

# Estudos sobre a Inclusão Educacional

## 1 - Todas as crianças são bem-vindas à escola

“A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - e assim diz a Constituição!

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

O objetivo de nossa participação neste evento é clarear o sentido da inclusão, como inovação, tornando-o compreensível, aos que se interessam pela educação como um direito de todos, que precisa ser respeitado. Pretendemos, também demonstrar a viabilidade da inclusão pela transformação geral das escolas, visando a atender aos princípios deste novo paradigma educacional.

Para descrever o nosso caminho na direção das escolas inclusivas vamos focalizar nossas experiências, no cenário educacional brasileiro sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação, o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores e, finalmente o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir de sua implementação.

### Uma educação para todos

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois não apenas as deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar.

## Os desafios

Toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. A trajetória escolar não pode ser comparada a um rio perigoso e ameaçador, em cujas águas os alunos podem afundar. Mas há sistemas organizacionais de ensino que tornam esse percurso muito difícil de ser vencido, uma verdadeira competição entre a correnteza do rio e a força dos que querem se manter no seu curso principal.

Um desses sistemas, que muito apropriadamente se denomina "de cascata", prevê a exclusão de algumas crianças, que têm déficits temporários ou permanentes e em função dos quais apresentam dificuldades para aprender. Esse sistema contrapõe-se à melhoria do ensino nas escolas, pois mantém ativo, o ensino especial, que atende aos alunos que caíram na cascata, por não conseguirem corresponder às exigências e expectativas da escola regular. Para se evitar a queda na cascata, na maioria das vezes sem volta, é preciso remar contra a correnteza, ou seja, enfrentar os desafios da inclusão: o ensino de baixa qualidade e o subsistema de ensino especial, desvinculadae justaposto ao regular.

Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

Se hoje já podemos contar com uma Lei Educacional que propõe e viabiliza novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, estas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas, isto é, abertas a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente. O que existe em geral são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais, os serviços de itinerância).

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

Muda então a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem às suas velhas exigências? Ensino especializado em todas as crianças ou ensino especial para deficientes? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar?

## As ações

### Visando os aspectos organizacionais

Ao nosso ver é preciso mudar a escola e mais precisamente o ensino nelas ministrado. A escola aberta para todos é a grande meta e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação na virada do século.

Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Destacaremos as que consideramos primordiais, para que se possa transformar a escola, em direção de um ensino de qualidade e, em consequência, inclusivo.

Temos de agir urgentemente:

- colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam;
- garantindo tempo para que todos possam aprender e reprovando a repetência;
- abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- estimulando, formando continuamente e valorizando o professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos;
- elaborando planos de cargos e aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

Que ações implementar para que a escola mude?

Para melhorar as condições pelas quais o ensino é ministrado nas escolas, visando, universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, sugerimos o que, felizmente, já está ocorrendo em muitas redes de ensino, verdadeiras vitrines que expõem o sucesso da inclusão.

A primeira sugestão para que se caminhe para uma educação de qualidade é estimular as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda, ou seja, verificando quantos são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola.

Sem que a escola conheça os seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere. A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas acadêmicas como meios e não fins em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber.

Como essa experiência varia entre os alunos, mesmo sendo membros de uma mesma comunidade, a implantação dos ciclos de formação é uma solução justa, embora ainda muito incompreendida pelos professores e pais, por ser uma novidade e por estar sendo ainda pouco difundida e aplicada pelas redes de ensino. De fato, se dermos mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando a seriação, a reprovação, nas passagens de um ano para outro, estaremos adequando o processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento dos aprendizes - um dos princípios das escolas de qualidade para todos

Por outro lado, a inclusão não implica em que se desenvolva um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros, relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado à salas de reforço ou aprende, a partir de currículos adaptados. O professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilita as atividades para alguns, porque, de antemão já prevê q dificuldade que possam encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

A avaliação constitui um outro entrave à implementação da inclusão. É urgente suprimir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas, provas, pela visão diagnóstica desse processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos. Essa medida já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes, nas escolas regulares.

A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como a meta da escola, independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar são condições de base para que se caminha na direção de escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada um, mas o de serem receptivas a todas as crianças, pois as escolas existem, para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados.

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explora essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma idéia, ou resolver um problema, realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos.

O trabalho coletivo e diversificado nas turmas e na escola como um todo é compatível com a vocação da escola de formar as gerações. É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, repartir as tarefas. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas comuns de um mesmo grupo.

O tutoramento nas salas de aula tem sido uma solução natural, que pode ajudar muito os alunos, desenvolvendo neles o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana e que tem sido muito pouco desenvolvida nas escolas, sempre tão competitivas e despreocupadas com a a construção de valores e de atitudes morais.

Além dessas sugestões, referentes ao ensino nas escolas, a educação de qualidade para todos e a inclusão implicam em mudanças de outras condições relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar.

Nesse sentido é primordial que sejam revistos os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores, no sentido de que ultrapassem o teor controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções pelo trabalho de apoio, orientação do professor e de toda a comunidade escolar.

A descentralização da gestão administrativa, por sua vez, promove uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas, por meio dos conselhos, colegiados, assembléias de pais e de alunos. Mudam-se os rumos da administração escolar e com isso o aspecto pedagógico das funções do diretor e dos coordenadores e supervisores emerge. Deixam de existir os motivos pelos quais que esses profissionais ficam confinados aos gabinetes, às questões burocráticas, sem tempo para conhecer e participar do que acontece nas salas de aula.

## Visando a formação continuada dos professores

Sabemos que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino.

A maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Também reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional, e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.

Os professores, como qualquer ser humano, tendem a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos de formação inicial e na educação continuada, é a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação, como formadores. Os professores reagem inicialmente à nossa metodologia, porque estão habituados a aprender de maneira incompleta, fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas.

Em uma palavra, os professores acreditam que a formação em serviço lhes assegurará o preparo de que necessitam para se especializarem em todos os alunos, mas concebem essa formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização com uma terminalidade e com um certificado que lhes convalida a capacidade de efetivar a inclusão escolar. Eles introjetaram o papel de praticantes e esperam que os formadores lhes ensinem o que é preciso fazer, para trabalhar com níveis diferentes de desempenho escolar, transmitindo-lhes os novos conhecimentos, conduzindo-lhes da mesma maneira como geralmente trabalham com seus próprios alunos. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldade de aprender por outras incontáveis causas referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos. Os dirigentes das redes de ensino e das escolas particulares também pretendem o mesmo, num primeiro momento, em que solicitam a nossa colaboração.

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, não se pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, assim como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.

## A metodologia

Diante dessas circunstâncias e para que possamos atingir nossos propósitos de formar professores para uma escola de qualidade para todos, idealizamos um projeto de formação que tem sido adotado por redes de ensino públicas e escolas particulares brasileiras, desde 1991.

Nossa proposta de formação se baseia em princípios educacionais construtivistas, pois reconhecemos que a cooperação, a autonomia intelectual e social, a aprendizagem ativa e a cooperação são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os alunos, assim como a capacitação e o aprimoramento profissional dos professores.

Nesse contexto, o professor é uma referência para o aluno e não apenas um mero instrutor, pois enfatizamos a importância de seu papel tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do futuro cidadão. Assim sendo, a formação continuada vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

A metodologia que adotamos reconhece que o professor, assim como o seu aluno, não aprendem no vazio. Assim sendo, partimos do "saber fazer" desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências, crenças, esquemas de trabalho, ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação.

Em nossos projetos de aprimoramento e atualização do professor consideramos fundamental o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de idéias, sentimentos, ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola. Interessamos as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho, nas salas de aula. Eles são a matéria-prima das mudanças. O questionamento da própria prática, as comparações, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso vão definindo, pouco a pouco, aos professores as suas "teorias pedagógicas". Pretendemos que os professores sejam capazes de explicar o que outrora só sabiam reproduzir, a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente. Incentivamos os professores para que interajam com seus colegas com regularidade, estudem juntos, com e sem o nosso apoio técnico e que estejam abertos para colaborar com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

O fato de os professores fundamentarem suas práticas e argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que muitas vezes são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional.

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas e são acompanhados, inicialmente, pela equipe da rede de ensino, encarregada da coordenação das ações de formação. As reuniões têm como ponto de partida, as

necessidades e interesse comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. O foco dos estudos está na resolução dos problemas de aprendizagem, o que remete à análise de como o ensino está sendo ministrado, pois o processo de construção do conhecimento é interativo e os seus dois lados devem ser analisados, quando se quer esclarecê-lo.

Participam dos grupos, além dos professores, o diretor da escola, coordenadores, mas há grupos que se formam entre membros de diversas escolas, que estejam voltados para um mesmo tema de estudo, como por exemplo a indisciplina, a sexualidade, a ética e a violência, a avaliação e outros assuntos pertinentes.

A equipe responsável pela coordenação da formação é constituída por professores, coordenadores, que são da própria rede de ensino, e por parceiros de outras Secretarias afins: Saúde, Esportes, Cultura. Nós trabalhamos diretamente com esses profissionais, mas também participamos do trabalho nas escolas, acompanhando-as esporadicamente, quando somos solicitados - minha equipe de alunos e eu.

## Os Centros de Desenvolvimento do Professor

Algumas redes de ensino criaram o que chamamos de Centros de Desenvolvimento do Professor, os quais representam um avanço nessa nova direção de formação continuada, que estamos propondo, pois sediam a maioria das ações de aprimoramento da rede, promovendo eventos de pequeno, médio e grande porte, como workshops, seminários, entrevistas, com especialistas, fóruns e outras atividades. Sejam atendendo individualmente, como em pequenos e grandes grupos os professores, pais, comunidade. Os referidos Centros também se dedicam ao encaminhamento e atendimento de alunos que necessitam de tratamento clínico, em áreas que não sejam a escolar, propriamente dita.

Temos estimulado em todas as redes em que atuamos a criação dos centros, pois ao nosso ver, eles resumem o que pretendemos, quando nos referimos à formação continuada - um local em que o professor e toda comunidade escolar vem para realimentar o conhecimento pedagógico, além de servir igualmente aos alunos e a todos os interessados pela educação, no município.

Ao nosso ver, os cursos e demais atividades de formação em serviço, habitualmente oferecidos aos professores não estão obtendo o retorno que o investimento propõe. Temos insistido na criação desses Centros, porque a existência de seus serviços redireciona o que já é usual nas redes de ensino, ou seja, o apoio ao professor, pelos itinerantes. Não concordamos com esse suporte a alunos e professores com dificuldades, porque "apagam incêndio", agem sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão à fundo no problema e suas causas. Os serviços itinerantes de apoio não solicitam o professor, no sentido de que se mobilize, de que reveja sua prática. Sua existência não obriga o professor a assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, pois já existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são os que justamente fazem o professor evoluir, na maneira de proceder com a turma toda. Porque se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado não apenas com relação às reações dessa ou de outra criança, mas ao grupo como um todo, ao ensino que está sendo ministrado, para que os alunos possam aprender, naquele grupo.

A itinerância não faz evoluir as práticas, o conhecimento pedagógico dos professores. É, na nossa opinião, mais uma modalidade da educação especial que

acomoda o professor do ensino regular, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço igualmente reforça a idéia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e que o especialista poderá se incumbir de removê-los, com adequação e eficiência.

O tipo de formação que estamos implementando para tornar possível a inclusão implica no estabelecimento de parcerias entre professores, alunos, escolas, profissionais de outras áreas afins, Universidades, para que possa se manter ativa e capaz de fazer frente às inúmeras solicitações que essa modalidade de trabalho provoca nos interessados. Por outro lado, essas parcerias ensejam o desenvolvimento de outras ações, entre as quais a investigação educacional e em outros ramos do conhecimento. São nessas redes e a partir dessa formação que estamos pesquisando e orientando trabalhos de nossos alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação / Unicamp e onde estamos observando os efeitos desse trabalho, nas redes.

Não dispensamos os cursos, oficinas e outros eventos de atualização e de aperfeiçoamento, quando estes são reivindicados pelo professor e nesse sentido a parceria com outros grupos de pesquisa da Unicamp e colegas de outras Universidades têm sido muito eficiente. Mas há cursos que oferecemos aos professores, que são ministrados por seus colegas da própria rede, quando estes se dispõem a oferecê-los ou são convidados por nós, ao conhecermos o valor de sua contribuição para os demais.

As escolas e professores com os quais estamos trabalhando já apresentam sintomas pelos quais podemos perceber que estão evoluindo dia -a- dia para uma Educação de qualidade para Todos. Esses sintomas podem ser resumidos no que segue:

- reconhecimento e valorização da diversidade, como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem;
- professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos;
- cooperação entre os implicados no processo educativo - dentro e fora da escola;
- valorização do processo sobre o produto da aprendizagem;
- enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilita, a construção coletiva do conhecimento.

É preciso, contudo, considerar que a avaliação dos efeitos de nossos projetos não se centram no aproveitamento de alguns alunos, os deficientes, nas classes regulares. Embora estes casos sejam objeto de nossa atenção, queremos acima de tudo saber se os professores evoluíram na sua maneira de fazer acontecer a aprendizagem nas suas salas de aula; se as escolas se transformaram, se as crianças estão sendo respeitadas nas suas possibilidades de avançar, autonomamente, na construção dos conhecimentos acadêmicos; se estes estão sendo construídos no coletivo escolar, em clima de solidariedade; se as relações entre as crianças, pais, professores e toda a comunidade escolar se estreitaram, nos laços da cooperação, do diálogo, fruto de um exercício diário de compartilhamento de seus deveres, problemas, sucessos.

## **Outras alternativas de formação**

Para ampliar essas parcerias estamos utilizando também as redes de comunicação à distância para intercâmbios de experiências entre alunos e profissionais da educação, pais e comunidade. Embora ainda incipiente, o Caleidoscópio - Um Projeto de Educação Para Todos é o nosso site na Internet e por meio deste hipertexto



estamos trabalhando no sentido de provocar a interatividade presencial e virtual entre as escolas, como mais uma alternativa de formação continuada, que envolve os alunos, as escolas e a rede como um todo. O Caleidoscópio tem sido objeto de estudos de nossos alunos e de outras unidades da Unicamp, relacionadas à ciência da computação e está crescendo como proposta e abrindo canais de participação com a comunidade e com outras instituições que se propõe a participar do movimento inclusivo, dentro e fora das escolas.

