do aluno com necessidades educacionais especiais² (NEE), restringindo-se ao oferecimento da disciplina - Aspectos Psicopedagógicos do Excepcional³, que acentuava a ênfase na psicologia e não nos aspectos relacionados à docência da pessoa com deficiência intelectual⁴ e por sua vez, deixando de fazer uma discussão sobre as diferentes necessidades educacionais especiais dos alunos.

¹ Educação Inclusiva: Atenta para a diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. (Bueno,2008)

² Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): alunos que durante o processo educacional, apresentarem: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências), dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

³ Excepcional: termo utilizado nas legislações educacionais(Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71) para se referir ao público alvo da Educação Especial, na época.

⁴ Deficiência Intelectual: substitui o termo deficiência mental. “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual” realizado em Montreal, Canadá, 2004

A LDB/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 5.692/1971) já acenava para a questão da educação dos “excepcionais” na rede regular ou comum⁵ de ensino.

Entretanto, a legislação na década de 1980, não apontava para a necessidade de incorporar conteúdos sobre necessidades educacionais especiais nos cursos de formação de professores.

De acordo com Mendes (2006) a partir da década de 1970, com a expansão do sistema educacional público para garantir o acesso à escola para a população em geral, foram implantadas diversas classes especiais para os alunos que não se encaixavam nos padrões estabelecidos para o ensino regular ou comum. As escolas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo já contavam com muitas salas especiais para alunos com necessidades educacionais especiais, considerando-se o pioneirismo do Estado neste sentido, mas durante as minhas experiências de estágio, que se restringiram a duas escolas da rede estadual de ensino nos municípios de São Caetano do Sul e de Santo André, municípios da região do ABC Paulista, não tive a oportunidade de passar por uma sala de aula que desenvolvesse um trabalho nesta direção.

Dessa maneira, não tive contato com os elementos necessários para a reflexão da prática com alunos com necessidades educacionais especiais e mais tarde, já na sala de aula, percebi a lacuna na minha formação docente.

Logo que me formei fui contratada para trabalhar em uma instituição de ensino particular de grande porte, com sede em São Paulo, mas com atuação em vários estados brasileiros. Fui direcionada para um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em parceria com uma empresa multinacional no município de São Bernardo do Campo (município do ABC Paulista). A empresa tinha como objetivo oferecer aos funcionários a oportunidade de continuidade dos estudos e a instituição de ensino como prestadora de serviço oferecia os

⁵ Escola comum: é habitual, inclusive em documentos normativos, ser utilizada a terminologia “escola regular”. Entretanto, adotamos a terminologia “escola comum”, conforme Cury (2005) porque o termo “escola regular”, parte do pressuposto de que as outras escolas, como por exemplo, a escola especial, seriam irregulares.

profissionais de educação, a metodologia, os exames e os certificados de conclusão.

O curso era de suplência e semipresencial, com duas horas de aula de segunda-feira à sexta-feira, distribuídas em quatro semestres de aulas, totalizando dois anos de duração. A cada semestre eram trabalhados dois ou três componentes curriculares com exames programados para o final do semestre, que de forma cíclica se repetiam. A metodologia exigia a utilização de recursos audiovisuais, que na época constituía-se em dois aparelhos - televisão e vídeo. A sala de aula funcionava dentro da fábrica, justamente para facilitar o acesso para os alunos, também funcionários da empresa.

O funcionamento desta sala de aula foi aprovado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e supervisionado pela Delegacia Regional de Ensino de São Bernardo do Campo, por estar localizada neste município. As supervisoras de ensino faziam visitas regularmente para verificar questões administrativas, com relação à documentação de alunos. O suporte técnico pedagógico era oferecido pela instituição de ensino, que regularmente encaminhava uma supervisora educacional para acompanhar o andamento do curso.

A demanda de alunos era para o ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Os alunos, em sua grande maioria, haviam parado de estudar a muitos anos e apresentavam muita dificuldade de aprendizagem, em decorrência do distanciamento e das lacunas da educação básica – o que já representava um grande desafio para mim, como profissional recém-formada.

No início dos anos de 1990, a fábrica contratou alguns funcionários com deficiência física, sensorial e intelectual e dessa forma, a inclusão bateu à porta da minha sala de aula. Inicialmente vieram alunos com deficiência física e com perda de audição, mas não demandavam um atendimento educacional especializado.

Por volta de 1995, realizando as matrículas de novos alunos me deparei com um jovem que demonstrava certa dificuldade para se expressar e uma aparência sindrômica, que mais tarde evidenciou uma deficiência intelectual. Naquele momento, o jovem preencheu todos os requisitos legais exigidos para a efetivação da matrícula e ingressou num curso de Suplência de Ensino Médio.

Não tive nenhuma resistência em aceitar o jovem no curso, talvez em decorrência da diversidade que já existia na sala de aula, mas confesso que fiquei assustada com a novidade. Naquele momento não sei quem apresentava mais dificuldades - o aluno ou a professora. Não sabia como lidar com a nova situação, então resolvi conhecê-lo melhor, conhecer a sua história de vida, conhecer as suas dificuldades e as suas habilidades também, para depois pensar em estratégias de ensino.

Convoquei a irmã do jovem que também trabalhava na empresa para conversarmos e assim pude conhecê-lo um pouco melhor. O contato com a família trouxe informações que nortearam as minhas ações e contribuiu para estabelecermos um canal de comunicação bastante positivo para o desenvolvimento do meu trabalho, assim como para o desenvolvimento do aluno.

O fato é que este aluno me ensinou muitas coisas, muito além do que pude ensiná-lo, me ajudou a compreender as diferenças, me ajudou a construir e a desconstruir conceitos, inclusive minhas concepções de homem, de sociedade, de vida, mudando assim, minhas visões de educação e de mundo.

Nunca havia convivido com uma pessoa com deficiência intelectual e com certeza esta convivência foi decisiva para minha formação como pessoa e como educadora. Fui me preparando na prática entre erros e acertos, pois apesar de estar acostumada a lidar com dificuldades de aprendizagem, era uma situação específica, que apontava para um tempo de aprendizagem muito superior ao estabelecido pelo curso – que apresentava características rígidas para o cumprimento do cronograma escolar.

Havia adotado a prática de trabalhos em grupo em sala de aula, o que favorecia a troca de experiências entre os alunos, auxiliando o aluno com mais dificuldades. Entretanto, preocupava-me bastante a situação de incerteza que permeava o processo ensino aprendizagem, principalmente diante das dificuldades de construção escrita que o aluno com deficiência intelectual apresentava, pois apesar de ter concluído o Ensino Fundamental não conseguia elaborar as ideias e organizá-las em um texto, sequer conseguia elaborar uma frase. E naquele curso, em língua portuguesa, a construção de textos era um dos principais objetivos, portanto, um dos principais pontos a serem avaliados. O aluno foi reprovado duas vezes consecutivas em língua portuguesa, em decorrência da dificuldade na produção de texto e do peso significativo que a produção escrita representava para a média final do aluno.

Entretanto, nós não desistíamos. Ressalto neste momento, o apoio da família, que foi sempre muito importante, pois reforçava em casa a conduta e o aprendizado em sala de aula.

O desenvolvimento deste aluno foi notório. Quando ingressou na empresa não era capaz de se vestir sozinho, os colegas o ajudavam a vestir o uniforme de trabalho. Com o passar do tempo, na empresa e na sala de aula, realizava as tarefas com autonomia e responsabilidade. Muitas vezes, ele chorou por não suportar uma crítica ou uma censura, pois apesar dos 32 anos, era imaturo e agia como um adolescente e/ou uma criança, mas o grupo tratava-o como adulto. Com certeza a socialização o ajudou muitíssimo, principalmente em relação aos comportamentos e atitudes inadequadas que foram pouco a pouco se transformando. Entretanto, os ganhos acadêmicos deixavam a desejar, em decorrência da dificuldade na área acadêmica que a deficiência intelectual gerava. O aluno obteve resultados significativos de aprendizagem, quando envolvia o raciocínio lógico matemático, mas quando se tratava de comunicação e expressão, de língua portuguesa, as dificuldades se acentuavam. Não conseguiu concluir o curso no mesmo tempo que a maioria dos alunos, no entanto, mantinha-se motivado para recomeçar.

Com o tempo fui aprendendo a lidar com as minhas ansiedades e frustrações, decorrentes da falta de experiência com o trabalho em sala de aula com alunos com deficiência intelectual, mas aumentava dia-a-dia minha preocupação como educadora, pois percebia que estávamos muito distante da proposta de inclusão, considerando-se que era o aluno com deficiência que tinha que se adaptar ao curso que fixava objetivos comuns para todos os alunos, esperando que alcançassem resultados semelhantes.

De acordo com Sasaki (1999), inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (p.41). Nesta perspectiva, o ensino deve se adaptar às necessidades educacionais especiais dos alunos ao invés de buscar a adaptação do aluno ao ritmo e à natureza dos processos de aprendizagem.

Entretanto, não houve nenhuma alternativa para este aluno, a não ser atender às normas, aos conteúdos e aos prazos estabelecidos. Com certeza, foi muito difícil para ele, assim como para mim, que percebia as necessidades do aluno e que pouco podia oferecer de recursos dentro daquela estrutura rígida e formatada para o “aluno ideal”.

Como podemos atender a proposta de inclusão escolar sem considerarmos as diferenças e as necessidades de cada aluno? Talvez a resposta para esta pergunta aponte para o faz de conta que estamos incluindo a todos, situação que se contrapõe à ideia de “inclusão com responsabilidade” – sentido de inclusão que fundamenta este trabalho. (Mazzotta, 1998a)

Durante os quatro anos que este aluno com deficiência intelectual esteve em minha sala de aula, a instituição de ensino não promoveu discussões sobre inclusão escolar. O município de São Bernardo do Campo começava a se destacar no cenário educacional da região, como referência em educação

especial⁶, mas não houve por parte da instituição de ensino a iniciativa de estabelecer uma parceria. Um dos aspectos que mais me angustiava era a falta de diálogo, de troca de experiências, pois me sentia insegura e solitária na sala de aula. O fato da sala de aula estar dentro de uma fábrica e longe da comunidade escolar já acarretava um isolamento. Apesar da distância que existia entre a comunidade escolar e a sala de aula, havia um canal de comunicação, mas não dava conta de todas as necessidades.

A inclusão não pode recair sobre os ombros do professor, considerando-se que é uma tarefa de todos os envolvidos na escola, é uma tarefa de equipe, de todos os profissionais que constituem a escola. A comunidade escolar tem responsabilidade sobre cada um dos alunos e se os alunos apresentam necessidades educacionais especiais tem que se mobilizar para oferecer uma educação de qualidade para estes alunos, pois inclusão não é apenas garantir a matrícula, mas garantir o acesso físico, o acesso à aprendizagem, prover os recursos necessários dentro da escola e buscar quando necessário auxílio fora da escola. A inclusão escolar demanda esforços de todos e não apenas do professor, conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jontiem,1990):

O professor é um agente fundamental no processo de inclusão, mas ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva. (p.27)

Reconheço que a experiência que tive foi um caso particular, numa instituição de ensino privada, que diferia e muito, da realidade das salas de aula das escolas da rede de ensino nos municípios paulistas, considerando-se sobretudo, as questões administrativas e educacionais empreendidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, assim como as iniciativas de

⁶ A Educação Especial em São Bernardo do Campo surgiu em 1957 por iniciativa da administração municipal. Foi se ampliando e diversificando o atendimento educacional, constituindo-se em referência no atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais para outros municípios. Outras informações podem ser obtidas em: www.saobernardo.sp.org.br

municípios que investiram em educação na perspectiva inclusiva e que conquistaram um diferencial de oferecer uma educação de qualidade para todos. Entretanto, acredito que experiências semelhantes aconteceram com outros alunos e com outras professoras.

Mittler (2003, p. 25) nos esclarece que a inclusão “(...) envolve um processo de mudanças e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais oferecidas pela escola”.

Entretanto, Skliar (2001) nos aponta para a necessidade de refletirmos sobre as mudanças em educação:

Se o que está em jogo hoje, sobretudo, é a compreensão que a “inclusão”, a “escola inclusiva” constitui-se como mudança, é necessário então começar a reflexão acerca do/s sentidos implicados na idéia de mudança/s em educação.(p.12)

Compreendendo a inclusão escolar como um processo que exige uma profunda transformação da escola, sabemos que não é do dia para a noite que as escolas se transformam. E até que todas estas transformações se concretizem, muitos professores e alunos com necessidades educacionais especiais vão experimentando “momentos difíceis” na sala de aula, numa escola que ainda não estava preparada para recebê-los.

A maneira como a inclusão começou a ser proposta no Brasil impôs uma inversão na construção do processo inclusivo: primeiro chegaram os alunos com necessidades educacionais especiais, depois começaram a pensar na estrutura da escola e na formação de professores. Esse caminhar invertido em direção à educação inclusiva acabou contribuindo ainda mais para a exclusão, que em muitos casos, está dentro da própria escola.

As políticas públicas de inclusão escolar promoveram mudanças na formação e na prática de professores, mas a educação de qualidade para todos ainda é um grande desafio em nosso país.

Retomando a minha trajetória profissional, no início dos anos 2000 fui transferida de empresa e não pude acompanhar o aluno com deficiência intelectual até a conclusão do curso, também não sei se conseguiu concluir o curso, mas tenho a certeza que se superou em vários momentos e que chegou onde poucos jovens nas mesmas condições conseguem chegar – no ensino médio, numa empresa, com muitos amigos e acreditando que poderia avançar a cada dia.

A minha transferência foi para outra empresa, mas para trabalhar nas mesmas condições, com o Ensino Médio de Suplência, com funcionários da empresa. As características da maioria dos alunos continuavam as mesmas, mas não havia alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. O trabalho seria o mesmo, entretanto, eu já não era mais a mesma pessoa, desejava continuar os estudos e tomar novos rumos profissionais.