Se pretendemos mudanças nas práticas de sala de aula, não podemos continuar formando e aperfeiçoando os professores como se as inovações só se referissem à aprendizagem dos alunos da educação infantil, da escola fundamental e do ensino médio...

## As perspectivas

A escola para a maioria das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural

Melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos nos contradizer nem mesmo contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos.

A escola prepara o futuro e de certo que se as crianças conviverem e aprenderem a valorizar a diversidade nas suas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para defender o indefensável.

A inclusão escolar remete a escola a questões de estrutura e de funcionamento que subvertem seus paradigmas e que implicam em um redimensionamento de seu papel, para um mundo que evolui a "bytes".

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica, pela ética de seu posicionamento social.

A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos anteriormente.

Assim sendo, o futuro da escola inclusiva está, ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente embuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Se hoje ainda são experiências locais, as que estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, estas experiências têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade e só essas virtudes são suficientes para se antever o crescimento desse novo paradigma no sistema educacional.

Não se muda a escola com um passe de mágica.

A implementação da escola de qualidade, que é igualitária, justa e acolhedora para todos, é um sonho possível.

A aparente fragilidade das pequenas iniciativas, ou seja, essas experiências locais que têm sido suficientes para enfrentar o poder da máquina educacional, velha e enferrujada, com segurança e tranquilidade. Essas iniciativas têm mostrado a viabilidade da inclusão escolar nas escolas brasileiras.

As perspectivas do ensino inclusivo são, pois, animadoras e alentadoras para a nossa educação. A escola é do povo, de todas as crianças, de suas famílias, das comunidade, em que se inserem.”

Crianças, bem-vindas à uma nova escola!

## Bibliografia

BROWN,L. et alii (1979). A strategy for developing chronological age appropriate and functional curricular adolescents and severely handicapped adolescents and young adults. In: *The Journal of Special Education*. 13 (1), 81-90.

BROWN,L. et alii (1983). *Enseigner aux élèves gravement handicapés à accomplir des tâches essentielles em millieu de travail hétérogène*. Wisconsin: University of Wisconsin e Madison Metropolitan School District.

DORÉ,R., WAGNER,S.,BRUNET,J.P. (1996). Réussir l'intégration scolaire - la déficience intellectuelle. Montréal (Québec): Les Éditions LOGIQUES Inc.

FALVEY,M.A. et HANEY,M. (1989). Partnerships with parents and significant others. In: Falvey,M.A. *Community-base curriculum. instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore,MD: Paul H.Brookes Publishing Co. 15-34.

FERGUSSON,D.L. et alii (1992). Figuring out what to do with grownups:how teachers make inclusion "work"for students with disabilities. In: *The Journal of the Association for Persons With Severe Disabilities* (JASH), 17 (4), 218-226.

MANTOAN,M.T.E. (1988). *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Editora Scipione.

MANTOAN,M.T.E. (1991). *A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria de conhecimento de Jean Piaget*. Tese de doutoramento. Campinas:UNICAMP/Faculdade de Educação.

MONEREO,C. (1985). In: Steenlandt, D. *La integration de niños discapacitados a la educación común*. Santiago do Chile: UNESCO/OREALC, 1991.

MORENO,M. (1993). Os temas transversais: um ensino olhando para frente. In: Busquets,M.D. et alii. *Los temas transversales: claves de la formación integral*. Madri:Santillana, 1993. 10-43.

PETERSON,M. et alii (1992). Community-referenced learning in inclusive schools: effective curriculum for all students. In: Stainback,S. et Stainback,W.(organizadores). *Curriculum considerations in inclusive classrooms:facilitating learning for all students*. Baltimore,MD: Paul H.Brookes Publishing Co. 207-227.

PURKEY,W.W. et NOVAK,J.M. (1984). *Inviting school success.A self-concept approach to teaching and learning*. Belmont: Wadsworth.

SAINT-LAURENT,L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*. Montréal, Québec: Les Editions Logiques Inc.

**Autora: Maria Teresa Eglér Mantoan**

**Universidade Estadual de Campinas / Unicamp**

**Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/FE/Unicamp**

(Fonte: <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>, acesso em 13/06/10)

## **2 - Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos**

“Sabemos que a situação atual do atendimento às necessidades escolares da criança brasileira é responsável pelos índices assustadores de repetência e evasão no ensino fundamental. Entretanto, no imaginário social, como na cultura escolar, a incompetência de certos alunos - os pobres e os deficientes - para enfrentar as exigências da escolaridade regular é uma crença que aparece na simplicidade das afirmações do senso comum e até mesmo em certos argumentos e interpretações teóricas sobre o tema.

Por outro lado, já se conhece o efeito solicitador do meio escolar regular no desenvolvimento de pessoas com deficiências (Mantoan:1988) e é mesmo um lugar comum afirmar-se que é preciso respeitar os educandos em sua individualidade, para não se condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino. Ainda assim, é ousado para muitos, ou melhor, para a maioria das pessoas, a idéia de que nós, os humanos, somos seres únicos, singulares e que é injusto e inadequado sermos categorizados, a qualquer pretexto!

Todavia, apesar desses e de outros contra-sensos, sabemos que é normal a presença de déficits em nossos comportamentos e em áreas de nossa atuação, pessoal ou grupal, assim como em um ou outro aspecto de nosso desenvolvimento físico, social, cultural, por sermos seres perfectíveis, que constróem, pouco a pouco e, na medida do possível, suas condições de adaptação ao meio. A diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem.

Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, resultarão naturalmente na inclusão escolar dos deficientes. Em consequência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Nessa perspectiva, os desafios que temos a enfrentar são inúmeros e toda e qualquer investida no sentido de se ministrar um ensino especializado no aluno depende de se ultrapassar as condições atuais de estruturação do ensino escolar para deficientes. Em outras palavras, depende da fusão do ensino regular com o especial.

Ora, fusão não é junção, justaposição, agregação de uma modalidade à outra. Fundir significa incorporar elementos distintos para se criar uma nova estrutura, na qual desaparecem os elementos iniciais, tal qual eles são originariamente. Assim sendo, instalar uma classe especial em uma escola regular nada mais é do que uma justaposição de recursos, assim como o são outros, que se dispõem do mesmo modo.

Outros obstáculos à consecução de um ensino especializado no aluno, implicam a adequação de novos conhecimentos oriundos das investigações atuais em educação e de outras ciências às salas de aula, às intervenções tipicamente escolares, que têm uma vocação institucional específica de sistematizar os conhecimentos acadêmicos, as disciplinas curriculares. De fato, nem sempre os estudos e as comprovações científicas são diretamente aplicáveis à realidade escolar e as implicações pedagógicas que podemos retirar de um novo conhecimento também precisam de ser testadas, para confirmar sua eficácia no domínio do ensino escolar.

O paradigma vigente de atendimento especializado e segregativo é extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam no ensino especial. A indiferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços e muitos continuam a mantê-lo, embora estejam defendendo a integração!

Ocorre que os dois vocábulos - integração e inclusão - conquanto tenham significados semelhantes, estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas. A noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros. O emprego do vocábulo é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para deficientes, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes. Por tratar-se de um constructo histórico recente, que data dos anos 60, a integração sofreu a influência dos movimentos que caracterizaram e reconsideraram outras idéias, como as de escola, sociedade, educação. O número crescente de estudos referentes à integração escolar e o emprego generalizado do termo têm levado a muita confusão a respeito das idéias que cada caso encerra.

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos (Nirje, 1969), quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual.

A noção de base em matéria de integração é o princípio de normalização, que não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. A normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade; implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação.

## Modalidades de inserção

Uma das opções de integração escolar denomina-se mainstreaming, ou seja, "corrente principal" e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, sua formação sendo adaptada às suas necessidades específicas. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis

aos alunos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais. Este processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o "ambiente o menos restritivo possível", dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no "sistema", da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização.

De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares. A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo mainstreaming afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência (Doré et alii.,1996). Nas situações de mainstreaming nem todos os alunos cabem e os elegíveis para a integração são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos. O sistema se baseia na individualização dos programas instrucionais, os quais devem se adaptar às necessidades de cada um dos alunos, com deficiência ou não.

A outra opção de inserção é a inclusão, que questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração - mainstreaming. A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institue a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na "corrente principal". O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados (Doré et alii. 1996). A metáfora da inclusão é a do caleidoscópio. Esta imagem foi muito bem descrita no que segue: "O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado" (Forest et Lusthaus, 1987: 6).

A inclusão propiciou a criação de inúmeras outras maneiras de se realizar a educação de alunos com deficiência mental nos sistemas de ensino regular, como as "escolas heterogêneas" (Falvey et alii., 1989), as "escolas acolhedoras" (Purkey et Novak, 1984), os "currículos centrados na comunidade" (Peterson et alii.,1992).

Resumindo, a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, 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 não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora - o caleidoscópio.

## Considerações finais

De certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias, enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.”

### Referências bibliográficas

BROWN,L. et alii (1983). Enseigner aux élèves gravement handicapés à accomplir des tâches essentielles em milieu de travail hétérogène. Wisconsin: University of Wisconsin e Madison Metropolitan School District.

DORÉ,R., WAGNER,S.,BRUNET,J.P. (1996). Conditions d'intégration à l'école secondaire - Déficience intellectuelle (título provisório). Em preparação.

FALVEY, M.A. e HANEY, M.Partnerships with parents and significant others. Em: Falvey, M.A. Community-basa curriculum. Instructional strategies for students with severe handicaps. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. 15-34.

FERGUSON,D.L. et alii (1992). Figuring out what to do with grownups:how teachers make inclusion "work"for students with disabilities. Em: The Journal of the Association for Persons With Severe Disabilities (JASH), 17 (4), 218-226.

FOREST,M. et LUSTHAUS,E. (1987). Le kaleidoscope: un défi au concept de la classification en cascade. Em:Forest,M.(organizadora) Education-Intégration. Downsview, Ontario: L'Institut A.Roeher. Vol. II.1-16.

MANTOAN,M.T.E. (1988). Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione.

NIRJE,B. (1969). The normalization principle and its human management implications. Em: Kugel,R. et Wolfensberger,W. Changing patterns in residential services for the mentally retarded. Washington, Dc: President's Committee on Mental Retardation.

PURKEY,W.W. et NOVAK,J.M. (1984). Inviting school success. A self-concept approach to teaching and learning. Belmont: Wadsworth.

SAINT-LAURENT,L. (1994). L'éducation intégrée à la communauté en déficience

**AUTORA: Maria Teresa Eglér Mantoan**

**Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação**

**Departamento de Metodologia de Ensino**

**Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/UNICAMP**

intellectuelle. Montréal, Québec: Les Editions Logiques Inc.

(Fonte: <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>, acesso em 13/06/10)

### 3 - Inclusão escolar de alunos com autismo

“Talvez abordar o tema da inclusão escolar nos dias atuais, represente mais a expressão de um anseio de que pessoas portadoras de quaisquer deficiências possam estar em escolas regulares, que a revelação de uma idéia clara acerca de ações que indiquem como, de fato, a inclusão deverá ser implantada de modo efetivo.

Nesse contexto, discutir a inclusão é tarefa, no mínimo, desafiadora, uma vez que implica em dizer o que já foi dito tantas vezes e aquilo que, entretanto, ainda resta por dizer. Penso que em se tratando de inclusão, faz-se necessário pensar para além da esfera dos portadores de deficiências e avançar na discussão da relação que a escola estabelece com o “diferente”, identificável a partir de um padrão previamente definido.

A palavra incluir significa inserir. Estar incluído é “fazer parte de”. Se o aluno não está incluído, “não faz parte de” um determinado grupo. Tal situação se estabelece a partir de critérios que determinam as características de quem estará apto a fazer parte do grupo seletivo.

Se a escola assume o fato de que é necessário incluir, significa que tem a compreensão de que há uma categoria definida de alunos com a qual ela se identifica e várias outras categorias que estão à deriva por não reunirem elementos suficientes para alcançarem tal identificação. Incluir, nessa medida, seria romper o compromisso com uma determinada categoria e abrir-se para abranger (compreender) as mais diversas categorias de alunos que chegam diariamente ao ambiente escolar.

Imaginar que para incluir basta romper com as ideologias que marcaram a relação da escola com seus alunos excluídos e assim transformar práticas excludentes em práticas que propiciem a integração, parece simples. Entretanto, o processo mostra-se um tanto mais complexo porque implica na desconstrução do vínculo já estabelecido entre a escola e o aluno conforme o conhecemos.

Há cerca de mais de uma década, o Brasil é cenário de discussões sobre a inclusão. Contudo, ainda nos encontramos nos primeiros passos para a efetivação da proposta. O primeiro entrave está na mudança de perspectiva que teria que operar na escola, de modo que a mesma pudesse rever suas bases de entendimento e constituição de si mesma que a direcionam para um aluno ideal. A escola brasileira está marcada pelo discurso moderno de homem.

De acordo com Senna (2003), o homem moderno passou a necessitar da educação formal para aprender os padrões de comportamento acadêmicos e científicos que passam a ser vistos como sociais. A escola surgiu para dar conta dessa demanda. Ela apareceu para formar (colocar na fôrma) os homens comuns e devolver à sociedade os homens civilizados.

Estamos, então, novamente diante do problema da escola atual: como incluir um sujeito que possui características que não podem ser atendidas por uma instituição que está desenhada para atender a um sujeito ideal?

Se, como já asseverara há quase duas décadas atrás Fernandes (1986), “o êxito no sistema escolar depende de uma série de mudanças de condutas e de valores que são impostos aos alunos que chegam”, quanto mais esses alunos se afastam da possibilidade de uma mudança, trans-fôrma-ção que a escola considere ideal, menores suas chances de êxito. Se os alunos oriundos das classes populares encontram inúmeras dificuldades para serem incluídos, quanto mais as pessoas portadoras de deficiências que, em muitos

casos, apresentam características e condutas que não são passíveis de alterações tão rápidas quanto desejaria o ambiente escolar.

Em se tratando de pessoas portadoras de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, o desafio para a Escola toma uma proporção ainda maior, uma vez que a manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das pessoas portadoras de autismo e outros TID é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente. Torna-se provável, portanto, que a exibição dos mesmos traga implicações qualitativas nas trocas interpessoais que ocorrerão nas salas de aula, pois, como lembra Omote (1996), "as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança".

Conforme dito anteriormente, hoje, a inclusão está genericamente descrita como a inserção de alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares. A Declaração de Salamanca (1994) fala da inclusão dessas pessoas nas escolas regulares como democratização das oportunidades educacionais. Há que se ter o cuidado de não confundir inclusão com colocação, a partir da idéia de que "democratizar as oportunidades educacionais" seja apenas colocar alunos portadores de deficiências nas escolas, o que de certa forma já está sendo vivido no Brasil ("Escola para todos") o que não significou um ato democrático, no sentido de dar oportunidades iguais para todos. Uma vez que na medida em que o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar-se de que a permanência se dê com qualidade.

A proposta de educação inclusiva (Tratado da Guatemala, 1991; Declaração de Salamanca, 1994) declara que todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem idade-série. A escola, segundo essa proposta, deverá adaptar-se para atender às necessidades destes alunos inseridos em classes regulares. Portanto, a educação inclusiva deverá ser posta em prática numa escola inclusiva que busque ações que favoreçam a integração e a opção por práticas heterogêneas.

Vale a pena refletir porque, ao pensar-se a educação inclusiva, tal idéia esteja sempre relacionada e vista como uma demanda da educação especial. Tanto assim, que os documentos que abordam a educação inclusiva são documentos da educação especial. Creio tratar-se de um fato é sintomático que aponta para o olhar que a escola direcionou e direciona ainda ao "diferente". Um olhar que, em consonância com a perspectiva moderna, levou ao surgimento de uma educação dirigida a um sujeito ideal, a ser desenvolvida no interior da Escola e uma educação para os diferentes (que dificilmente caberiam na fôrma).

A educação especial surge como a mediadora natural da interlocução Escola x Diferença, por ter como objeto e fundamento da própria existência a diferença.

Possivelmente, a educação especial esteja alcançando um contingente significativo de ouvintes por ocupar ESSE lugar bem definido na sociedade podendo por esse motivo, encarnar a voz das pessoas portadoras de deficiências, além de estar, é claro, em unísono com as outras vozes que denunciam a exclusão.

É curioso, entretanto, pensar que há muito tempo a exclusão vem sendo denunciada. Talvez não tenha ocorrido uma repercussão similar a que vemos atualmente, via educação especial por serem os objetos das primeiras denúncias



indivíduos que a Escola não considerava diferentes (em seu discurso oficial) e portanto não tomava para si o papel de excludente da diferença. Se os alunos não permaneciam, o problema estava neles, uma vez que a Escola estava pronta para receber a “todos”. Exceção feita aos portadores de deficiência que traziam em si a marca flagrante da diferença e, portanto, não eram declaradamente alunos para a Escola.

Mesmo as ações ligadas à integração, que começaram há cerca de trinta anos no Brasil, não investiu contra o ícone da escola: o sujeito ideal. O conceito de integração poderia ser resumido em ajustar os alunos portadores de deficiências à Escola através de ações como encaminhamento às salas de recursos, etc. Permanecia a idéia de que a Escola era pra um determinado tipo de alunos, os diferentes que se adaptassem para que pudessem permanecer no seu interior.

Creio que o lugar de mediação ocupado pela educação especial é um lugar provisório, que deverá ser abandonado na medida que a Escola puder olhar a diferença frente a frente e interagir com ela. A “evolução natural” do atual processo rumo à educação inclusiva seria não somente a saída da educação especial do lugar de medianeira como a própria desconstrução da necessidade de uma chamada “educação especial”. Atualmente testemunhamos um movimento por parte da educação “diferente” feita para os “diferentes” que, por conseguinte, também está fora da Escola e tenta instalar-se como parte legítima dessa mesma Escola, através da inclusão. Ocorre que, na medida em que se fala na inclusão das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, está implícito incluir, no seio da Escola, modalidades de pensamento (pensar de diferentes formas para dar conta das diferenças inerentes aos alunos), incluir novos procedimentos, etc. Seria “incluir” a educação especial na Escola. Tal inclusão traz em seu bojo a proposta de “fazer parte de”, que significaria que a educação deixaria de ser o como é para ser o resultado da mescla com a “educação dos diferentes”. Tal entrada significaria a conversão da Escola atual em uma outra escola, bem como representaria o fim da educação especial.

## **A inclusão escolar de pessoas portadoras de TID**

Apesar de muitos dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento terem sido descritos na literatura há muitas décadas como, por exemplo, o Autismo e a Síndrome de Asperguer que foram relatados pela primeira vez há mais de 60 anos, continuam desconhecidos de grande parte da população brasileira. Mesmo os educadores que, por vezes já ouviram os termos serem citados, ignoram as discussões sobre sua gênese e não estão familiarizados com as principais características destes transtornos.

Pessoas com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento têm como principais características aspectos que estão diretamente vinculados às relações interpessoais como linguagem/comunicação, interação social e comportamentos estereotipados. Comportamentos estereotipados são comportamentos bizarros como sons estranhos, gritos, maneirismos com as mãos, movimentos do corpo, além de agressões dirigidas a si mesmas. Tais comportamentos são denominados auto-estimulatórios e auto-agressivos, respectivamente.

A manifestação dos comportamentos estereotipados por parte das pessoas portadoras de TID é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre as mesmas e seu ambiente. Torna-se provável, portanto, que a exibição dos mesmos traga implicações qualitativas nas trocas interpessoais que ocorrerão na Escola porque, como lembra Omote (1996), "as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e

bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança".

Atualmente, existem alunos portadores de autismo frequentando, em sua maioria, escolas especiais ou classes especiais de condutas típicas, dentro das escolas regulares. Há umas poucas iniciativas de inclusão desses alunos em classes regulares. Neste último caso, a inclusão tem sido efetivada sob quatro condições: a) o aluno frequenta a classe regular todos os dias, durante o tempo total da aula; b) o aluno frequenta a classe regular todos os dias, em horário parcial; c) o aluno frequenta a classe regular algumas vezes na semana, durante o tempo total da aula; d) o aluno frequenta a classe regular algumas vezes na semana, em horário parcial. Praticamente na totalidade dos casos, tais alunos fazem uso de recursos especializados de apoio como escolas de educação especial, fonoaudiologia, dietas especiais, terapia ocupacional, entre outros.

Grande parte das discussões acerca da educação inclusiva está atrelada às chamadas adaptações curriculares e dos chamados suportes pedagógicos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), definiu-se adaptações curriculares como “estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.” Penso que para o estabelecimento de uma inclusão efetiva para alunos portadores de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, seria necessário discutir sobre que “suporte necessário à ação pedagógica” se está falando, bem como quais seriam as “adaptações curriculares” necessárias. Uma escola realmente inclusiva, estaria disposta a lidar com a heterogeneidade e com a diversidade.

Ser capaz de uma ação pedagógica criativa que possa solucionar o desafio colocado por um aluno que não fala diretamente com as pessoas, entretanto demonstra excelente memória auditiva quando reproduz todos os comerciais da televisão, ou ainda consiga lidar com um outro aluno que insista em pressionar o globo ocular, parecendo não estar atento à coisa alguma que se passa ao seu redor. Uma escola capaz de compreender que os comportamentos exibidos por alunos portadores de TID podem e devem ser trabalhados no seu interior, não se tratando, portanto, de uma tarefa impossível. Uma escola que, acima de tudo, considere que possui muito a oferecer a tais alunos, bem como acredite que a permanência dos mesmos em seu interior trará benefícios não só para eles como também para toda a comunidade escolar.

Para estar apta a promover uma educação inclusiva a Escola brasileira precisaria romper com valores anteriores, repensar categorias, criar novos paradigmas. Seria necessário rever categorias como normalidade, comportamento socialmente aceito, ensino e aprendizagem, entre outras. Todos estes fatores, quando formulados para a Escola estão, logicamente, implicados com a figura do professor (pessoal administrativo, etc) que possuem representações há muito instaladas do que significa ser professor, aluno e escola. Ao romper com a idéia de normalidade em oposição à anormalidade, a Escola estaria no campo das diferenças. “É normal ser diferente” dizia um outdoor tempos atrás. Nessa medida, significações de descrédito e desvantagem social que vêm a reboque de tais categorias seriam desfeitos.

Outra categoria a ser relativizada, seria a de comportamento socialmente aceito. A idéia de desvio está sempre agregada a existência de um comportamento ideal. Admitir a existência de múltiplas culturas e padrões de comportamento, ajudaria no processo de entendimento dos comportamentos que passariam a ser lidos como diversos em lugar de desviantes.

Novos padrões de aprendizagem teriam lugar. Seriam admitidos, a partir do rompimento com o modelo linear e cartesiano do processo ensino-aprendizagem. A Escola aceitaria que as pessoas têm diferentes estilos de percepção, ritmos de processamento de informações e diferentes modos de expressar-se. Abandonaria, conseqüentemente, as atuais formas de avaliação, descentrando-a da média padrão e concentrando-se no processo de aprendizagem do aluno, que está diretamente ligado com os procedimentos de ensino utilizados. Passaria a uma nova perspectiva de avaliação que teria como objetivo detectar os entraves no processo de ensino (que resultam numa aprendizagem deficitária) e remeteriam a uma reformulação, por parte do professor, das práticas empregadas.

Acredito que as oportunidades de inclusão de alunos com autismo tendem a aumentar, com o passar dos anos. Penso que quanto mais as pessoas, de um modo geral, e, em especial, os profissionais da área da educação, souberem acerca dessa síndrome (características, estilos de comportamento, etc.) mais se abrirão vias de acesso à entrada dos mesmos nas escolas regulares. Creio que incluir pessoas portadoras de TID em classes regulares seja algo possível numa escola inclusiva, conforme os parâmetros que proponho.

A idéia de inclusão que apresento poderia a muitos parecer utópica, se pensarmos no tempo presente. Entretanto acredito que, se a realidade é construída pelo social, pode ser substituída por outra realidade utópica apresentada.

Se, conforme disse Castoriadis citado por Valle (1997), “o real é também, aquilo que pode ser transformado”, a utopia não estaria apenas em querer-se “instalar a razão no imaginário”, mas talvez mostrar que os dois, razão e imaginário são duas faces de uma mesma moeda. O real é aquilo que pode ser transformado pelo imaginário e o imaginário aquele que um dia, ao aproximar a realidade da imaginação, transforme o que era imagem em real.”

## Bibliografia

- BRASIL. (1997). Secretaria de Educação. Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, vl 10. Brasília.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (1999). Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Camargos, Jr. W. (Coord.) (2002). Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: CORDE.
- Fernandes, A. (1986). Rompendo com a produção de uma doença que não dói: a experiência de alfabetização em Nova Holanda. Dissertação.
- Gauderer, E. C. (1993). Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento - uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Brasília: CORDE.
- Glat, R. (1998). Capacitação de professores: primeiro passo para uma Educação Inclusiva. In: Tanaka; N. N. & E. M. Shimazaki. (Org.). Perspectivas multidisciplinares em Educação Inclusiva. Londrina: EDUEL.
- Magalhães, E. F. C. B. (1999). Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Mendes, E. G. (2002). Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; (pp 12-17). Brasília: MEC / SEESP.
- Omote, S. (1996). Deficiência e não Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. Revista Brasileira de Educação Especial. pp. 60-75.
- Patto, M. H. S. (2000). A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Schwartziman, J. S. (1993). Síndrome de Asperguer. Em: Gauderer, E. C. Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento - uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. (pp 170-173). Brasília: CORDE.

\_\_\_\_\_. (1993). Síndrome de Rett. Em: Guaderer, E. C. Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento - uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. (pp 174-181). Brasília: CORDE.

Senna, L. A. G. (2003). A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem: uma visão multidisciplinar. Artigo.

UNESCO. (1997). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (trad. Edilson Alkmim da Cunha). Brasília: CORDE.

Valle, L. (1997). A Escola Pública e a crise do pensamento utópico moderno. Artigo não publicado

AUTORA: Maryse Suplino

A autora é doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e diretora do Centro Ann Sullivan do Rio de Janeiro, uma ONG que desenvolve um trabalho na área de Educação Inclusiva de pessoas com autismo.

Texto divulgado por Marina S. Rodrigues Almeida Atuando com experiência há 23 anos, como Consultora em Educação Inclusiva, Professora Universitária, Psicóloga Clínica/Escolar, Psicopedagoga e Pedagoga Especialista na área da deficiência intelectual e transtornos invasivos do desenvolvimento.

Autora da coletânea "CAMINHOS PARA INCLUSÃO HUMANA" através da Editora Didática Paulista - SP, Brasil, o mesmo livro foi publicado em junho de 2005, pela Editora ASA, Lisboa, Portugal.

(Fonte: <http://inclusaobrasil.blogspot.com/2008/08/incluso-escolar-de-alunos-com-autismo.html>, acesso em 13/06/10)

## 4 - Cartilha assusta pais de deficientes e divide especialistas

“Uma cartilha do Ministério Público Federal, apoiada pelo Ministério da Educação (MEC), que determina a inclusão em escolas comuns de todas as crianças com deficiência tem provocado polêmica e evidenciado uma briga entre duas correntes de especialistas do setor.

De um lado, há os que defendem o direito de todo deficiente de estudar com outras crianças e acreditam que isso levará a uma abertura da escola à diversidade, mudando a educação no País. Do outro, estão tradicionais associações que mantêm escolas especiais e afirmam que certos graus de deficiência não permitem a inclusão. Para elas, também não há preparo de professores e estrutura na rede pública de ensino para receber todos esses novos alunos.

Alheios à discussão teórica, os pais se dizem assustados. "Eu tenho o direito de escolher a escola do meu filho", afirma a professora aposentada Carmem Luiza Cestari, mãe de Tales, que tem síndrome de Down e outras complicações que o impedem de falar. O menino, de 16 anos, está sendo alfabetizado em escolas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) em Batatais, interior do Estado, onde há cerca de 15 alunos por sala. "Não quero que ele seja apenas um número na escola, quero que ele progrida", diz a mãe.

As Apaes e outras entidades oferecem ensino até a 4.<sup>a</sup> série e depois disso organizam aulas profissionalizantes, além do atendimento com psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais da área de saúde.

Karen Cristina, de 16 anos, pediu e a mãe a tirou da escola regular e a levou de volta à Apae. "A professora chegou a dizer que ela não tinha condições de estudar lá", diz a mãe, Maria Aparecida dos Santos. A menina tem dificuldade para se locomover e a escola exigia que uma irmã ficasse ao lado dela para ajudá-la. "Ela deixava de comer a merenda porque não tinha quem a levasse."

A procuradora da República Engênia Fávero, autora da cartilha do Ministério Público Federal, diz que casos como esses devem ser denunciados. O que causou maior polêmica, no entanto, foi o trecho do texto que fala que os pais estão cometendo "crime de abandono intelectual" ao não matricular os filhos com deficiência na rede pública de ensino. "Não é que vamos sair mandando prender os pais, cada caso será analisado pelos promotores. Quem teve seu filho rejeitado na escola não será penalizado."