Ingressei num curso de pós-graduação *Lato Sensu*, um curso de especialização que focava a pessoa com deficiência intelectual, mas apresentava uma ênfase significativa na área da saúde, com a participação da psicologia, da psiquiatria, da neurologia e da fonoaudiologia. A carga horária para as questões que envolviam a docência era menor, entretanto, o curso exigia um estágio com alunos com deficiência intelectual, constituindo assim, um momento de suma importância para a reflexão sobre a prática docente. Estes momentos de estágio fizeram a ponte entre a teoria e a realidade da sala de aula e complementaram a compreensão do ensinar e do aprender na perspectiva da educação do aluno com deficiência intelectual.

Não demorou muito tempo e ingressei numa instituição de educação especial, o que representava uma ótima oportunidade de desenvolvimento profissional numa área que tinha muito interesse. Comecei a trabalhar num programa de capacitação profissional que tinha como objetivo o desenvolvimento

e a inserção de jovens com deficiência intelectual e múltipla no mercado de trabalho. Passei a fazer parte de uma equipe multidisciplinar, em que diferentes áreas de conhecimentos se reuniam para promover o desenvolvimento global dos jovens com deficiência intelectual matriculados no programa.

Acompanhando as atividades externas dos jovens pelas ruas, em ônibus, em locais públicos em geral, comecei a perceber os olhares e atitudes preconceituosas de algumas pessoas. Assim como percebia o desejo de muitos pais em manter seus filhos protegidos, com medo da independência, com medo da inserção do jovem no mercado de trabalho. Nestes momentos, tornava-se evidente o quanto o processo de inclusão era importante para a sociedade e o quanto ainda precisamos caminhar para alcançarmos um novo paradigma.

A garantia do acesso e a continuidade a diferentes níveis de ensino, bem como a inserção ao trabalho - para as pessoas com deficiência intelectual - significam um rompimento de valores, de atitudes e de verdades estabelecidas em séculos passados que já não satisfazem a vida contemporânea e, dessa forma, o começo da construção de uma sociedade para todos - uma sociedade democrática.

A educação do aluno com necessidades educacionais especiais, especificamente do aluno com deficiência intelectual, começou a me preocupar profundamente, principalmente porque envolve seres humanos que precisam de uma chance de mostrar seu potencial, que nem sempre é o esperado, mas que muitas vezes surpreende.

Dessa maneira, o crescente interesse em aprofundar os estudos me conduziu para um curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, um curso de mestrado em Educação, que abriu as portas para a pesquisa e para novas possibilidades de reflexão sobre a realidade da educação brasileira. No entanto, a reflexão sobre a formação e a prática de professores para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente os alunos com deficiência intelectual, tornava-se cada dia mais expressiva e constituiu-se objeto de estudo desta dissertação de mestrado.

A Introdução da dissertação está baseada na trajetória formativa e profissional com o propósito de revelar minhas experiências profissionais atreladas ao tema da inclusão escolar. Exponho minhas expectativas, dificuldades, realizações e inquietações, enquanto professora, a fim de evidenciar como se deu o meu processo de formação e reflexão do “ ser professora ”, “ do aprender e do ensinar”, “ da concepção de deficiência ”, relacionando assim, o tema da pesquisa com a minha trajetória profissional.

O capítulo 1 traz uma abordagem histórica, com o objetivo de revelar a construção da deficiência através de uma breve retrospectiva histórica, denunciando a construção da segregação e do preconceito, assim como as dificuldades das sociedades em lidar com as pessoas que não atendiam às expectativas de homem e de mundo, evidenciando assim, o ranço do passado na sociedade atual. A discussão da concepção de homem e de mundo assume um papel relevante neste capítulo, no sentido de servir de sustentáculo para a discussão das tendências da educação especial, assim como os processos de formação de professores.

O Capítulo 2 apresenta as tendências dos processos de formação de professores na década de 1990, enfatizando as políticas neoliberais e os principais dispositivos legais que nortearam a política de formação de professores de 1990 à 2010. O estudo bibliográfico sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva reúne autores que muitas vezes expressam ideias contrárias, com o propósito de possibilitar um diálogo entre os autores e uma discussão mais ampla dos sentidos de educação especial, da concepção de alunos com deficiência e de processos de formação de professores. Este capítulo, ainda destaca o papel do ensino superior na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

O Capítulo 3 traz a metodologia da pesquisa que aponta para uma abordagem qualitativa dos instrumentos de investigação dos processos de formação docente, na vertente da educação inclusiva, evidenciando como os dados foram obtidos, selecionados e tratados. Apresenta a análise de conteúdo das entrevistas com coordenadores de cursos de formação de professores

(Pedagogia e Letras), dos questionários para os estudantes destes cursos e dos questionários para professores em exercício do Ensino Fundamental I e II.

As Considerações Finais sintetizam as discussões realizadas nos Capítulos e nas análises dos instrumentos de investigação, evidenciando impactos, contrastes e desafios para a formação e a prática de professores na perspectiva da educação inclusiva.

CAPÍTULO 1

“ A concepção de deficiência vai se modificando historicamente, à medida que as condições sociais são alteradas pela ação do próprio homem, gerando novas necessidades na sua relação com o meio social. ”

Lancillotti , 2003

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA : BREVE HISTÓRICO

A história da humanidade deixou um rastro de atrocidades e um ranço de preconceito na sociedade com relação à pessoa com deficiência. Parece-nos relevante a compreensão do passado no tocante a concepção e ao convívio com a pessoa com deficiência durante o percurso em que homens e mulheres vem construindo sua existência, na tentativa de desvelarmos os mecanismos excludentes e as raízes da discriminação na sociedade contemporânea, bem como colaborarmos para a construção de uma sociedade democrática, baseada nos princípios de igualdade de direitos para todos.

Buscamos a reflexão sobre os estigmas e os preconceitos que permearam a vida e a educação da pessoa com deficiência, passando pelo abandono , pela construção da segregação e do assistencialismo, pela integração e pelos desafios do processo de inclusão. Refletindo, ainda que brevemente, sobre as concepções e modelos de deficiência, assim como as questões de nomenclatura, que de uma forma ou de outra, procuram perpetuar velhas e ultrapassadas visões de homem e de mundo.

Poucos são os autores brasileiros que publicaram estudos sobre a contextualização histórica das concepções de deficiência: Pessotti (1984), Silva (1986) e Bianchetti (1998). Constituindo-se assim, no principal referencial teórico deste capítulo, no sentido de nos instigar o olhar para o passado sim, mas na tentativa de compreensão das práticas e dos discursos vivenciados no âmbito do atendimento educacional oferecido à pessoa com deficiência hoje, bem como as políticas de formação de professores e os impactos das políticas de inclusão escolar no processo de formação docente e na prática de professores.

1.1. AS MARCAS DO PASSADO: ABANDONO E ISOLAMENTO

Iniciamos uma breve retrospectiva das marcas do passado e da construção da concepção de deficiência, ao mesmo tempo em que pretendemos estabelecer uma questão norteadora: Qual a concepção antropológica, qual o modelo ou padrão de corpo estabelecido e valorizado, quais os paradigmas⁷ das sociedades em relação às pessoas com deficiência? Dessa forma, vamos tentar evidenciar estes elementos numa breve contextualização histórica da deficiência, a fim de elencarmos os elementos de coesão entre presente e passado e buscarmos novos significados de educação, de escola e de professores que atendam ao modo de vida de homens e mulheres neste final da primeira década do século XXI.

Nas sociedades mais primitivas o homem precisava extrair da natureza sua sobrevivência, tornando-se assim totalmente dependente do que a natureza lhe proporcionava e sendo obrigado a deslocar-se constantemente à procura de alimento e de abrigo. Dessa forma, era necessário que cada indivíduo lutasse por sua sobrevivência e ainda defendesse o grupo, pois só os mais fortes sobreviviam. Alguém que não se enquadrasse no padrão social considerado normal pelo grupo tornar-se-ia um peso morto e conseqüentemente seria abandonado à própria sorte e à morte precoce. (Bianchetti, 1998).

Há ainda relatos, que em decorrência da ignorância das causas da deficiência, certos grupos relacionavam a deficiência com vinganças de divindades e superstições, o que gerou ainda mais medo e desejo de livrar-se da pessoa com deficiência.

Em outras sociedades primitivas a questão da superstição levou-os a protegerem as pessoas com deficiência por atribuir-lhes poderes sobrenaturais.

⁷ A definição de paradigma adotada é a de Thomas Kuhn em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (2003) - o conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta de resolver os problemas que temos que enfrentar.

Percebemos desta forma, a vulnerabilidade da pessoa com deficiência nas sociedades primitivas, desde os tempos mais remotos até os dias atuais, pois não podemos nos esquecer que ainda hoje existem sociedades primitivas em várias regiões do planeta e que como há milhares de anos atrás, ainda adotam práticas sociais desumanas com relação à pessoa com deficiência, abandonando à própria sorte, ou eliminando as crianças que nascem com algum tipo de deficiência, ou ainda, protegendo por questões de superstição.

Conforme nos aponta Bianchetti (1998), é a visão do forte e do fraco, do capaz e do incapaz numa sociedade que só os mais fortes sobrevivem - uma espécie de seleção natural. Tais atitudes discriminatórias refletem a concepção de homem capaz e ágil na obtenção de alimento e na defesa de sua vida e do grupo, o que faz com que aqueles que não atendam a tais exigências sejam relegados à própria sorte.

Na Antiguidade (3.000 aC. à 476 dC) com a sociedade escravista grega e romana, o homem livre tinha a satisfação das necessidades básicas garantida pelos escravos e não tendo mais a preocupação em prover sua subsistência começa a pensar de maneira sistematizada. Como exemplo, podemos citar o célebre filósofo grego Platão e seu discípulo Aristóteles que criaram modelos de pensamento que atravessaram séculos e que influenciaram fortemente a visão de homem e de mundo da sociedade cristã ocidental.

Os filósofos gregos disseminavam a ideia do abandono e da eliminação das crianças que nasciam com alguma deficiência e, assim, vão se desvelando as tendências filosóficas excludentes e a discriminação da pessoa com deficiência desde a Antiguidade:

(...) “e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixam-os morrer” (República, de Platão apud Silva, 1986.p. 124)

Quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto. (República, de Platão apud Silva, 1986. p. 124)

Quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme. (Politics, de Aristóteles apud Silva, 1986. p.124)

Em Esparta, na Grécia Antiga, como em outras sociedades voltadas principalmente para a guerra, supervalorizava-se os ideais atléticos, estéticos, a beleza e a perfeição do corpo, assim como a força. Nessas sociedades, crianças com deficiência física ou intelectual atentavam contra o modelo grego de homem : belo, forte e inteligente – o corpo perfeito para a constituição do guerreiro e, em consonância com este ideal, as crianças que não correspondiam com este modelo de perfeição, eram eliminadas.

(...) se lhes parecia feia, disforme e franzina, como refere Plutarco, os anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado "Apothetai", que significa "depósitos". Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Taygetos, perto de Esparta, onde a criança era lançada e encontraria sua morte, " pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida" (Silva, 1986, p.122).

Assim como Platão e Aristóteles na Grécia, Cícero e Sêneca na Antiga Roma também tratavam a deficiência como uma condição subumana, justificando a maneira desumana de lidar com a pessoa com deficiência, ou seja, com a morte. (Silva, 1986)

Em Roma, a fala era um pré-requisito fundamental para a obtenção do Direito de cidadania, portanto surdos-mudos, doentes mentais e deficientes intelectuais não eram considerados cidadãos e aquelas pessoas com deficiência que sobreviviam ao modo de produção escravista eram protegidas pelas famílias patrícias como "bobos", bem como destinados à atividades humilhantes e às atividades dos circos romanos, conforme nos aponta Silva(1986):

Na Roma dos tempos dos cézares, ou seja, em séculos mais sofisticados e menos bárbaros, deficientes mentais, em geral tratados como “bobos”, eram mantidos nas vilas ou nas propriedades das abastadas famílias patrícias, como protegidos do “pater familias”. Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações eram também de quando em quando ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na história da humanidade. (p.130)

Enquanto a Antiguidade circunscreveu-se ao campo da filosofia, na Idade Média esse paradigma é assumido no campo da teologia. (Bianchetti, 1998). A dicotomia corpo e mente transformou-se em corpo e alma. Com a instituição de uma moral cristã todos os homens tornaram-se possuidores de uma alma, tornando-se inaceitável a prática do abandono e da eliminação de pessoas com deficiência - socialmente aceita e justificada pela sociedade escravista da Antiguidade. O advento do Cristianismo desempenhou um papel decisivo ao promover a valorização do ser humano e o direito à vida. O humanismo cristão ao instituir a caridade como instrumento para assistir aqueles que, temporariamente ou não, estivessem impedidos de prover o próprio sustento, transformou a questão da deficiência em uma questão de caridade – de assistencialismo.

Segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil. (Pessotti, p.7, 1984)

Segundo Bianchetti (1998), ao longo da Idade Média (século V ao século XV) o indivíduo com deficiência passa a ser visto como “pessoa”, como filho(a) de Deus, assume dessa forma um “status” de pessoa e como tal passa a ser “protegido” pela igreja, porém é mantido “isolado” socialmente. 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. De acordo com as correntes do cristianismo ortodoxo, o indivíduo com deficiência se torna culpado da sua própria deficiência, um justo castigo dos céus pelos seus pecados ou de

seus ascendentes. Possuídos pelo demônio, justificam-se o exorcismo, as flagelações e as torturas. Os próprios ensinamentos da doutrina cristã ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, disseminou um modelo de homem - um modelo de perfeição, contribuindo assim para a construção dos estereótipos da deficiência.