Cerca de 60 mil cartilhas foram distribuídas para escolas do País. A intenção, segundo Eugênia, foi a de mostrar a legislação já existente sobre o assunto. "Nada é novo lá, o direito de todas as crianças à educação está na Constituição."

A secretária de Educação Especial do MEC, Claudia Dutra, diz que a inclusão é debatida há décadas e as escolas têm se preparado. Entre 1998 e 2004, cresceu de 13% para 34% o percentual de crianças com deficiências atendidas em classes comuns. São 195 mil dos 566 mil que estudam no País.

Ela cita ainda 55 mil professores capacitados entre 2003 e 2004 com esse propósito e um programa do ministério que está formando dirigentes de 106 cidades. "O projeto de inclusão não pode mais ser adiado por entender que as escolas não estão preparadas. A formação não é apenas o treinamento prévio, é preciso matricular a criança, estabelecer a relação professor-aluno e então perceber o que é necessário para que ela aprenda", diz.

A rede pública de ensino brasileira, porém, convive com salas superlotadas, baixos salários, má formação dos professores, projetos pedagógicos ultrapassados e estrutura insuficiente. "Como você vai dar atenção a um aluno especial numa sala com 50 crianças?", questiona o presidente do sindicato dos professores de São Paulo (Apeoesp), Carlos Ramiro.

Os defensores da inclusão total acreditam que a chegada dessas crianças vai pressionar a escola a entender que a educação moderna respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno, seja ele deficiente ou não.

A inclusão é um conceito defendido por educadores do mundo todo. Difícil encontrar quem se oponha à convivência de crianças com algum tipo de deficiência com outras de sua idade, tanto para o desenvolvimento social e educacional como para diminuir o preconceito. O presidente da Federação Nacional das Apaes, Luiz Alberto Silva, também não discorda. Diz que a instituição que preside encaminha cerca de 10 mil crianças por ano para escolas regulares, mas a inclusão não é para todos.

"Há casos graves de deficiência mental em que não se consegue saber qual é o nível de compreensão da criança", diz. "Ao forçar a barra e com uma recepção inadequada na escola, muitas deixarão de estudar", completa a vice-presidente da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), Ika Fleury.

Para a secretária, é preciso saber diferenciar a educação curricular, oferecida nas escolas comuns, da educação especializada. Dessa última fazem parte o ensino do braille, da língua brasileira de sinais ou mesmo o desenvolvimento cognitivo para deficientes mentais, o que deve continuar sendo oferecido pelas entidades, segundo ela.

Silva acusa o governo e o MPF de tentar acabar com as escolas especiais, que, segundo ele, prestam serviços essenciais para essa população. "Em municípios onde não estamos, há ainda deficientes amarrados ao pé da cama." As instituições sem fins lucrativos e ONGs se mantêm também com dinheiro do governo. Só o MEC repassou,

em 2004, R\$ 51 milhões em ajuda de transporte escolar, merenda e livros didáticos, entre outros.

"A escola regular é o lugar onde as gerações se encontram e se relacionam, os que têm alguma deficiência também têm esse direito", diz Claudia Werneck, fundadora da ONG Escola de Gente, que organiza projetos para jovens, empresas e outros grupos para difundir a inclusão. "Gerações e gerações de brasileiros são criadas para discriminar as pessoas em razão de suas diferenças. Isso tem de mudar."

(O Estado de S. Paulo – 30/05/05)

(Fonte: [http://www2.uol.com.br/aprendiz/guia\\_de\\_empregos/eficientes/noticias/ge300505.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/guia_de_empregos/eficientes/noticias/ge300505.htm), acesso em 13/06/10)

## 5 - Educação inclusiva

“A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem [humanística](#), [democrática](#), que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

### Introdução

A Educação Inclusiva atenta a diversidade inerente à espécie [humana](#), busca perceber e atender as [necessidades educativas especiais](#) de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de [ensino](#), de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática [pedagógica](#) coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das [escolas](#), na formação humana dos professores e nas relações [família-escola](#). Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma [sociedade inclusiva](#).

O ensino inclusivo não deve ser confundido com [educação especial](#), a qual se apresenta numa grande variedade de formas incluindo escolas especiais, unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado. O ensino especial é desde sua origem um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades das crianças com [deficiência](#) não podem ser supridas nas escolas regulares. Existe ensino especial em todo o mundo seja em escolas de frequência diária, internatos ou pequenas unidades ligadas à escola de ensino regular.

### Definição

De acordo com o **Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento** (*International Disability and Development Consortium - IDDC*) sobre a educação inclusiva, realizado em março de [1998](#) em [Agra](#), na [Índia](#), um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos seguintes termos:<sup>[1]</sup>

- Reconhece que todas as crianças podem aprender;
- Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde (*i.e.* [HIV](#), [TB](#), [hemofilia](#), [Hidrocefalia](#) ou qualquer outra condição);

- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de **todas as crianças**;
- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- É um processo dinâmico que está em evolução constante;
- Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

## Perspectivas históricas da educação especial: a caminho da inclusão

Estas perspectivas históricas levam em conta a evolução do pensamento acerca das necessidades educativas especiais ao longo dos últimos cinquenta anos, no entanto, elas não se desenvolvem simultaneamente em todos os países, e conseqüentemente retrata uma visão histórica global que não corresponde ao mesmo estágio evolutivo de cada sociedade. Estas perspectivas são descritas por Peter Clough.<sup>[2]</sup>

1. **O legado psico-médico:** (predominou na década de [50](#)) vê o indivíduo como tendo de algum modo um *deficit* e por sua vez defende a necessidade de uma educação *especial* para aqueles indivíduos.
2. **A resposta sociológica:** (predominou na década de [60](#)) representa a crítica ao *legado psico-médico*, e defende uma construção social de necessidades educativas especiais.
3. **Abordagens Curriculares:** (predominou na década de [70](#)) enfatiza o papel do currículo na solução - e, para alguns escritores, eficazmente criando - dificuldades de aprendizagem.
4. **Estratégias de melhoria da escola:** (predominou na década de [80](#)) enfatiza a importância da organização sistêmica detalhada na busca de educar verdadeiramente.
5. **Crítica aos estudos da deficiência:** (predominou na década de [90](#)) frequentemente elaborada por agentes externos à educação, elabora uma resposta política aos efeitos do modelo exclusionista do legado psico-médico.

## Diferença entre o ensino integrado e o ensino inclusivo

As expressões *integrado* e *inclusivo* são comumente utilizadas como se tivessem o mesmo significado. No entanto, em termos educacionais representam grandes diferenças a nível da [filosofia](#) a qual cada termo serve. O ensino integrado refere-se às crianças com deficiência aprenderem de forma eficaz quando frequentam as escolas regulares, tendo como instrumento a qualidade do ensino. No ensino integrado, a criança é vista como sendo *portadora* do problema e necessitando ser adaptada aos demais estudantes. Por exemplo, se uma criança com [dificuldades auditivas](#) é *integrada* numa escola regular, ela pode usar um aparelho auditivo e geralmente espera-se que aprenda a falar de forma a poder pertencer ao grupo. Em contrapartida, não se espera que os [professores](#) e as outras crianças aprendam a [língua de sinais](#). Em outras palavras, a integração pressupõe que a criança *problemática* se reabilite e possa ser integrada, ou não obterá sucesso. O ensino inclusivo toma por base a visão [sociológica](#)<sup>[3]</sup> de deficiência e diferença, reconhece assim que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos – com ou sem necessidade especial. A inclusão não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças. Isto exige a utilização de diferentes métodos para se responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de

[desenvolvimento](#) individuais. O ensino integrado é algumas vezes visto como um passo em direção à inclusão, no entanto sua maior limitação é que se o sistema escolar se mantiver inalterado, apenas algumas crianças serão integradas.

## Convenção da deficiência

Um acordo foi celebrado em [25 de agosto](#) de [2006](#) em [Nova Iorque](#), por diversos [Estados](#) em uma convenção preliminar das [Nações Unidas](#) sobre os direitos da pessoa com [deficiência](#), o qual realça, no artigo 24, a Educação inclusiva como um direito de todos. O artigo foi substancialmente revisado e fortalecido durante as negociações que começaram há cinco anos. Em estágio avançado das negociações, a opção de [educação especial](#) (segregada do ensino regular) foi removida da convenção, e entre 14 e 25 agosto de 2006, esforços perduraram até os últimos dias para remover um outro texto que poderia justificar o segregação de estudantes com deficiência. Após longas negociações, o objetivo da *inclusão plena* foi finalmente alcançado e a nova redação do parágrafo 2 do artigo 24 foi definida sem objeção. Cerca de sessenta delegações de Estado e a Liga Internacional da Deficiência (International Disability Caucus), que representa cerca de 70 organizações não governamentais ([ONGs](#)), apoiaram uma emenda proposta pelo [Panamá](#) que obriga os governos a assegurar que: *as medidas efetivas de apoio individualizado sejam garantidas nos estabelecimentos que priorizam o desenvolvimento acadêmico e social, em sintonia com o objetivo da inclusão plena*. A Convenção preliminar antecede a assembléia geral da [ONU](#) para sua adoção, que se realizará no final deste ano. A convenção estará então aberta para assinatura e ratificação por todos os países membros, necessitando de 20 ratificações para ser validada. A **Convenção da Deficiência** é o primeiro tratado dos [direitos humanos](#) do [Século XXI](#) e é amplamente reconhecida como tendo uma participação da sociedade civil sem precedentes na história, particularmente de organizações de pessoas com deficiência.

## Elementos significativos do artigo 24 da instrução do esboço

- Nenhuma exclusão do sistema de ensino regular por motivo de deficiência.
- Acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais.
- Acomodação razoável das exigências individuais.
- O suporte necessário dentro do sistema de ensino regular para possibilitar a aprendizagem, inclusive medidas eficazes de apoio individualizado.

## Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - (Brasil)

Programa iniciado em 2003, pelo [Ministério da Educação](#) - Secretaria de Educação Especial que conta atualmente com a adesão de 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores da formação para mais 4.646 municípios da área de abrangência.<sup>[4]</sup> O objetivo geral do programa é *garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais ao sistema educacional público, bem como disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros.*<sup>[5]</sup>

## Objetivos específicos

- Subsidiar filosófica e tecnicamente o processo de transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo;



- Sensibilizar e envolver a sociedade em geral e a comunidade escolar em particular;
- Preparar gestores e educadores dos Municípios-pólo para dar continuidade à política de Educação Inclusiva;
- Preparar gestores e educadores para atuarem como multiplicadores nos Municípios de sua área de abrangência;
- Desenvolver projetos de formação de gestores e educadores para dar continuidade ao processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos;

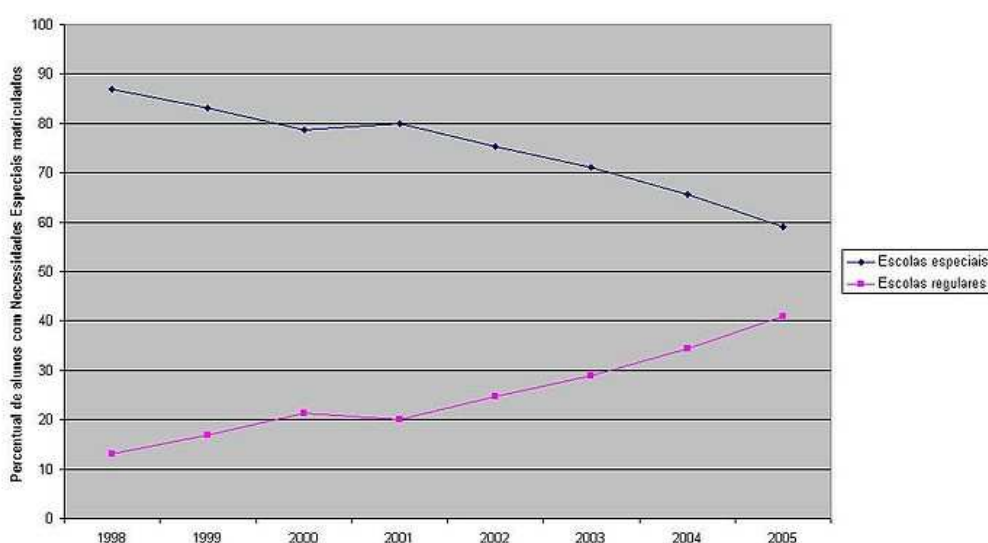
## Ações do programa

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* disponibiliza equipamentos, mobiliários e material pedagógico para que sejam implantadas salas de recursos para viabilização do atendimento nos municípios-pólo, apoiando o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino. A meta prevista é de até o final de 2006 realizar a formação de [gestores](#) e [educadores](#) para a educação inclusiva em 83,5% dos municípios brasileiros, alcançando de cerca de 80.000 educadores. como parte da mesma ação inclusiva, a Secretaria de Educação Especial vem desenvolvendo desde [2004](#) o *Projeto Educar na Diversidade*, que visa a formação de professores inclusivistas nos 144 municípios-pólo. Até o final de 2006 o projeto deve atingir aproximadamente 30 mil educadores que atuam em todos os estados brasileiros e no [Distrito Federal](#).

## Evolução do programa

A evolução da educação inclusiva no Brasil pode ser comprovada através dos dados do *Censo Escolar/INEP*, o qual registra o crescimento da matrícula de alunos com [necessidades educativas especiais](#) na rede regular de ensino tendo aumentado de 337.326 alunos, no ano de [1998](#), para 640.317 em [2005](#). Essa evolução se reflete também no aumento de escolas da rede pública que registram matrículas de alunos com [necessidades educativas especiais](#) tendo aumentado de 4.498, em 1998, para 36.897 em 2005.

Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

## Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão

A comunidade internacional, sob a liderança das [Nações Unidas](#), reconhece a necessidade de garantias adicionais de acesso para excluídos, e neste sentido declarações intergovernamentais levantam a voz para formar parcerias entre governos, trabalhadores e sociedade civil com o objetivo de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. No *Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva"* convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho, foi feito um apelo aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometessem com o desenvolvimento e a implementação de contextos inclusivos em todos os ambientes, produtos e serviços. <sup>[7]</sup>

## Convenção da Organização dos Estados Americanos

Aprovada pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999, na [Guatemala](#), a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* <sup>[8]</sup> define em seu Artigo I que:

1. *O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social;*
2. *O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa **toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência**, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. **Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.***

Em seu Artigo II afirma que a Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Enquanto os Artigos III e IV enumeram as ações que os Estados Partes se comprometem a tomar para alcançar o objetivo acordado. O conjunto de Artigos desta convenção apresentam medidas práticas, baseadas no princípio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação baseada em deficiência.