Percebemos assim, que a sociedade cristã da Idade Média apresentava concepções ambivalentes sobre a deficiência: abrigando a pessoa com deficiência em espaços protegidos e/ ou culpabilizando a pessoa com deficiência pela sua condição. Percebemos também, a origem de termos norteadores da vida das pessoas com deficiência como, por exemplo: segregação e assistencialismo.

Na falta de documentos acessíveis sobre a vida das pessoas com deficiência durante o longo período da Idade Média encontramos na análise das iluminuras⁸ medievais, a possibilidade de interpretarmos a deficiência na sociedade medieval e através das representações da pessoa com deficiência – às margens dos manuscritos e da vida - podemos entender como os estereótipos da diferença e os mitos sobre as deficiências foram sendo construídos pela sociedade judaico-cristã e como perduraram até os dias atuais. (Reily, 2009)

Ao analisarmos as representações das pessoas com deficiência às margens dos manuscritos medievais, percebemos o lugar da pessoa com deficiência na sociedade da época - às margens da vida social, conforme nos aponta Reily (2009):

As imagens de deficientes nas capitulares, miniaturas e margens das iluminuras mostram uma pluralidade de representações, incluindo cenas em que instrumentalizam outros (Cristo, seus discípulos, e St. Cuthbert)

⁸ Iluminura ou miniatura é um tipo de pintura decorativa, frequentemente aplicado às letras capitulares no início dos capítulos dos códices de pergaminhos medievais. O termo se aplica igualmente ao conjunto de elementos decorativos e representações imagéticas executadas nos manuscritos, produzidos principalmente nos conventos e abadias da Idade Média. Fonte: www.wikipédia.org.br Acesso em: 10 de out. 2010

a demonstrar sua força superior, sendo capazes de conceder milagres de cura. Também ocorre a representação do deficiente que sofreu uma desgraça não merecida, exemplificada por Tobit. As imagens dos bobos representados no Salmo 52 são múltiplas; a gestualidade da figura do bobo às vezes evidencia desrespeito, contestação, ignorância, até heresia, que passou a significar um perigo muito grande quando a Inquisição começou suas caças aos heréticos. Às vezes a figura é mais próxima à inocência. Muitos deficientes nos textos aparecem como mendigos, recebendo esmolas ou trazendo consigo suas tigelas na esperança de recolher algum benefício. Aqui também o dar esmolas precisa ser entendido não apenas no sentido atual (assistencialismo), mas como um ato religioso, pela redenção de pecados. E aí está uma grande contribuição do estudo que é mostrar pela imagem a dimensão da condição econômica da deficiência na Idade Média: a miséria está inexoravelmente marcada na figura do deficiente, numa complexa relação econômica. (p. 14-15)

Segundo Pessotti (1984) o cristianismo modificou o status do deficiente, que “ passa de coisa para pessoa” , mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo à uma igualdade civil, de direitos.

Durante o longo período da Idade Média, as concepções de homem e de mundo tiveram no teocentrismo, fortemente propagado pela igreja católica, o modelo de vida para homens e mulheres, serviram de normas de conduta e determinaram até a vida ou a morte, considerando-se as ações e julgamentos da Inquisição. E quantas pessoas com deficiência foram parar na fogueira da Inquisição como hereges por não se comunicarem ou não se comportarem como era esperado na época? A deficiência, mais uma vez, parece determinar uma situação de vulnerabilidade para as pessoas que não correspondem a um padrão de ser humano estabelecido pela sociedade.

No final do século XV o homem navega por mares nunca antes navegados e descobre um novo mundo, e muitas verdades contestadas vieram à tona nesta época.

A humanidade passa pela crise de desvencilhar-se de velhos paradigmas para buscar novas alternativas, novos modelos de homem e de

mundo. Conforme Bianchetti (1998, p.34) : “ O século XVI é um divisor de águas na história da humanidade. “

Com a crise da sociedade feudal, teve início um período de transição para um novo modo de produção - o capitalismo. E nesse contexto algumas pessoas começaram a questionar a forma pela qual os homens eram obrigados a agir e pensar. Dentre estes questionamentos encontravam-se alguns dogmas da igreja católica, como por exemplo, o que condenava o acúmulo de riqueza e que representava um empecilho para o desenvolvimento do novo modo de produção.

Que modelo de homem começa a ser valorizado? E qual será o lugar da pessoa com deficiência nessa nova concepção de mundo? O mundo transforma-se em um mercado e o homem em força produtiva, dessa forma, a pessoa com deficiência continua às margens da sociedade.

O Renascimento rompe com a visão predominantemente teológica do período medieval, o divino passou a ser substituído pelo natural. O homem e o mundo passaram a ser concebidos como realidades individuais ao invés de serem determinados por forças divinas. O mundo passa a ser interpretado em termos de valores, feitos e experiências humanas – o antropocentrismo. A cultura está centrada no ser humano. Como exemplo, podemos citar as contribuições de: Bacon (1561-1626), Galileu (1564-1642) e Descartes (1592-1650). A partir de então, tivemos uma verdadeira revolução na ciência e conseqüentemente um reposicionamento do homem em sua cultura, em sua visão de mundo e de si mesmo.

A humanidade descobriu que a Terra não era o centro do universo, e com esta, muitas outras verdades começaram a ser contestadas. A humanidade descobriu verdadeiramente um mundo novo, no sentido de buscarmos novos significados para a ciência, para o homem e para a sociedade.

No início do século XVI, Paracelso e Cardano, dois médicos conceituados, proclamaram que a deficiência intelectual não era uma questão teológica ou moral, mas configurava um problema médico, de natureza patológica. No século seguinte, Thomas Willis com uma visão organicista, começa a explicar a deficiência intelectual como lesão ou disfunção do sistema nervoso central. Fica pois, claro, a construção da hegemonia médica na concepção da deficiência intelectual.

“Passa a pessoa com deficiência mental das mãos do inquisidor às mãos do médico”. (Pessotti,1984, p.42)

“O médico é o novo árbitro do destino do deficiente .Ele julga, ele salva, ele condena”. (Pessotti,1984, p.68)

“A deficiência mental, que após a inquisição se tornara um problema médico e não teológico, passara de um enfoque supersticioso a um tratamento naturalista, por parte de muitos médicos e raros pedagogos; essa atitude naturalista, porém, não implica necessariamente a abordagem científica da questão. A verdade não é mais baseada no dogma traduzido pelo clero, mas ainda emana de uma autoridade, que domina o saber e o poder diante da deficiência mental. Essa autoridade que dirige a busca de explicação e as iniciativas educacionais, terapêuticas e institucionais e que arbitra as polêmicas é o médico.” (Pessotti, 1984, p. 103)

A Europa aprendera na Idade Média a enfrentar a lepra epidêmica e devastadora, construindo hospitais (leprosários / hospícios) e essa foi a alternativa do século XVI ao século XVIII para as crianças com deficiência mental onde eram abandonadas e completamente isoladas de oportunidades de ensino. E foi assim que grandes hospitais, como Salpêtrière e Bicêtre em Paris, e muitos outros na Europa, acolheram pessoas com deficiência.

Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência mental, mas, ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder político e para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo. A opção intermediária é a segregação; não se

pune, nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo. (Pessotti, p.24, 1984)

No final do século XVIII, o século das luzes, Jean Itard, em conformidade com pensadores como: Locke e Rousseau, se destacou pelas descobertas no campo da fala e da audição. Médico e pioneiro da educação para pessoas com deficiência, foi partidário da ideia de que o homem não nasce homem, mas é constituído como homem. E foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos em prol do atendimento às pessoas com deficiência desencadearam o aparecimento de estudos e instituições de educação especial e a partir daí disseminaram-se para a América, principalmente para os Estados Unidos e o Canadá.

Começamos um novo período (século XVIII à século XX) com um paradigma que se revela através do projeto cultural da modernidade - o capitalismo na economia, o protestantismo na religião, o científico no conhecimento, o antropocentrismo na Ética, na Política e no Direito.

O Iluminismo trouxe avanços para as pessoas com deficiência, no sentido de igualdade de direitos. Entretanto, o liberalismo, por outro lado, ou seja, pelo lado econômico impõe ao homem moderno a questão da produtividade, da eficiência e da competitividade, o que impulsiona e mantém a pessoa com deficiência à margem da sociedade.

No século XIX, a médica italiana Maria Montessori, depois de conhecer e estudar as ideias de Jean Itard e de Edouard Séguin, pioneiros na educação da pessoa com deficiência, propõe a educação da pessoa com deficiência, visto tratar-se segundo ela, de um problema muito mais pedagógico que médico.

A posição da psicologia no cenário histórico-científico da deficiência intelectual ganha expressão com o diagnóstico psicológico proposto por Alfred Binnet em 1905. A medida da inteligência instituída pelo diagnóstico psicológico quantifica graus de desempenho em relação às crianças da mesma idade. Com Binnet, a deficiência intelectual deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia, enquanto questão teórica, o que significa tirar as pessoas com deficiência intelectual dos asilos e hospícios e dar passagem à escola.

Paradoxalmente, no início do século XX, floresciam com força a reação contra as pessoas com deficiência, como por exemplo, a teoria da hereditariedade da deficiência intelectual. Conforme nos relata Pessotti (1984):

(...) como proteção contra a ameaça consolidou-se e ampliou-se a legislação de caráter eugenista, a ponto de mais de 20 estados dos E.U.A. disporem de permissão legal para esterilização de idiotas, imbecis e violadores.(p.190)

Na Segunda Grande Guerra muitas pessoas com deficiência foram submetidas ao holocausto, como forma de eugenia racial e como no período da Inquisição, muitas pessoas perderam a vida porque não correspondiam ao padrão estabelecido e desejável para o homem da época.

Com o avanço da ciência em bioquímica, genética, neurologia, obstetrícia, psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, as teorias eugenistas e fatalistas ou genealógicas da deficiência intelectual não se sustentaram. Foram descobertas possibilidades de prevenção da deficiência intelectual, o psicodiagnóstico, o aconselhamento genético e dietas apropriadas à recuperação de distúrbios metabólicos. A pedagogia desenvolveu teorias educacionais capazes de operar com o desenvolvimento da inteligência e inúmeras técnicas especiais de educação. A assistência social, a terapia ocupacional, a fisioterapia e a educação

física vieram ampliar a convivência com as pessoas com deficiência propondo técnicas e movimentos de integração da pessoa com deficiência na sociedade.

Neste momento, pensava-se na integração da pessoa com deficiência na sociedade, mas o que isso significava? A filosofia da integração visou a inserção de pessoas com deficiência na escola e na sociedade, mas de uma forma condicional, que privilegiava os esforços de modificação do aluno, do indivíduo – do nível de sua capacidade de adaptação às realidades dos modelos já existentes na escola, na sociedade, assim, pouco ou nada se exigia da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos e de práticas sociais.

Segundo Sasaki (1999) no modelo integrativo, a sociedade praticamente de braços cruzados, aceitou receber as pessoas com deficiência desde que estas fossem capazes de:

Moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial);

Acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social);

Contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes);

Lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas;

Desempenhar papéis sociais individuais com autonomia, mas não necessariamente com independência. (p.35)

Aos poucos, foi surgindo um movimento, no sentido de exigir da sociedade uma resposta dinâmica a todo esse esforço das pessoas com deficiência, do reconhecimento e do respeito à diversidade, de providenciar todos os tipos de suportes que permitissem o acesso e o exercício da cidadania para todos.

De acordo com Mendes (2006), o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos e iniciar a construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistariam sua cidadania e na qual a diversidade seria respeitada.

Nesta perspectiva, nos esclarece Mendes(2006):

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas. (p.10)

Entretanto, nas últimas décadas do século XX, com o modelo neoliberal na educação e a globalização das economias, a sociedade revela fortes traços de exclusão, não apenas para as pessoas com deficiência, mas para qualquer pessoa que não atenda às exigências de uma sociedade competitiva, que apregoa o conhecimento, o desempenho e a produtividade.

Em tempos de globalização, que tipo de pessoas o mercado exige? De acordo com Libâneo e Oliveira (1998), o mercado exige pessoas polivalentes, com conhecimentos técnicos, com domínio na área de informática, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas, que possuam habilidades múltiplas, e assim por diante. Quem não estiver capacitado de acordo com as exigências do mercado é excluído do processo produtivo e isso significa desemprego, miséria, e em suas últimas conseqüências, a morte. Neste sentido, prosseguem Libâneo e Oliveira (1998):

(....) A importância que adquirem, nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica têm levado os estudiosos a denominarem a sociedade de hoje, como a sociedade do conhecimento, sociedade técnico informacional ou sociedade tecnológica. Isso significa que o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado que anteriormente. (p.598-599)

As concepções de homem, de deficiência e de mundo que atravessam o século XX oferecem novas perspectivas para a pessoa com deficiência. O movimento da inclusão iniciado nos anos de 1980, influenciou de forma positiva a perspectiva de qualidade de vida de pessoas com deficiência, assim como a conquista de direitos. Entretanto, a pessoa com deficiência ainda se depara com o desafio de romper com o modelo de homem do mundo globalizado.

Mais uma vez a humanidade tenta se desvencilhar do velho para se apropriar de um novo paradigma que emerge para colaborar para o resgate do ser humano a partir de uma visão de totalidade – aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas utilizando todo o seu potencial: o seu talento, a sua intuição, a sua criatividade, os seus sentimentos, as suas sensações e emoções.

Segundo Capra (1996), o novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística em que o pensamento humano poderá criar uma nova forma de compreender sua existência e de buscar uma sociedade mais justa e igualitária. Essa nova visão de mundo alcança a educação e suscita transformações, principalmente no que significa “ ser professor “, “ no ensinar “ e “no aprender”.