O Congresso Nacional [brasileiro](#) aprovou o texto da Convenção Interamericana por meio do [Decreto legislativo](#) nº 198, de [13 de junho](#) de [2001](#). A Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em [14 de setembro](#) de 2001, nos termos do parágrafo 3, de seu artigo VIII. <sup>[9]</sup>

## Barreiras ao ensino inclusivo<sup>[10]</sup>

- Atitudes negativas em relação à deficiência

- Invisibilidade na comunidade das crianças com deficiência que não freqüentam a escola
- Custo
- Acesso físico
- Dimensão das turmas
- Pobreza
- Discriminação por gênero
- Dependência (alto nível de dependência de algumas crianças com deficiência

dos que as cuidam)

## Legislação que regulamenta a educação especial no Brasil

- Constituição Federal de 1988 - Educação Especial
- Lei nº 9394/96 – [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional](#) - LDBN
- Lei nº 9394/96 – LDBN - Educação Especial
- Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial
- Lei nº 8069/90 - [Estatuto da Criança e do Adolescente](#)
- Lei nº 8859/94 - Estágio
- Lei nº 10.098/94 - [Acessibilidade](#)
- Lei nº 10.436/02 - [Libras](#)
- Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência
- Lei n.º 8.899, de 29 de junho de 1994 - Passe Livre
- Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996 - FUNDEF
- Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
- Lei nº 10.216 de 4 de junho de 2001 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental
- Plano Nacional de Educação - Educação Especial

## Ver também

O [Wikiquote](#) tem uma coleção de citações de ou sobre: [Educação inclusiva](#).

- [Alicia Fernández](#)
- [Aprendizagem](#)
- [Deficiência](#)
- [Dificuldades de aprendizagem](#)
- [Surdocegueira](#)
- [Discalculia](#)
- [Dislalia](#)
- [Dislexia](#)
- [Disortografia](#)
- [Educação especial](#)
- [Escola da Ponte](#)
- [Inibição cognitiva](#)
- [Modalidades de aprendizagem](#)
- [Movimento antimanicomial](#)
- [Necessidades educativas especiais](#)
- [Práticas Desenvolvimentalmente Apropriadas](#)

- [Psicopedagogia](#)
- [Síndrome de Down](#)
- [Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade](#)

## Ligações externas

- [Enabling Education Network - \(em inglês\)](#)
- [Centre for Studies on Inclusive Education - \(em inglês\)](#)
- [Inclusion and Equality Research Cluster - \(em inglês\)](#)
- [Experiência internacional em inclusão](#) (exemplos de relatórios de países)
- [IDDC](#)
- [Inclusão: 1970 a 2002 - artigos em inglês](#)
- [Portal do cidadão com deficiência - Portugal](#)

## Notas e referências

1. ↑ Esta definição de **educação inclusiva** foi usada durante o seminário sobre Educação Inclusiva do International Disability and Development Consortium (IDDC), Agra, Índia, em 1998. Desde então foi incorporada, quase palavra por palavra, no Relatório Branco sul-africano sobre educação inclusiva (South African White Paper on inclusive education), em Março de 2000.
2. ↑ Clough, P. (2000) *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London, Sage/Paul Chapman Publishing
3. ↑ A resposta sociológica: (predominou na década de 60) representa a crítica ao legado psico-médico, e defende uma construção social de necessidades educativas especiais.
4. ↑ Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - Documento Orientador 2006
5. ↑ Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Anexo 1a, Termo de Referência
6. ↑ [Números da Educação Especial no Brasil - arquivo zipado](#)
7. ↑ [Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão](#)
8. ↑ [Convenção da Organização dos Estados Americanos](#)
9. ↑ Artigo VIII, 3. Esta Convenção entrará em vigor para os Estados ratificantes no trigésimo dia a partir da data em que tenha sido depositado o sexto instrumento de ratificação de um Estado membro da Organização dos Estados Americanos.
10. ↑ [http://www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/schools\\_for\\_all.shtml](http://www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/schools_for_all.shtml)



## Campos de estudo da [Educação](#)

[Administração escolar](#) | [Alfabetização](#) | [Arte-educação](#) | [Biologia educacional](#) | [Distúrbios da aprendizagem](#) | [Educação de adultos](#) |  
[Educação especial](#) | [Educação matemática](#) | **Educação inclusiva** | [Educação infantil](#) | [Educação popular](#) | [Ensino da língua materna](#) | [Ensino fundamental](#) | [Ensino médio](#) |  
[Ensino superior](#) | [Filosofia da educação](#) | [Medidas educacionais](#) | [Metodologias de ensino](#) |  
[Necessidades educativas especiais](#) | [Educação sexual](#) | [Orientação educacional](#) |  
[Pedagogia](#) | [Políticas educacionais](#) | [Psicologia da aprendizagem](#) | | [Psicopedagogia](#) |  
[Sociologia da educação](#) | [Supervisão do ensino](#) | [Tecnologias educacionais](#) | [Psicologia do desenvolvimento](#) | [Teorias da aprendizagem](#)

Obtido em "[http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_inclusiva](http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva)"  
Categorias: [Educação especial](#) | [Terminologia da Educação](#) | [Surdos](#)

(Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_inclusiva](http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva), acesso em 13/06/10)

## 6 - Plano Nacional de Educação - Educação Especial

### 6. Educação Especial

#### 6.1 Diagnóstico

“A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. Diante dessa política, como está a educação especial brasileira?

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade. A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento" (Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP).

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%).

Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais. Como os estabelecimentos são de diferentes tamanhos, as matrículas

apresentam alguma variação nessa distribuição: 53,1% são da iniciativa privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais e País. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área.

Segundo dados de 1998, apenas 14% desses estabelecimentos possuíam instalação sanitária para alunos com necessidades especiais, que atendiam a 31% das matrículas. A região Norte é a menos servida nesse particular, pois o percentual dos estabelecimentos com aquele requisito baixa para 6%. Os dados não informam sobre outras facilidades como rampas e corrimãos. A eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação. Outro elemento fundamental é o material didático-pedagógico adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos.

Inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades podem ser constatadas em muitos centros de atendimento a essa clientela.

Em relação à qualificação dos profissionais de magistério, a situação é bastante boa: apenas 3,2% dos professores (melhor dito, das funções docentes), em 1998, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima. Eram formados em nível médio 51% e, em nível superior, 45,7%. Os sistemas de ensino costumam oferecer cursos de preparação para os professores que atuam em escolas especiais, por isso 73% deles fizeram curso específico. Mas, considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais.

Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial.

O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como "outros" 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular está muito à frente na educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio (52 e 49%, respectivamente), mas o municipal vem crescendo sensivelmente no atendimento em nível fundamental. As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes: . integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; . ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; .

melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela; . expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc.

Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.

## 6.2 Diretrizes

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante.

Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País.

A União tem um papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial. O apoio da União é mais urgente e será mais necessário onde se verificam os maiores déficits de atendimento.

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. Na hipótese de não ser possível o atendimento durante a educação infantil, há que se detectarem as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental. Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento.

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. É medida racional que se evite a duplicação de recursos através da articulação daqueles setores desde a fase de diagnóstico de déficits sensoriais até as terapias específicas. Para a população de baixa renda, há ainda necessidade de ampliar, com a colaboração dos Ministérios da Saúde e da Previdência, órgãos oficiais e entidades não-governamentais de assistência social, os atuais programas para oferecimento de órteses e próteses de diferentes tipos. O Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (Lei n.9.533/97) estendido a essa clientela, pode ser um importante meio de garantir-lhe o acesso e à frequência à escola.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação.

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado.

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela. Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência

no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua



colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais.

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Considerando que o aluno especial pode ser também da escola regular, os recursos devem, também, estar previstos no ensino fundamental. Entretanto, tendo em vista as especificidades dessa modalidade de educação e a necessidade de promover a ampliação do atendimento, recomenda-se reservar-lhe uma parcela equivalente a 5 ou 6% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

### 6.3 Objetivos e Metas

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches. \*\*
2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância.
3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.
4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.
5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.
6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento \*\*
7. Ampliar, até o final da década, o número desses centros, de sorte que as diferentes regiões de cada Estado contem com seus serviços.

8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão sub-normal do ensino fundamental.\*\*
9. Estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou intermunicipais para tornar adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches. \*\*
10. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento. \*\*
11. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção. \*\*
12. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.
13. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis ulteriores de ensino. \*\*
14. Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.
15. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.\*\*
16. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. \*\*
17. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. \*\*
18. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.\*\*
19. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas nº 6, 9, 11, 14, 17 e 18. \*\*

20. No prazo de três anos a contar da vigência deste plano, organizar e pôr em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil.
21. Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais. \*
22. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.
23. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.
24. Observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão.

(Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>, acesso em 13/06/10)

## 7 - Os desafios da Educação Especial, o Plano Nacional de Educação e a Universidade Brasileira

Escrito por Prf<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leny Magalhães Mrech

Ter, 02 de Janeiro de 2001

### Os desafios da Educação Especial, o Plano Nacional de Educação e a Universidade Brasileira(1)

Profa Dra Leny Magalhães Mrech(2)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

O trabalho que apresentaremos a seguir encontra-se dividido em três partes: 1. Os Desafios da Educação Especial, 2. O Plano Nacional de Educação e 3. A Universidade Brasileira.

### 1. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### 1.1. A Educação Especial no Mundo

Vivemos um momento fundamental. Talvez, o mais importante que a Educação Especial vem passando desde o seu surgimento no Brasil e no mundo. Atualmente, há um forte entroncamento entre a Educação Especial contemporânea e a Educação Comum. Este processo não surgiu ao acaso, mas é decorrência de uma série de transformações havidas na forma de atendimento das pessoas com deficiências e das crianças comuns.

As suas raízes mais próximas podem ser encontradas na Europa, em 1968, quando foi convocado um grupo de especialistas da UNESCO, para que fosse montado, a longo prazo, um programa de atendimento às pessoas com deficiência. Naquele documento já se instituía uma nova forma de conceber a Educação Especial.

“Forma enriquecida de educação comum, tendente a melhorar a vida daqueles que sofrem diversas deficiências; enriquecida no sentido de recorrer aos métodos pedagógicos modernos e ao material técnico para remediar certos tipos de deficiências. A falta de intervenção deste tipo, tem levado muitos deficientes a correrem o risco de ficar, em certa medida, inadaptados e diminuídos, do ponto de vista social e sem conseguir alcançar jamais o pleno desenvolvimento de suas capacidades”. (UNESCO, 1968)(3)

Naquele relatório foi feita uma trágica constatação: a grande estigmatização pela qual vinham passando as pessoas com deficiência. O que levou o grupo a tecer as seguintes considerações:

“A opinião geral do grupo é de que as políticas nacionais adotadas em matéria de educação especial devem orientar-se a assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar todos os cidadãos na vida econômica e social da comunidade. Os objetivos da educação especial destinada às crianças afetadas por deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas São muito similares aos da educação comum, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das atitudes intelectuais, escolares e sociais. Os membros do grupo acreditam que o ideal seria poder estabelecer um plano de educação para cada criança desde a mais tenra idade, dotando de programas com a flexibilidade conveniente para cada caso.” (UNESCO, 1977) (4)

Através das colocações daqueles especialistas, começaram a emergir e tomar forma certos conteúdos, que só irão adquirir o seu pleno sentido e desenvolvimento em décadas posteriores. Primeiramente, o grupo propunha que fosse privilegiada a igualdade de acesso a todos os sujeitos à Educação. Em segundo lugar, assinalava também a necessidade de uma participação mais ativa dos deficientes em relação à comunidade. Em terceiro lugar, frisava a importância de uma maior proximidade entre os objetivos da Educação Especial e da Educação Comum, tendo em vista “o máximo o desenvolvimento individual das atitudes intelectuais, escolar e sociais” dos deficientes(5). Em quarto lugar, o grupo apontava também a importância do delineamento de um plano de ação mais adaptado a cada criança deficiente, o que iria se consolidar, apenas em sua forma plena, no futuro, através do PEI - Plano de Ensino Individualizado.

Contudo, esta nova política educacional só veio a se constituir de uma forma mais articulada, em plano nacional, em 1975, nos Estados Unidos da América, através da Lei Pública nº 94.142 do Congresso - O ATO PARA A EDUCAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS DEFICIENTES. Ela estabelecerá quatro articuladores básicos do processo:

1. A garantia da prestação de serviços de Educação Especial a todos aqueles que dela necessitassem.
2. Uma maior precisão e adequação da tomada de decisões quanto ao fornecimento dos serviços aos deficientes.
3. Uma maior precisão e clareza quanto aos critérios de avaliação na tomada de decisões no âmbito da Educação Especial.
4. Uma melhor orientação dos fundos federais para os estados, visando o financiamento de projetos referentes à Educação Especial.

Este documento, dará início, de forma mais ampla, a inserção dos deficientes na rede regular de ensino.

Primeiramente, acreditou-se que bastava a integração física das crianças com deficiência, através da sua localização espacial dentro da escola. No entanto,

gradativamente, foi-se percebendo que a integração educacional dos deficientes era um problema muito maior.

“A integração educacional deve ser avaliada não somente em si mesma, levando-se em conta se possibilita o desenvolvimento pessoal e social da criança com necessidades especiais, mas também se favorece a integração na sociedade e durante a vida adulta. Neste último ponto, é preciso levar em conta que o processo de integração depende em uma pequena parte das possibilidades do indivíduo e em grande parte da adaptação das instituições a essas possibilidades. Neste sentido, a integração comunitária pressupõe mudanças muito importantes na estrutura social e nas atitudes dos cidadãos, podendo, assim, ocorrer um processo satisfatório de integração escolar, seguido de uma difícil incorporação à sociedade”.(COLL e OUTROS, 1995) (6)

Um dos problemas mais imediatamente identificado foi a enorme importância que os preconceitos e estereótipos desempenhavam tanto na escola quanto na comunidade mais abrangente. Eles atuavam legitimando práticas sociais de exclusão. O mais trágico é que poucos escapavam. Dos pais aos funcionários, dos especialistas ao pessoal administrativo, dos professores aos alunos; e assim por diante.

A exclusão social revelou-se como sendo um processo bastante entranhado; onde ela capturava os sujeitos em seu interior, através dos processos de internalização dos próprios estereótipos e preconceitos. Com isto, foi-se tornando cada vez mais evidente que não bastava apenas a incorporação física do deficiente à escola. Era preciso que fosse realizado um trabalho maior, onde o próprio processo de internalização dos preconceitos e estereótipos fossem lidados de uma maneira mais profunda.

Uma das raízes mais constantes dos preconceitos e estereótipos apresentados pelos sujeitos era o uso inadequado do conceito de deficiência, tal como ele havia sido proposto originariamente pela medicina. Do ponto de vista do senso comum, ele era utilizado de uma forma redutora, fazendo com que fosse privilegiado apenas o quadro clínico, em vez da própria criança.

"O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes". (SASSAKI, 1997)(7)

Este aspecto já havia sido assinalado, anteriormente, por autores como Castoriadis que trabalhavam em contextos institucionais. Ele revelou a importância do tipo de relação que se estabelecia entre o médico e o paciente, o educador e o aluno. Ela poderia fazer com que se escutasse apenas o quadro clínico e não a criança.

“A doença e o doente não são duas coisas, uma contendo a outra (assim como o futuro da criança não é uma coisa contida na coisa criança), cujas essências e relações recíprocas poderíamos definir, sob a condição de uma investigação mais completa. Ela é uma maneira passada e também futura, o que está em jogo é a significação da qual não podemos fixar e encerrar em determinado momento, porque ela continua e, assim, modifica as modificações passadas. O ESSENCIAL DO TRATAMENTO ASSIM COMO O ESSENCIAL DA EDUCAÇÃO CORRESPONDE À PRÓPRIA RELAÇÃO QUE IRÁ SE ESTABELECEER ENTRE O PACIENTE E O MÉDICO, OU ENTRE A CRIANÇA E O ADULTO, E À EVOLUÇÃO DESTA RELAÇÃO, QUE DEPENDE DO QUE UM E OUTRO FARÃO”. (CASTORIADIS, 1992)(8)

Em suma, o que não se percebia é que o uso do conceito de deficiência trazia em seu bojo a própria negação do processo de normalização, mainstreaming e integração.

Isto porque, na prática educacional, ele introduzia uma vertente dupla de trabalho, onde a deficiência era continuamente pareada ao modelo de normalidade e o aluno deficiente era comumente comparado ao processo de desenvolvimento apresentado pelo aluno normal.

A decorrência maior de tudo isto é que se instituiu, na prática, uma forma de atuação do professor e dos especialistas onde eles acabavam privilegiando o olhar médico e psicológico em detrimento do olhar pedagógico.

Este fato já havia sido assinalado por Vítor da Fonseca, que enfatizava a necessidade da Educação Especial se conceber como uma prática específica, e não apenas tomando como ponto de referência as práticas clínicas da área de saúde.

Neste sentido, cumpre ressaltar, algumas das principais diferenças destas duas formas de atuação. O médico e o psicólogo trabalham com o início do processo, o professor com o meio e o final. O médico e o psicólogo ficam com o processo de desenvolvimento real, enquanto o professor com o desenvolvimento proximal ou potencial. O médico e o psicólogo constataam o passado e o presente da criança. O professor lida com o presente e o futuro.

Através da identificação das diferenças entre as atuações instituídas pelas práticas clínicas (psicológica e médica) e pedagógica emergiram uma série de impasses.

“Uma concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento e da deficiência. A ênfase anterior nos fatores orgânicos e constitucionais, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com a mesma deficiência nos mesmos centros educacionais específicos, deu lugar a uma visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. Observa-se a maior ou menor deficiência vinculada estreitamente à maior ou menor capacidade do sistema educacional em proporcionar recursos apropriados.” (9) (COLL E OUTROS, 1992)

Com isto, foi-se tornando cada vez mais evidente que o conceito de deficiência não apresentava a clareza suficiente para instituir uma prática pedagógica mais precisa, tal como anteriormente se acreditava. Pois, ele possibilitava a criação de formas estáticas e reificadas de se trabalhar com os alunos; fazendo com que o quadro clínico predominasse em relação a uma compreensão maior da criança.

Em síntese, o que os professores não percebiam é que a criança não se encaixava em nenhuma das categorias teóricas prévias propostas pelos quadros clínicos. Ela era maior do que todos os quadros a ela atribuídos.

"Há uma crença geral de que basta saber como o aluno em geral funciona - a chamada criança psicológica das teorias de aprendizagem e desenvolvimento - para saber como ele se apresenta na prática, de forma específica. A crença é que o aluno, em geral, traz em seu bojo o aluno de uma forma específica ou particular. (...) As conseqüências deste processo é que os professores são trabalhados na sua prática para a adoção de um modelo a-histórico e linear do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e, principalmente, da criança. Um modelo que não possibilita ao professor perceber o aluno em toda a sua especificidade." (MRECH, 1999)(10)

Constatou-se, então, que a categoria de deficiência não dava conta de dizer a realidade da pessoa deficiente. Isto porque ela era uma elaboração teórica, uma

construção simbólica; enquanto o sujeito concreto apresentava uma infinidade de facetas que o quadro clínico não conseguia abarcar.

Um outro aspecto a ser assinalado ainda é que era atribuída ao próprio deficiente a causa das dificuldades pelas quais ele passava. O que acabou sendo contestado posteriormente pelos educadores e especialistas, a partir das suas vivências nas escolas. Eles perceberam que, a integração de pessoas com deficiência, em contextos sociais mais amplos, não era apenas problema do indivíduo, da família ou da escola. Ela era um problema que abarcava a toda a sociedade.

É por tudo isto que acabou emergindo um novo paradigma: o da Inclusão(11). Ele surgiu devido à necessidade de se trabalhar, no campo educacional, de uma maneira de uma maneira nova, comum, incluindo tanto aos alunos deficientes quanto aos alunos normais. A aplicação teórico – prática do paradigma da Inclusão ao setor educacional acabou recebendo o nome de Educação Inclusiva. Um modo novo de se pensar as questões educacionais a partir da quebra dos estereótipos e preconceitos na escola e na sociedade.

O Paradigma da Inclusão trazia, em seu bojo, a substituição de uma prática pedagógica mais encaminhada para uma concepção clínica dos processos do aluno, por outra mais voltada para o contexto educacional propriamente dito.

No paradigma da Integração o trabalho se direcionava para as necessidades educativas ou educacionais gerais dos alunos. No paradigma da Inclusão o eixo se voltava para as necessidades educacionais ou educativas específicas(12) de cada criança. O que se percebeu é que não basta se trabalhar conteúdos gerais para se atingir as necessidades específicas de cada criança. Cada criança, cada aluno necessitava ser apreendido em toda a sua singularidade. Com isto, se evitava dos problemas mais sérios do modelo da Integração: o pareamento contínuo do aluno deficiente ao aluno normal, levando a uma maneira nova e menos preconceituosa de se conceber o aluno deficiente. Ele passou a ser visto como uma criança com as mesmas necessidades das demais.

Paralelamente, constatou-se também a necessidade de se fazer uma crítica à forma dicotômica tradicional com que se apresentava a Educação até aquele momento: Educação Comum de um lado e Educação Especial de outro.

O Paradigma da Inclusão veio transformar o que seria o eixo duplo da Educação Comum e Educação Especial em uma vertente única: a Educação Inclusiva.

O que acabou gerando a necessidade da Educação Especial passar por uma reformulação mais ampla dos seus métodos, técnicas, procedimentos e práticas de atuação pedagógica. Antes ela se direcionava, preferencialmente, para os ambientes segregados (as classes especiais e as escolas especiais). Com esta nova abordagem ela teria que se adaptar e se voltar mais diretamente para o ensino regular.

O aspecto fundamental de tudo isto é que a Educação Inclusiva possibilitou, de fato, ao profissional da Educação Especial a emergência de um novo campo de trabalho: o ensino regular. O professor de Educação Especial passou a ser o parceiro mais constante do professor do ensino regular. Ambos visando os mesmos objetivos: a instituição de uma educação de qualidade para todos os sujeitos na escola.

Assim, aos poucos, a Educação Inclusiva acabou estruturando uma nova forma de olhar a Educação. Uma forma onde ela não segregasse mais os sujeitos, independentemente do fato, deles serem deficiente ou não.

Em suma, Educação Inclusiva acabou criando uma escuta mais precisa de cada criança, e não chamando mais a atenção para uma compreensão mais detalhada das categorias de deficiência, tal como acontecia no paradigma da Integração. Pois, como ficou evidenciado ao longo de décadas, o mesmo tipo de deficiência pode gerar processos inteiramente diferentes de desenvolvimento do aluno, a partir de contextos sociais distintos. Uma família que tenha uma criança com deficiência auditiva severa, pode conseguir incluí-la na escola, no ensino regular, enquanto uma outra não. Cada caso é um caso e tem que ser considerado de uma maneira específica.

A Educação Inclusiva passou também a tentar implementar melhores relações entre todos os participantes da escola. Pois, se evidenciou que não há a integração/inserção natural da criança na escola. A sociedade naturalmente exclui, em vez de incluir. Para que isto não aconteça, é preciso um trabalho árduo de construção da rede de relações sociais de inclusão de todas as crianças na escola.

Assim, a Educação Inclusiva veio revelar e especificar melhor a importância do princípio da inclusão social como um dos componentes maiores da prática educativa.

Em síntese, a Educação Inclusiva implica em uma mudança de paradigma. Da doença para a saúde. Da deficiência e do distúrbio para as necessidades educacionais especiais. Isto porque, para a Educação Inclusiva não é o sujeito que tem que se integrar na escola; mas a escola que precisa se modificar para incluí-lo, trabalhando os seus processos “naturais” de exclusão social.

A Educação Inclusiva implica na formação de um professor que saiba trabalhar com classes heterogêneas, com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados, utilizando estratégias de ensino que melhor se coadunem às necessidades específicas de cada aluno.

É por tudo isto, que a Educação Inclusiva, no mundo todo, tem recebido um lugar de destaque.

A Conferência de Educação para Todos é o documento mestre, que dá forma a este projeto educacional maior, tendo em vista às necessidades específicas de cada aluno, na busca da diminuição das taxas alarmantes de repetência e evasão mundiais.

“Artigo 3 – Universalizar o acesso à Educação e promover a equidade

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos.
2. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
3. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres, os meninos e as meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
4. AS NECESSIDADES BÁSICAS DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS REQUEREM ATENÇÃO ESPECIAL. É PRECISO TOMAR MEDIDAS QUE GARANTAM A IGUALDADE DE ACESSO À EDUCAÇÃO AOS PORTADORES DE TODO E QUALQUER TIPO DE DEFICIÊNCIA, COMO PARTE INTEGRANTE DO SISTEMA EDUCATIVO”. (DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS)



A Declaração Sobre Educação Para Todos será um dos documentos mais importantes do nosso século. E ela irá retomar algumas das considerações estabelecidas pelo relatório da UNESCO de 1968, tendo em vista o estabelecimento de uma nova proposta educacional mundial: a Educação para todos.

“Cada criança tem o direito básico à educação.

Cada criança tem características únicas, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem específicas.

Os serviços educacionais devem atender a estas necessidades específicas”. (DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS)(13)

Esta política mundial que segue a orientação da Educação Inclusiva, tomará a sua forma mais precisa, através da Declaração de Salamanca da UNESCO que, em 1994, propôs um trabalho mais decidido, estruturado e detalhado, principalmente com os grupos que são rotineiramente excluídos da Educação: os deficientes, os meninos de rua, as mulheres, as crianças vitimadas pelas guerras, as crianças dos países de terceiro mundo, etc.

Pode-se dizer que, a partir daí, a própria Educação Especial deixou de se conceber como especial, para ser a parceira mais constante da Educação comum.

Nos últimos anos, esta parceria vem se fortalecendo cada vez mais. Novas leis estão sendo aprovadas, reforçando os direitos da pessoa com deficiência. Uma delas é o IDEA 97 (INDIVIDUALS DISABILITIES EDUCATION ACT), dos Estados Unidos da América. Ele retoma as conclusões da Lei Pública nº 94.142, tendo em vista o fortalecimento dos direitos dos pais e alunos portadores de necessidades especiais, em relação aos procedimentos avaliativos e encaminhamentos para as classes comuns. Em especial são privilegiados os seguintes aspectos:

1. Proteger os direitos fundamentais da apropriação da educação pública pelos portadores de necessidades especiais;
2. Enfatizar a responsabilidade das escolas, das agências e governos municipais, estaduais e federais, na instituição de uma educação de qualidade melhor para todos os tipos de alunos.
3. Privilegiar um aumento cada vez maior do âmbito de atuação dos programas.

A participação da família e da comunidade também se ampliou no processo educativo. Cada vez mais os pais tem o direito de saber e decidir, em conjunto com a escola, o que está sendo programado e proposto para os seus filhos. Caso os pais discordem, eles terão o direito de apresentar uma contraproposta à escola. Com isto, os pais passam a assumir também, junto com os educadores, a responsabilidade pelo processo educativo de seus filhos.

Finalizando, gostaríamos de assinalar que, nos Estados Unidos da América, já se encontram incluídos, atualmente, no ensino regular, mais de 5 milhões e oitocentos mil alunos. E a tendência é ampliar ainda mais esse número nos próximos anos.

## **1.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

Mas, e, no Brasil, o que acontece? Enquanto nos Estados Unidos e demais países, é cada vez mais comum se encontrar a pessoa com deficiência, incluída no ensino regular; nas nossas escolas ocorre exatamente o contrário. Os nossos alunos não apenas não entram nas classes comuns, como também os alunos normais são estigmatizados e excluídos das classes comuns.

Em suma, pode-se dizer que enquanto os preconceitos na escola do mundo todo estão diminuindo; aqui eles tendem a crescer.

O que tem caracterizado a escola brasileira, nas últimas décadas, é que ela se norteia pelo princípio da exclusão, e não de inclusão.

Além disso, por influência do chamado modelo clínico (médico e psicológico), tem havido também uma constante patologização dos processos de ensino-aprendizagem, com a crescente culpabilização daqueles a quem realmente a escola deveria atender: os próprios alunos diferentes ou deficientes.

“Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isso, temos chamado medicalização do processo de ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais da saúde envolvidos com o processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo de ensino-aprendizagem”.(COLLARES E MOYSÉS, 1992) (14)

Na Educação Comum acabou emergindo um novo personagem – “o aluno-problema”, que vem atrapalhando a vida tanto do aluno com deficiência quanto do chamado aluno normal. O “aluno-problema” é uma forma prévia do professor conceber o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade na sala de aula.

“Em decorrência, na prática pedagógica do professor, surge nele a crença que ou ele ensina o aluno em um processo contínuo, ou então, ele se encontra frente a um aluno que apresenta algum tipo de distúrbio de aprendizagem ou deficiência mental. (...) Ao se privilegiar Na Educação a existência de um modelo prévio de ensino fundado na normalidade, acabou-se também por criar o seu oposto: a patologização do processo de ensino-aprendizagem. Pois, não se trata apenas do processo de ensino aprendizagem ser “diferente” ou “deficiente ” ou “ insuficiente”, quando comparado ao processo de ensino – aprendizagem da chamada criança normal. A diferença e as insuficiências têm sido transformadas em patologias ou doenças do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, privilegiou-se um olhar médico a respeito dos alunos, em vez de se enfatizar um olhar pedagógico”. (MRECH, 1999)(15)

Assim, não é de se estranhar que, se as próprias crianças normais são concebidas a partir de um modelo patologizador do processo de ensino-aprendizagem, mais ainda este olhar estigmatizador irá aparecer também em relação aos alunos deficientes.

“Se, por um lado, o discurso dominante em reabilitação enfatiza a necessidade de se incrementar as capacidades restantes do cliente, por outro lado, a sua análise revela um enfoque no distúrbio, na doença, na deficiência. É o modelo médico aplicado à reabilitação. Existe o diagnóstico, o tratamento e a “cura”, como se a complexa questão da integração social das pessoas deficientes pudesse ser resolvida por uma operação, uma prótese, ou seja lá o que for”. (NALLIN, 1994)(16)

Visando o “bem” da criança, professores, especialistas e pais costumam escolher classes e escolas especiais para seus filhos. A alegação mais comum, é a crença de que a criança irá ali sofrer menos do que se estivesse nas classes comuns.

Para que haja uma mudança efetiva nos preconceitos e estereótipos apresentados pelos professores, pais, especialistas e comunidade, é preciso haver um trabalho mais

abrangente, onde a atualização das informações seja um processo constante. Contudo, apenas isto não basta. Há processos e encaminhamentos que apresentam raízes bem mais profundas. Eles também necessitam ser trabalhados, para que haja uma verdadeira mudança na forma de olhar. (MRECH, 1999)(17).

“Até que ponto o problema da Educação brasileira é de uma simples ignorância, ou seja, de falta de conhecimentos ou se trata de um fenômeno profundo ainda? (...) No Brasil, de longa data, os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. É dado a eles, por um sistema altamente pervertido, condições mínimas de trabalho.

Da mesma forma como eles foram tratados como objetos pelo sistema educacional, eles passaram a se tratar. (...)

A dificuldade de lidar com a construção do seu saber (passou) a ser um conteúdo projetado no aluno. O professor não consegue lidar com aquilo que ele não sabe. Assim como não consegue lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. O que acaba levando o professor a atribuir as suas dificuldades ao outro: aos alunos, supervisores, direção, equipe técnica, etc. São os outros que não sabem. São os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor.

O que o professor não consegue perceber é que nenhum supervisor, professor universitário, psicopedagogo, psicanalista, etc pode dar conta de atendê-lo em relação às suas necessidades específicas, se ele não tiver o desejo de saber. Pois, só ele tem a chave para decodificar o que acontece com a sua vida, só ele pode dar a resposta de qual seria a melhor forma de trabalho”. (MRECH, 1999) (18)

Para que tudo isto se modifique, não basta apenas nós trabalharmos com os conteúdos cognitivos no processo de formação dos educadores. Pois, se eles não quiserem mudar, se eles não tiverem o desejo de saber instaurado, por mais conteúdos que nós possamos lhes dar, eles permanecerão na mesma posição.

Depende do desejo do professor, assim como do desejo do aluno fazer ou não esta mudança. O poder das políticas públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Se eles não quiserem mudar as suas práticas estigmatizadoras, eles não mudarão.

As dificuldades para a mudança em relação ao paradigma da Inclusão tem se apresentado, atualmente, tanto no campo da Educação Comum quanto da Educação Especial. A pessoa que se apresenta direcionada pelo paradigma da Integração costuma, na prática, a não entender e nem aceitar àqueles que seguem o paradigma da Inclusão. Os primeiros acreditam que é melhor a criança ficar realmente em ambiente segregado, do que ser colocada em um ambiente menos segregado. Por outro lado, aqueles que seguem o paradigma da Inclusão, conseguem entender melhor a dificuldade de mudança dos opositores do paradigma da Inclusão. No entanto, como já vivenciaram as novas formas de inserção dos alunos na escola e na comunidade, sabem que estas trazem, em seu bojo, uma qualidade de vida melhor para todos.

De tudo isto, o que mais nos chama a atenção é que por medo das mudanças, os educadores brasileiros tem deixado de lado os interesses dos próprios deficientes, que podendo viver em um ambiente menos segregado, ainda precisam se contentar com um ambiente que nós achamos que seria o mais adequado para eles. Em nenhum momento nós lhe perguntamos o que eles desejariam para si. A crença é de que eles não tem esta resposta.

Então, mais uma vez, nós adultos “zelosos” tomamos a responsabilidade pelo seu destino, como se realmente nós soubéssemos o que é melhor para eles. Mas, será que, de fato, nós sabemos? Ou como pais zelosos impedimos que os nossos filhos façam as suas próprias escolhas, levando-os a engulir a nossa escala de valores?

Tremenda onipotência nossa e infelicidade dos deficientes, que, no Brasil, estão alijados da tomada de decisão das políticas públicas que os afetam mais diretamente. Eles são sempre os últimos a serem consultados, e os primeiros a sofrer os seus efeitos.

Nós nos esquecemos que tal como os nossos filhos, eles se constituem ou não como sujeitos a partir das condições que nós lhe damos. Se eles crescerem em um ambiente segregado, sozinhos, não terão condição de fazer a passagem para um ambiente menos segregado. Mas, se eles crescerem em um ambiente menos segregado, poderão optar por fazer uma passagem inteiramente nova na Educação Especial brasileira: a de adquirir um poder decisório maior e uma autonomia de fato.

O que poderá significar prescindir dos nossos serviços. Mas, será que nós estamos preparados interiormente para deixá-los voar sozinhos? Pelo que nós temos vivenciado em nossa andanças pelo Brasil, acreditamos que não. A nossa tendência é mantê-los atados a nós, mantê-los no cativado dos ambientes segregados.

## 2. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Brasil vem passando por uma série de transformações educacionais recentes: a Nova LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o próprio Plano Nacional de Educação.

À luz dos novos rumos da Educação Especial/Educação Inclusiva vamos analisar agora quais são os aspectos que mais nos chamaram a atenção no Plano Nacional de Educação, capítulo de Educação Especial.

Primeiramente, deve-se ressaltar ele faz uma clara opção política pelo paradigma da Integração.

"A legislação brasileira determina que a Educação Especial deva ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, indicando claramente a concretização de uma política de integração. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, P. 56)(19)

Ele prevê também a Educação Especial como uma das modalidades de educação escolar nos diferentes níveis de ensino. No entanto, não fica claro se essa modalidade de educação escolar será acoplada ou paralela ao ensino regular. Pelo encaminhamento dado ao Plano, acreditamos que seja mais provável a manutenção de serviços continuamente pareados. Ou seja, o modelo clássico de Educação Especial de um lado e Educação Comum do outro.

Ainda que se louve a introdução de uma prática preventiva maior, através da identificação precoce dos alunos com deficiência, seja no âmbito da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, acreditamos que este tipo de procedimento poderá reforçar ainda mais a prática da exclusão já feita nas escolas brasileiras. Ou seja, privilegia-se o atendimento da deficiência e não da criança.

Além disso, acreditamos que não basta apenas se identificar a deficiência que a criança apresenta, é preciso lidar também com a inclusão desta criança dentro do contexto escolar. Lidar com o professor que vai trabalhar com ela, para que a criança possa ter realmente as suas necessidades educativas especiais atendidas.

O Plano Nacional de Educação oscila constantemente entre a adoção de um conceito de deficiência/deficientes e o de necessidades educativas especiais[i]. Aliás, este último termo tem sido concebido como um mero sinônimo de deficiência, e não seguindo a forma como ele vem sendo empregado rotineiramente no paradigma da inclusão. Neste sentido, o que se privilegia, são as necessidades educacionais básicas de cada criança, independentemente do fato dela ser deficiente ou não.

O Plano Nacional de Educação concebe a questão da estigmatização dos alunos do ensino regular de uma maneira bastante redutora, simplista e ingênua.

"Há que se reconhecer também que, por diferentes razões, alunos que não são portadores de deficiências têm sido encaminhados indevidamente para as classes especiais (como aqueles com dificuldades comuns de aprendizagem, com problemas de dispersão de atenção ou de disciplina), quando necessitam apenas de maior apoio pedagógico regular. Um esforço determinado das autoridades educativas pode eliminar esta prática, valorizando a permanência dos alunos, sempre que possível, nas classes regulares". (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p. 56)(20)

A estigmatização dos alunos no ensino regular, principalmente daqueles que apresentam distúrbios de aprendizagem, não remete apenas a um problema político decisório. Não basta a autoridade "mandar" para o professor obedecer. O Plano Nacional de Educação se esquece de que o professor é um sujeito, que ele apresenta autonomia e poder decisório.

Um outro aspecto que tem nos chamado bastante a atenção foi a emergência de uma nova sala de recursos ou de apoio: aquela destinada aos portadores de necessidades educativas especiais.

"Redimensionar, em cinco anos, as classes especiais e criar salas de recursos, conforme as necessidades da demanda escolar, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades educativas especiais nas classes comuns, sempre que possível fornecendo-lhes o apoio adicional necessário". (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 58)

Mas, afinal, o que é esta sala? A quem ela se destina? Quem são os alunos portadores de necessidades educativas especiais? Os alunos deficientes? Os alunos comuns expulsos das salas de aula por problemas disciplinares? Os alunos com distúrbios de aprendizagem?

Apenas a instituição das salas de apoio ou recursos pedagógicos não irão modificar a prática estigmatizadora que existe nas escolas brasileiras. Retirar a criança da sala comum, temporariamente, não resolve o problema do professor do ensino regular que não sabe como lidar com o aluno. Este problema tem raízes mais profundas que remetem à própria maneira como o professor lida com ele mesmo e com o aluno.

"Em suma, o que se implantou foi uma profunda descrença do professor em relação ao seu próprio trabalho. Ele não acredita mais que possa aprender; e, em decorrência, ensinar o aluno. Fica um peso insuportável empreender qualquer ação, estabelecer qualquer relação, fazer qualquer trabalho, principalmente aqueles que exigem mais do professor. (...)

É o momento em que o professor atua por inércia. Ele faz as coisas, mas na grande maioria dos casos está ausente delas.

Do ponto de vista do nosso trabalho como supervisora educacional, a questão que emerge é como ajudar o professor que não deseja ser ajudado. Como auxiliar o professor se não tem interesse em mudar a sua prática?" (MRECH, 1999)(21)

Por isto, acreditamos que seja necessário um trabalho maior e mais profundo. Um trabalho dentro do paradigma da Educação Inclusiva. É preciso que toda a escola seja trabalhada; assim como também, a comunidade.

Um dos únicos momentos em que se fala em inclusão no Plano Nacional de Educação é aquele referente à implantação do projeto pedagógico na escola.

"Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educativas especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício." (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 58)

A pergunta que nós nos fazemos a partir daí, diz respeito a quem irá oferecer este tipo de serviço nas escolas? Quais as instâncias que se responsabilizarão por este processo? O serviço de Educação Especial? O Ensino Básico que atualmente inclui tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio?

O que temos vivido na rede pública como supervisora, em vários estados brasileiros, é que ninguém se responsabiliza por estes projetos. Cabe à escola a autonomia para realizá-los. Mas, sobre ela recai também o ônus da sua confecção. E nisto, na grande maioria dos casos, a escola pública está sozinha, ou na busca de uma constante parceria com a comunidade e a Associação de Pais e Mestres.

Em um momento em que o governo vem cortando todas as verbas referentes à Educação, como garantir que este processo se realize no âmbito de cada escola? Que instâncias irão capacitar os capacitadores?

O Plano Nacional de Educação não fornece respostas a estas questões. Como os professores do ensino regular poderão ser capacitados? Fala-se apenas na inclusão de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação.

"Incluir ou ampliar, especialmente, nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso deste tipo em cada unidade da Federação". (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 59)

Será que a mera realização de cursos dá conta de modificar a concepção altamente estigmatizadora apresentada pelos professores? A experiência norte-americana, de mais de uma década, dentro do paradigma da Inclusão, revela que isto não ocorre facilmente. Os cursos de formação de educadores tendem a apresentar apenas conteúdos cognitivos, enquanto o que leva um professor a estigmatizar é da ordem da afetividade, de conteúdos emocionais mais profundos. E, geralmente, aspectos não são abordados nos cursos de formação, treinamento, capacitação e especialização.

Uma vez mais queremos assinalar a importância da crítica do modelo de deficiência tradicional e da necessidade de difusão de um novo modelo de deficiência centrado em uma abordagem mais social.

"Pelo modelo social de deficiência, os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais,

causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais em virtude de:

- seus ambientes restritivos;
- suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças;
- seus discutíveis padrões de normalidade;
- seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
- seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea;
- sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que têm essas necessidades;
- suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana.

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.” (Sasaki, 1997)(22)

Através das concepções atuais, que permeiam o Plano Nacional de Educação há ainda a crença de que é preciso parear o processo de desenvolvimento da criança deficiente com aquele apresentado pela criança normal. Acontece que, cada vez mais, a concepção de deficiência tem sofrido severas críticas das abordagens cognitivistas, psicanalíticas e sociais da Educação.

“A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para fornecer o desenvolvimento e a aprendizagem com algumas características “deficitárias”. O conceito de “fracasso escolar”, cujas causas, embora pouco precisas, situavam-se prioritariamente em fatores sociais, culturais e educacionais, reavaliou os limites entre a normalidade, o fracasso e a deficiência, e como consequência disto, entre os alunos que procuram a escola regular e alunos que vão a uma unidade ou escola de educação especial”. (COLL E OUTROS, 1995)(23)

Pensar em uma política de implantação da Educação Inclusiva no Brasil que não repense e redefina o próprio conceito de deficiência nos moldes atuais, nos parece uma temeridade. É implantar uma nova concepção paradigmática sob os olhares da concepção antiga. E isto afeta o próprio processo de ensino-aprendizagem, através das chamadas “profecias auto-realizadoras”.

“Devemos ir mais longe, agora, e centrar nossa reflexão sobre o que é debilidade (principalmente a mental). Para isso, tentaremos definí-la em relação ao que seria inteligência. Mas, antes devemos voltar a questionar o próprio conceito de debilidade para melhor apreender o uso que é feito dele.

Diante de uma criança em situação de fracasso escolar, o primeiro reflexo é de se perguntar sobre as suas capacidades intelectuais, com o temor da debilidade sempre subjacente a toda e qualquer dificuldade de aprendizagem. O primeiro reflexo dos pais ou dos professores é encaminhar a criança para fazer testes, os resultados serão determinantes na orientação proposta. Se forem ruins, a criança será qualificada como débil leve e encaminhada para um ensino específico. ESSAS MEDIDAS QUE TÊM NO INÍCIO A FUNÇÃO DE “ PREENCHER LACUNAS” E DE PERMITIR A CRIANÇA RECUPERAR O ATRASO, DESEMBOCAM, NA MAIORIA DAS VEZES, EM UM ENSINO PARALELO, MARGINALIZADO, DO QUAL ELA TERÁ DIFICULDADE DE SAIR. A perspectiva de transformação se transforma, então, em

posição de exclusão. Muito frequentemente, essas crianças chegam ao fim da escolaridade no mesmo tipo de turmas que conheceram no início, turmas chamadas “depósitos”, sem ter podido reintegrar-se ao ciclo normal. (...)

É importante também perguntar: o que é ser inteligente? O que é ser débil? Visto que cada um tem tendência a responder a essas perguntas com sua própria sensibilidade, suas referências culturais, seus preconceitos. (...) A debilidade seria “uma pobreza, uma fraqueza inata das faculdades intelectuais”. Destaco a palavra “inata”, que fiquei surpresa ao encontrar como único qualificativo dessa “fraqueza”.(CORDIÉ, 1997)(24)

Algumas pessoas poderão pensar que as colocações de Annie Cordié serviriam apenas para pessoas com deficiência mental. No entanto, as pesquisas brasileiras tem revelado que, no Brasil, a situação pior ocorre com as pessoas com deficiência física e da audio-comunicação. O deficiente físico é comumente confundido com o portador de deficiência mental. Os portadores de deficiência da audio-comunicação costumam receber um tipo de ensino que não preenche às suas necessidades educativas especiais mínimas.

“Além da reduzidíssima fração da população deficiente que vem recebendo alguma forma de atendimento especial, um problema grave é que a maioria da clientela não ultrapassa os níveis iniciais de escolaridade. O problema é essencialmente grave, uma vez que, tanto no caso do deficiente visual como do deficiente auditivo, níveis altamente satisfatórios de escolarização, incluindo mesmo ensino superior, poderiam ser alcançados, caso houvesse um atendimento especializado e processos escolares de boa qualidade. O enorme desperdício de talento e potencial humano devido à baixa qualidade deve ser objeto de atenção”. (ALENCAR, 1993) (25)

Enquanto nos Estados Unidos da América crianças com deficiência física e da audio-comunicação chegam ao âmbito das universidades, aqui é o nível de deficiência que determina o processo de aprendizagem do aluno, fazendo com que ele seja relegado aos níveis mínimos de educação. Ou seja, uma vez mais, é o nível de deficiência que comanda o processo de aprendizagem do aluno, e não a sua zona de desenvolvimento proximal.

Para finalizar, um dos aspectos mais interessantes levantado pelo Plano Nacional de Educação diz respeito ao uso das novas tecnologias da comunicação e informação. Elas tem sido os grandes aliados dos deficientes no mundo, fazendo com que realmente a tecnologia traga grandes benefícios aos deficientes. É o caso dos programas adaptados para os cegos, para os deficientes físicos, etc.

“Ampliar o fornecimento e o uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parcerias com organizações da sociedade civil voltadas para este tipo de atendimento”. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997)

### **3. A UNIVERSIDADE**

Por tudo o que dissemos ao longo do trabalho, é claro que não nos parece que os cursos superiores estejam suficientemente preparados para as mudanças que a Educação Inclusiva exige. Por isto, acreditamos que, neste momento, o mais importante seja passar por uma etapa de formação dos formadores.

Primeiramente, em relação aos cursos de Educação Especial que apresentam uma enorme defasagem entre os vários estados brasileiros. Alguns, como o Rio Grande do Norte, já estão se encaminhando decididamente para a Educação Inclusiva. Enquanto



outros, como no Amapá ainda lutam para a implantação de cursos de formação em nível universitário.

O mais importante é que as universidades já começaram a modificar os conteúdos de Educação Especial transmitidos em seus cursos. No entanto, ainda falta fazer a passagem para os conteúdos referentes ao ensino regular. Os professores de Educação Especial apenas foram capacitados a lidar com as crianças dentro de um modelo de deficiência.

Este aspecto também se apresenta na área médica e nas chamadas terapias dos setores de reabilitação. Ali ainda impera o modelo da Integração. O que faz com que estes profissionais ainda escolham os ambientes segregados como a alternativa primeira para os deficientes. É urgente a necessidade de implementação de novos procedimentos e práticas no setor.

É preciso implementar também uma política editorial mais ágil na produção de novos materiais, livros, etc com relação à temática da Educação Inclusiva. Isto porque a maior parte do material tem vindo de outros países. Urge agilizar as editoras oficiais, das universidades e particulares para uma tradução e adaptação criteriosa destes materiais.

Um papel de destaque precisa ser dado também às universidades brasileiras, públicas e privadas, através da produção de novos materiais e livros, oriundos das pesquisas de mestrado e doutorado.

É urgente também a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação; principalmente a Internet, como uma forma mais rápida, barata e imediata de se atingir os professores. Sem falarmos, é claro, nos cursos de Educação à Distância.

É fundamental a realização de cursos, a partir da temática da Educação Inclusiva. Devem ser privilegiados os leques tradicionalmente propostos pelas universidades: especialização, aperfeiçoamento, extensão e difusão.

Papel de destaque deverá ser dado, às habilitações de Educação Especial, que deverão redefinir os seus currículos, para melhor capacitar os seus alunos para a Educação Inclusiva. No Brasil, a maior parte dos professores foi preparada apenas para lidar com classes e escolas especiais. Será fundamental retomar a ampla gama de serviços que a Educação Especial apresenta. O mesmo acontecendo com os cursos de Magistério.

É a óptica de Educação Inclusiva que acreditamos faltar hoje nos cursos de formação de professores. Um olhar que privilegia os processos sociais de aprendizagem da criança. Um olhar que privilegia a zona de desenvolvimento potencial, em vez da zona de desenvolvimento real da criança.

## **BIBLIOGRAFIA GERAL**

ALENCAR, EUNICE M. L. SORIANO DE – UM RETRATO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. Em ABERTO, Brasília, ano 13, nº 60, out/dez, 1993.

BUENO, JOSÉ GERALDO SILVEIRA – A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO BRASIL – situação atual e perspectivas. In ABERTO, Brasília, ano 13, nº 60, out/dez, 1993.

CASTORIADIS, C. – A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA SOCIEDADE. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, p. 92.

COLL, CÉSAR; PALÁCIOS, JESUS E MARCHESI, ÁLVARO – DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E EDUCAÇÃO – NECESSIDADES

EDUCATIVAS ESPECIAIS E APRENDIZAGEM ESCOLAR. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

COLLARES, CECÍLIA AZEVEDO LIMA E MOYSÉS, MARIA APARECIDA AFFONSO – Diagnóstico da Medicalização do Processo de Ensino-Aprendizagem na 1ª série do 1º Grau do Município de Campinas. Em ABERTO, Brasília, ano 11, nº 53, jan/mar, 1992.

CORDIÉ, ANNIE – OS ATRASADOS NÃO EXISTEM – PSICANÁLISE DE CRIANÇAS COM FRACASSO ESCOLAR. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – Conferência de Joimtiem, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – UNESCO – 1994.

MRECH, LENY MAGALHÃES – PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: NOVOS OPERADORES DE LEITURA. São Paulo, Editora Pioneira, 1999.

NALLIN, ARACI – REABILITAÇÃO EM INSTITUIÇÃO: SUAS RAZÕES E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – versão final. Brasília, 1997.

PROCEDIMENTOS – ANÁLISE DE REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO. Brasília, CORDE, 1994.

PROPOSTA PARA O DOCUMENTO – ROTEIRO DE METAS PARA ORIENTAR O DEBATE SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, MEC, 1997.

SASSAKI, ROMEU KAZUMI – INCLUSÃO: CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE PARA TODOS. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

TORRES, ROSA MARIA – QUE (E COMO) É NECESSÁRIO APRENDER? Campinas, Papyrus, 1994.

UNESCO – LA EDUCACIÓN ESPECIAL – SITUACIÓN ACTUAL Y TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN. Salamanca, Ediciones Sigüeme, 1977, UNESCO, 1977.

(1) Trabalho apresentado originalmente no I FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO SUDESTE, no dia 10 de Novembro de 1997, patrocinado pelo MEC, com apoio da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, PUC, Universidade de Mato Grosso do Sul e UNIMEP. O texto apresentado a seguir é uma versão revista e ampliada do artigo original.

(2) Profª. da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, psicóloga, socióloga, psicanalista e psicopedagoga. Coordenadora do Convênio Internacional Fundação do Campo Freudiano e Universidade de São Paulo, Coordenadora-geral do Projeto de Educação Inclusiva para a Escola de Primeiro Grau "General Osório" da Prefeitura de São Paulo e Coordenadora-Geral do Site Educação On-Line <http://www.educacaoonline.pro.br>.

(3) UNESCO – LA EDUCACIÓN ESPECIAL – SITUACIÓN ACTUAL Y TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN. Salamanca, Ediciones Sigüeme, 1977, UNESCO, p.11.

(4) UNESCO – ob. cit., p. 12.

(5) Por deficientes estamos entendendo o indivíduo que apresenta alguma deficiência seja ela de que ordem for: deficiência física, auditiva, mental ou visual. Na adoção deste conceito estamos optando por atender a orientação seguida pelos movimentos de deficientes que tem repudiado a utilização do conceito portador de deficiência tal como ele vem sendo proposto pelo pela política educacional contemporânea. Estes grupos, tanto do Brasil quanto fora dele, consideram que a utilização da palavra “ portador “ é apenas um eufemismo, que tenta escamotear os efeitos da deficiência nos sujeitos.

(6) COLL, CÉSAR; PALACIOS, JESUS E MARCHESI, ALVARO – DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E EDUCAÇÃO – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A APRENDIZAGEM ESCOLAR. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995, p. 16.

(7) SASSAKI, ROMEU KAZUMI - INCLUSÃO SOCIAL: CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE PARA TODOS. Rio de Janeiro, WVA, 1997, p. 29.

(8) CASTORIADIS, C. – A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA SOCIEDADE. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, p.92.

(9) COLL, CESAR; PALACIOS, JESUS E MARCHESI, ALVARO – ob. cit., p. 9.

(10) MRECH, LENY MAGALHÃES - PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: NOVOS OPERADORES DE LEITURA. São Paulo, Editora Pioneira, 1999, p. 6.

(11)" Conceitua-se a inclusão social como o 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. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos". (Sasaki, 1997).

(12) Por necessidades educacionais ou educativas especiais estamos entendendo o privilegiamento do professor, no seu trabalho cotidiano, das necessidades específicas de cada criança. Em suma, daquilo que cada criança precisa para aprender um determinado conteúdo. O que pode implicar na realização de adaptações curriculares, na introdução de novos materiais, na mudança da dinâmica de grupo, etc que possibilitem ao aluno apreender e aprender um certo conteúdo.

(13) Declaração de Salamanca – documento oficial da UNESCO.

(14) COLLARES, CECÍLIA AZEVEDO LIMA E MOYSÉS, MARIA APARECIDA AFFONSO – Diagnóstico da Medicalização do Processo de Ensino – Aprendizagem na 1ª série do 1º Grau do Município de Campinas. Em ABERTO, Brasília, ano 11, nº 53, jan/mar, 1992, p. 16.

(15) MRECH, LENY MAGALHÃES - PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: NOVOS OPERADORES DE LEITURA. São Paulo, Editora Pioneira, 1999, p.44 e 46.

(16) NALLIN, ARACI – REABILITAÇÃO EM INSTITUIÇÃO: SUAS RAZÕES E PROCEDIMENTOS – ANÁLISE DE REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO. Brasília, CORDE, 1994.

(17) MRECH, LENY MAGALHÃES - PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: NOVOS OPERADORES DE LEITURA. São Paulo, Editora Pioneira, 1999.

(18) MRECH, LENY MAGALHÃES – ob. cit, p. 92.

(19) PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, MEC, 1997, p. 56.

(20) Por necessidades educativas ou educacionais especiais preferimos conceber o processo que ocorre com todas as crianças, e não apenas com aquelas que apresentam deficiências ou distúrbios de aprendizagem. Todas as crianças tem necessidades educativas gerais e especiais, e não apenas as deficientes. Nisto elas não são distintas das demais. Privilegiar apenas este aspecto, é introduzir, ao nosso ver, sob outra forma, de novo o contexto da estigmatização. A criança deficiente tem o direito de ser incluída no ensino regular porque ela é uma criança como as demais, e não porque ela é uma criança com deficiência ou necessidades educativas especiais.

(21) MRECH, LENY MAGALHÃES - ob. cit, p. 92 e 93.

(22) SASSAKI, ROMEU KAZUMI – INCLUSÃO: CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE PARA TODOS. Rio de Janeiro, WVA, 1997, p. 47.

(23) COLL, CÉSAR; PALÁCIOS, JESUS E MARCHESI, ALVARO – DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E EDUCAÇÃO – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E APRENDIZAGEM ESCOLAR. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995, p. 10.

(24) CORDIE, ANNIE – OS ATRASADOS NÃO EXISTEM – PSICANÁLISE DE CRIANÇAS COM FRACASSO ESCOLAR. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, p. 108.

(25) ALENCAR, EUNICE M. L. SORIANO DE – UM RETRATO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. EM ABERTO, Brasília, ano 13, nº 60, out/dez, 1993, p. 6.

(Fonte: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=98:os-desafios-da-educacao-especial-o-plano-nacional-de-educacao-e-a-universidade-brasileira&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:os-desafios-da-educacao-especial-o-plano-nacional-de-educacao-e-a-universidade-brasileira&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17), acesso em 13/06/10)