Estamos terminando a primeira década do século XXI e ainda não nos apropriamos de um novo paradigma para a inclusão escolar. Travamos ainda hoje, uma luta para ampliarmos a cidadania da pessoa com deficiência, principalmente na educação e no trabalho, apesar de todo o respaldo legal e das conquistas em

direitos humanos, seres humanos ainda são aviltados em seus direitos – marginalizados pela falta de preparo da sociedade.

1.2. CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E NOMENCLATURAS

Para Sasaki (1999), os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais, pois moldam nossas ações. A concepção de deficiência está atrelada aos valores vigentes em cada sociedade e em cada época. Dessa forma, nos aponta dois modelos de deficiência que determinaram o modo de pensar e de agir da sociedade com relação à pessoa com deficiência, influenciando de forma decisiva nas propostas de integração e de inclusão: o modelo médico e o modelo social da deficiência.

O modelo médico da deficiência centraliza o problema na pessoa que tem “deficiência”, considerando-a sujeito de intervenção clínica - paciente. De acordo com este modelo, a questão da deficiência é um problema da pessoa, adquirindo assim, uma dimensão individual: é a pessoa com deficiência que precisa ser mudada, não a sociedade ou o ambiente à sua volta. Este modelo sustentou a proposta de integração, baseada na adequação da pessoa com deficiência à escola e à sociedade.

Em contrapartida, analisada sob o modelo social, a concepção de “deficiência” torna-se fator de mudança de paradigma para a escola e para a sociedade, de ruptura de barreiras de preconceito e de discriminação. Neste modelo, o “problema” da deficiência está localizado nos aspectos sociocultural e físico e resulta da falta de consciência do Estado e da sociedade para com a pessoa com deficiência. Conseqüentemente, o Estado tem a obrigação de fazer frente aos obstáculos criados socialmente, com a finalidade de promover e garantir o pleno respeito da dignidade e da igualdade de direitos de todas as pessoas. Este modelo sustentou a proposta de inclusão escolar e social.

Hoje, que modelo, que concepção de deficiência concebemos?

A concepção de deficiência que satisfaz as necessidades da sociedade atual, assim como fundamenta este trabalho é apresentada pela CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde) e aprovada

pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2001. A CIF introduz uma mudança radical de paradigma para a concepção de deficiência, do modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial e integrado da funcionalidade humana. Sintetiza, assim, o modelo médico e o modelo social numa visão coerente das diferentes perspectivas: biológica, individual e social. Dessa forma, esclarece que a funcionalidade de um indivíduo é uma interação entre estado ou condição de saúde e fatores ambientais e pessoais.

A CIF entende a deficiência como uma condição da pessoa resultante de um impedimento (*“impairment”*, em inglês). Exemplos de impedimento: lesão no aparelho visual ou auditivo, falta de uma parte do corpo, déficit intelectual. O termo *“impairment”* pode, então, ser traduzido como impedimento, limitação, perda ou anormalidade numa parte do corpo humano ou numa função fisiológica do corpo. Segundo a CIF, as funções fisiológicas incluem as funções mentais.

No contexto educacional, as considerações da CIF são fundamentais, considerando-se a variedade de termos empregados nos dispositivos legais para se referir à pessoa com deficiência, fato que muitas vezes, gerou ambiguidades na interpretação. Neste sentido, Mazzotta (2002) nos aponta a fundamentação teórica que a CIF fornece sobre a deficiência como importante colaboração para a definição e a execução das políticas sociais de atendimento às pessoas com deficiência.

O termo necessidades educacionais especiais (NEE) faz parte das diretrizes legais oficiais para a Educação Especial, foi adotado no âmbito nacional em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2/ 2001, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 2001). Entretanto, os documentos mais recentes passaram a definir o público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades.

Segundo Sasaki, (2003) se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, é imprescindível conhecer e usar corretamente os termos técnicos, pois a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos.

Para Ferreira e Guimarães (2003, p.30) as inúmeras nomenclaturas utilizadas para definir a pessoa que tem deficiência em suas relações sócio-produtivas com essa mesma sociedade, adquirem um caráter político, enquanto tentativas diversas de se recuperar o foco histórico-cultural na determinação dessas diferenciações. O que se vê é que freqüentemente os termos “incapacidade” e “deficiência” assumem conotações implícitas de causa e efeito, num roteiro pré-determinado de papéis para os diversos atores que se vêem envolvidos nessa trama. As nomenclaturas, sejam quais forem, sempre deformam, mesmo que guardem em si a intenção de não desqualificar, pois nomes insinuam crenças e delineiam pontos de vista.

Ainda segundo Ferreira e Guimarães (2003) o termo “portador” merece cuidado, pois necessidades não se portam como objetos; necessidades são experimentadas e manifestam-se. Por isso sugerem os termos “pessoa com deficiência” ou “aluno com deficiência”.

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, debateram o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” . Esse termo faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), organizada por um consenso entre representantes de vários países, muitos com deficiência, sendo “construída a partir da ótica de que as próprias pessoas com deficiência são as que sabem o que é melhor para elas e por isso devem ser ouvidas em todas as ações que as envolvam”. Entre os princípios fundamentais para esta decisão, foram elencados:

(...) não esconder ou camuflar a deficiência; não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência; mostrar com dignidade a realidade da deficiência; valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; combater os neologismos que tentam diluir as diferenças, como por exemplo, pessoas especiais; e defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade. (ONU,2006)

A Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) nos esclarece também, quem são as pessoas com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.(p.16)

As pessoas com deficiência querem ser vistas como membros da sociedade e viver situações iguais a de qualquer pessoa que apresenta habilidades para certas ações e dificuldades para outras.

O uso de neologismos e de eufemismos para se referir à pessoa com deficiência cria ou mantém um modo de pensar que perpetua a segregação e não colabora com o momento que vivemos, ou seja, para a construção de sistemas educacionais inclusivos, de uma sociedade para todos.

Hoje, no caso da pessoa com deficiência mental, cada vez mais está se substituindo o adjetivo mental por intelectual. A expressão “deficiência intelectual” foi utilizada pela primeira vez, em 1995, em um Simpósio organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e seu uso foi legitimado em um evento internacional que aprovou a “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual” realizado em Montreal, Canadá (2004).

Sasaki (2005) nos esclarece ainda, que o termo deficiência intelectual é mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. E em segundo lugar, porque parece esclarecer a confusão entre deficiência e doença mental, que são quadros psiquiátricos não necessariamente associados à déficit intelectual.

Para acompanhar esta tendência mundial, importantes associações internacionais alteraram suas siglas. Em 2002, a Confederação Espanhola de Organizações para Pessoas com Deficiência Mental (*Confederación Española de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Mental*) substituiu a palavra mental por intelectual.

Em 2007, a AAMR (*American Association on Mental Retardation*) Associação Americana de Deficiência Mental, fundada em 1876 e reconhecida mundialmente como referência em deficiência mental deixou de existir e em seu lugar surgiu a nova sigla: AAIDD (*American Association on Intellectual and Development Disabilities*) Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento⁹.

⁹ Dr. Steven J. Taylor, Editor do renomado periódico publicado pela AAIDD, diz que o termo “deficiência Intelectual e do desenvolvimento” é menos estigmatizado. Ele ressalta que a mudança vai muito além da simples troca de linguagem e terminologia: “trata-se de uma questão de assumir uma atitude em prol da inclusão das pessoas com deficiência intelectual na sociedade”. http://www.aamr.org/About_AAIDD/MR_name_change.htm

1.3. EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E DISPOSITIVOS LEGAIS

A preocupação com a educação da pessoa com deficiência na política educacional brasileira é muito recente, tendo se iniciado efetivamente no século XIX. Para compreendermos melhor os caminhos da educação especial, faremos um breve histórico das práticas, dos dispositivos legais e das políticas públicas.

No Brasil, até 1854 a pessoa com deficiência física, intelectual ou sensorial era excluída tanto da família como da sociedade, sendo acolhida em asilos e instituições de caráter filantrópico e/ou religioso, onde geralmente passava toda a sua vida.

Entre 1854 e 1956 surgiram algumas escolas especiais de caráter público, com ênfase no atendimento clínico especializado para o atendimento de surdos e cegos. Entretanto, eram apenas iniciativas isoladas, que não se originaram de uma política pública, mas do esforço de pessoas que de alguma forma estavam vinculadas à deficiência, como foi o caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, no Rio de Janeiro, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), fundado graças ao interesse de José Álvares de Azevedo, cego desde o nascimento. Assim como a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que se deu pela iniciativa de um professor francês, com surdez congênita, que veio para o Brasil em 1855. (Mazzotta, 1996; Januzzi, 2004) Outras instituições de atendimento e assistência foram sendo fundadas, predominantemente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Segundo Mazzotta (1996), havia no país, em 1942, cerca de 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento para pessoas com deficiência.

Entretanto, de acordo com Jannuzzi (2004), na década de 1950, ainda havia uma escassez de serviços para as pessoas com deficiência, fato que teria dado origem a movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas, como por exemplo, o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954), instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Ambas inspiradas em experiências educacionais para crianças e jovens com deficiência na Europa e nos Estados Unidos, respectivamente.

Mazzotta (1996) nos aponta a participação de pais como uma importante força para a conquista de atendimento às pessoas com deficiência, particularmente no caso de deficientes auditivos e intelectuais.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência no âmbito nacional foi assumido pelo governo federal em 1957 com a criação da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB e da Campanha Nacional de Educação e de Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, com o objetivo de promover a educação e a assistência em todo o território nacional.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024/61, dispôs que a educação é um direito de todos e recomendou a integração da educação especial ao Sistema Regular de Ensino. Um pouco mais tarde, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 5.692/71, que alterou em parte, a referida LDB, reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado “aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.”

De acordo com Ferreira (1994) na década de 1970 surgiu uma resposta mais contundente do poder público para a questão da educação da pessoa com deficiência. Possivelmente, esse avanço foi decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e da implantação das classes especiais nas escolas da rede de ensino, na época, predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais.

Em 1973, conforme nos destaca Mazzotta (1996), no período da Ditadura Militar, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP objetivando promover no território nacional a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Entretanto, a perspectiva apontava para o assistencialismo, atribuindo um sentido terapêutico e/ou clínico à educação especial, na medida em que o atendimento assumiu um caráter preventivo e/ou corretivo.

Na década de 1970, embora houvesse a perspectiva de incorporação de crianças e jovens com deficiência nas escolas do ensino regular ou comum, visava-se a integração – a adequação do estudante à escola. Conforme nos exemplifica o dispositivo legal (Brasil, MEC/CENESP, 1974) :

Alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular, quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes. (p.20)

Segundo Mazzotta (1996) o MEC sempre entendeu a educação especial como atendimento assistencial e terapêutico ao invés de educação escolar e podemos considerar uma das principais tendências da educação especial no Brasil a ênfase ao atendimento segregado em instituições

especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas.

Entretanto, prossegue Mazzotta (2005):

Cabe reiterar que, embora os esforços devam voltar-se prioritariamente para as situações educacionais integradas ao ensino regular, não se pode desmerecer ou menosprezar a relevância das situações educacionais mais segregadas, em determinadas situações, para diversos alunos. Deve-se atentar para não se incorrer no equívoco de simplesmente desacreditar e desativar serviços educacionais apenas por se caracterizarem como segregados. Duramente conquistados, principalmente pelos movimentos conduzidos por grupos de pais, tais recursos precisam ter seu valor e importância devidamente mencionados. Nem figurarem como prioridade da ação governamental, meramente por tradição, tampouco serem sumariamente levados à extinção, por julgamentos apressados. (p.127)

Em 1981, foi instituído pela ONU (Organizações das Nações Unidas), o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência que levantou a bandeira da igualdade de oportunidades para todos. A partir de então, foram formuladas ações que provocaram mudanças, sobretudo, a que se traduz na ruptura com a atitude de benevolência e na adoção de uma posição política, centrada na garantia do direito e acesso à cidadania da pessoa com deficiência. (Oliveira e Amaral, 2004).

Em 1988 a Constituição Federal Brasileira faz referência às pessoas com deficiência, conforme destacado nos dispositivos selecionados :

DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Art. 1.º

II. - a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

Art. 3.º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

*I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*

DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

II- criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (Brasil, 1988)

Ressaltamos os avanços significativos que a Constituição Federal Brasileira de 1988 trouxe para a educação da pessoa com deficiência, garantindo a igualdade de direitos, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e inclusive, apontando para o “atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.”

Em 1989, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi aprovada a Lei 7583/89, que dispôs sobre os direitos das pessoas com deficiência. Destacamos entre as várias ações desta lei, aquelas relacionadas à educação:

Parágrafo único

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (Lei 7583/89)

A lei 7583/89 definiu ainda, a punição das autoridades que recusassem a matrícula de um aluno em razão da existência da deficiência:

Artigo 8º - Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

Outros documentos legais vieram reforçar a questão da educação do aluno com deficiência, inclusive documentos internacionais de extrema importância, entretanto, ressaltamos a relevância da Lei 7583/89 que obrigou, na ocasião, que as escolas não se recusassem a matricular um aluno em função de sua deficiência

Em decorrência deste dispositivo legal e da consciência da necessidade de oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais uma educação de qualidade, alguns municípios criaram as salas de apoio, como por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) que implantou as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE) através do Decreto n.º 33.891/93.

A Declaração de Salamanca (Espanha,1994) foi um documento de repercussão internacional e também preconizou a educação inclusiva:

Artigo 3º. (...) as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (Declaração de Salamanca : Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994)

Este documento utilizou o termo “alunos com necessidades educativas especiais”. Cabe ressaltarmos, que o termo “ alunos com necessidades educacionais especiais” já era utilizado anteriormente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para a Declaração de Salamanca (1994) os alunos com “necessidades educativas especiais” apresentavam dificuldades de escolarização decorrentes de “condições individuais, econômicas ou socioculturais”, destacando como exemplos: