

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

VAGNO BATISTA RIBEIRO

APORTES CONCEITUAIS SOBRE A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO:
POSSIBILIDADES DE CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE NO ESPAÇO
ESCOLAR

São Leopoldo

2012

VAGNO BATISTA RIBEIRO

APORTES CONCEITUAIS SOBRE A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO:
POSSIBILIDADES DE CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE NO ESPAÇO
ESCOLAR

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Orientadora: Sandra Vidal Nogueira

Segunda Avaliadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R484a Ribeiro, Vagno Batista

Aportes conceituais sobre a dialética inclusão/exclusão : possibilidades de convivência com a diversidade no espaço escolar / Vagno Batista Ribeiro ; orientadora Sandra Vidal Nogueira. – São Leopoldo : EST/PPG, 2012.

75 p. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2012.

1. Educação inclusiva – Brasil. 2. Educação especial – Brasil. 3. Deficientes – Educação. I. Nogueira, Sandra Vidal. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

VAGNO BATISTA RIBEIRO

APORTES CONCEITUAIS SOBRE A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO:
POSSIBILIDADES DE CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE NO ESPAÇO
ESCOLAR

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Data:

Sandra Vidal Nogueira – Doutora em Educação – EST

Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia - EST

RESUMO

A Educação Inclusiva na contemporaneidade expressa um dos desejos de uma sociedade que, ainda, estigmatiza e discrimina pessoas portadoras de alguma necessidade educativa especial. Maior dignidade, respeito e integração é o que as políticas de educação inclusiva brasileira procuram propiciar à sua sociedade. Seu maior desafio é transformar a mentalidade preconceituosa instalada, por meio da ação de profissionais da educação para mudar esse quadro. Diante deste desafio, da escola estar estruturada para trabalhar com a “homogeneidade” e nunca com a “diversidade”, o presente trabalho tem como objetivo defender a perspectiva de educação inclusiva com vistas à construção de uma escola para todos, focalizando a dialética da inclusão/exclusão. Por isso, sua origem, seus graus, suas sequelas, bem como suas incoerências serão tematizados por meio de uma pesquisa teórica descritiva, que caracteriza o perigo de uma inclusão que desconhece a diferença na vida cotidiana dos profissionais de educação. Levando em conta os paradigmas conceituais e princípios que vêm sendo progressivamente defendidos em documentos nacionais e internacionais, a inclusão é um movimento de abrangência global que reúne pessoas na luta em favor das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais (PNEES) e seus familiares na busca dos seus direitos e de um lugar na sociedade. Contudo, o que de fato pode ser considerado inclusão? O que leva os profissionais da educação terem compreensões e significados tão diferenciados sobre esta questão? E quais são as principais dificuldades encontradas, do ponto de vista conceitual?

Palavras-chave: Portadores de Necessidades Educativas Especiais. Educação Especial. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Inclusive Education in contemporaneity expresses one of the desires of a society which still stigmatizes and discriminates against people with special educational needs. Greater dignity, respect and integration are what the Brazilian inclusive education policies seek to propitiate for its society. Their greatest challenge is to transform the installed prejudiced mentality through actions of education professionals to change this situation. Faced with this challenge of schools being structured to work with "homogeneity" and never with "diversity" the goal of this paper is to defend the perspective of inclusive education aiming at the construction of a school for all, focusing on the dialectic of inclusion/exclusion. That is why its origins, its levels, its consequences as well as its incoherencies will be thematicized through descriptive, theoretical research which characterizes the danger of an inclusion which does not take into account the differences of the daily situations of the education professionals. Taking into account the conceptual paradigms and principles which are increasingly being defended in national and international documents, inclusion is a movement of global scope which gathers together people struggling for the people with special educational needs (PNEES) and their families in their quest for their rights and a place in society. However, what can actually be considered inclusion? What makes education professionals have such different comprehensions and meanings of this issue? And what are the main difficulties encountered from a conceptual point of view?

Key words: People with special educational needs. Special Education. Inclusive Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO ENTRE O IDEAL E O REAL	11
1.1 Os profissionais de educação e algumas dificuldades da inclusão.....	16
1.2 Constatando a exclusão para buscar a inclusão.....	19
1.3 A educação inclusiva para a diversidade	25
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	27
2.1 A legislação entre limites e possibilidades: o normal e o especial	27
2.2 Profissionais da Educação frente à inclusão de estudantes Portadores De Necessidades Especiais (PNEES).....	33
2.3 Os processos históricos e a exclusão de pessoas com necessidades especiais	40
3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO ESPECIAL	47
3.1 A criação social e histórica da condição da pessoa moderna com necessidades especiais	47
3.2 A inclusão sob a estrutura da exclusão	54
3.3 Inclusão educacional e a superação dos especiais	60
CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS.....	69

INTRODUÇÃO

O tema da inclusão social vem orientando as elaborações de políticas públicas e de leis que visam criar programas e serviços especializados no atendimento de pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEES) nos últimos 50 anos. Estes parâmetros estão voltados à criação de mecanismos que possibilitem aos PNEES sua ida e vinda por meio de estruturas físicas, com infraestrutura de acesso, facilitando sua inclusão aos sistemas sociais comuns e, em casos de determinadas limitações, criar sistemas especiais que as integrem.

Durante esse período tem sido prática comum propor deliberações acerca da inclusão de pessoas com algum tipo de necessidade especial, abrangendo todos os direitos da pessoa humana, e de forma generalizada, colocando-as, sem maiores cuidados, em situações que não correspondem às especificidades de cada problema e situação. A necessidade especial é um tipo de reconhecimento que deveria tomar a diferença como parâmetro inclusivo, e não a inclusão generalizante. Ser especial é ser diferente; porém, o não reconhecimento das especificidades conduz à diferenciação excludente.

A inclusão social está inserida na temática de um Estado Democrático e Social de Direito, no qual todas as pessoas podem acessar seus direitos, pois é uma questão de política pública voltada a determinado público e setor da sociedade. Cada política pública formulada é basicamente executada a partir de decretos e leis, assim como em declarações e recomendações de âmbito internacional.

Por estas razões, as necessidades de atualização nas diversas políticas sociais referentes aos PNEES se torna candente. Muitas das atuais linhas de ação estão em conflito ideológico com as novas situações sociais surgidas, como em uma colcha de retalhos, e, além disso, as determinações sofrem com a imprevidência dos organismos administrativos locais que demoram em tornar eficaz tais políticas por meio da substancialização material dessas políticas, não somente no âmbito público, mas também no privado, quer dizer, na questão da fiscalização das implantações e prestação de serviços que contemplem esse público.

Exemplos de tais situações poderiam ser os seguintes, tanto no âmbito público quanto no âmbito privado: rodovias, ciclovias, corrimões, elevadores,

acessibilidade de entradas, prestação digna de distinções a esse público por parte dos profissionais de coletivos urbanos, órgãos públicos e privados, respeitabilidade quanto à maneira e tempo que elas levam para realizar tarefas costumeiras, consideração pelos níveis de articulação e integração, pois existem variados níveis de dificuldades nas necessidades especiais, entre outras questões.

Atualmente, existem cerca de 500 milhões de pessoas PNEES em todo o mundo. De acordo com o Censo Demográfico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 25 milhões de brasileiros, 14,5 % da população, possuem alguma necessidade especial. São homens, mulheres, crianças e jovens que, em muitos casos, não têm assegurados seus direitos mais básicos: ir e vir, estudar, divertir-se... Se forem somados a estes números os familiares, os amigos e os profissionais da área, é possível concluir que uma parcela considerável da população lida diariamente com as limitações impostas pela infraestrutura a estas pessoas, e também sofrem com elas.

Seria necessário que mudanças fossem implementadas ao prisma pelos quais são observados os direitos destas pessoas os quais já ordenados em lei, porém não efetivados junto às administrações dos Estados e das cidades. É importante que sejam substituídos os paradigmas que até então vêm sendo utilizados em debates e deliberações a respeito destes temas. Existem problemas colocados nas discussões como, por exemplo, que certas distinções se elevariam em mais discriminação do que inclusão. O tão batido tema da exclusão pela inclusão a partir de determinada política.

O processo de construção de uma sociedade inclusiva somente é possível por meio de transformações culturais profundas, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios mobiliário e meios de transporte), na mentalidade de todas as pessoas e, ainda, das próprias pessoas PNEES. Isso necessita de tempo e empenho por partes consideráveis da sociedade como um todo.

Por educação inclusiva, entende-se o processo de inclusão das pessoas PNEES ou de distúrbios de aprendizagem na rede de ensino em todos os seus níveis.

Dessa forma, a situação ideal na escola incluiria a atividade conjunta de uma equipe de profissionais e o corpo docente dentro do ambiente escolar. Essa equipe deveria contar com fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, orientadores, coordenadores e intérpretes, dentre outros, conforme a necessidade da instituição. Entretanto, mesmo reconhecendo que a população docente já conta com formação superior, e boa parte busca a especialização, não se pode dizer que a educação inclusiva de fato ocorra.

Esta pesquisa é iniciada pela leitura dos referenciais teóricos listados nas informações bibliográficas ao final do presente trabalho. Está, dessa forma, limitada ao estudo da teoria; porém, com uma visão da prática vivenciada pelo pesquisador em seu cotidiano na sala de aula. A principal característica metodológica é, portanto, a pesquisa teórico-descritiva, realizada pela investigação bibliográfica.

Diante das informações supracitadas, este estudo foi dividido em três capítulos. No primeiro, faz-se uma análise de aspectos históricos e da. São analisadas suas diversas formas de ação e sua contribuição para a superação das dificuldades de aprendizagem escolar, além da atuação na escola, de forma conceitual. No segundo capítulo, são apresentados os pressupostos, bases legais e o funcionamento da educação inclusiva. E, por fim, no terceiro e último capítulo, a análise estará focada no desenvolvimento dessa modalidade de educação, com destaque para as possibilidades de superação da integração pela inclusão.

1 INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO ENTRE O IDEAL E O REAL

Levando em conta os paradigmas conceituais e princípios que vêm sendo progressivamente defendidos em documentos nacionais e internacionais, a inclusão é um movimento de abrangência global que reúne pessoas na luta em favor das pessoas PNEES e seus familiares na busca dos seus direitos e de um lugar na sociedade. Contudo, o que de fato pode ser considerado inclusão? O que leva as pessoas a terem compreensões e significados tão diferenciados? Cabe aqui tecer algumas reflexões sobre os tópicos mencionados, pois, dessa forma, é possível contribuir para uma prática menos segregacionista e preconceituosa.

A primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas PNEES e suas Famílias, ocorreu em Caracas, entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002. Naquele evento foi firmado o compromisso de elevar a qualidade de vida de pessoas PNEES e suas famílias – por meio de serviços de qualidade em saúde, educação, moradia e trabalho – sendo, pois, declarado 2004 como o ano das pessoas com PNEES e suas famílias. Almejava-se ali, a vigência efetiva das normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com PNEES e o cumprimento dos acordos estabelecidos na Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala, 2001).

O termo inclusão já traz implícito a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já se encontra excluído. O adjetivo “inclusivo” é usado quando se busca qualidade de vida a todas as pessoas portadoras ou não de necessidades especiais. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/exclusão, como a luta das minorias na defesa de seus direitos. Para tematizar a inclusão escolar, é necessário reavaliar o sentido ao que se está atribuindo o substantivo educação, além de atualizar concepções e ressignificar o processo de construção da maneira de conceber a pessoa, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve tal temática.

Seria preciso realizar determinadas mudanças de paradigmas nos sistemas educacionais, a fim de que os educandos tivessem mais centralidade no que diz respeito ao aprendizado, levando-se em conta suas potencialidades como indivíduos

e não apenas suas capacidades de reação às disciplinas e aos resultados quantitativos, o que acaba por favorecer uma pequena escala de “alumnus”.¹

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à sua constituição. Partindo desse princípio, e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinalizam-se necessidades bem específicas de que sejam garantidos os acessos e participações por parte de todas as pessoas, tendo suas oportunidades garantidas, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo, na construção conjunta de novos marcos regulatórios aos direitos sociais e civis.

O paradigma da inclusão vem, ao longo dos anos, servindo como dispositivo à não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e a permanência dos educandos PNEES no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte o bastante, marcadamente introjetado nas subjetividades e, aliado às dificuldades estruturais, os profissionais de educação acabam por reforçar certa segregação ao mantê-los em espaços especializados.

Contudo, o paradigma da inclusão coloca inúmeros questionamentos a estes profissionais, tanto aos técnicos quanto aos teóricos, atuantes nessa área, os quais necessitam se pautarem mais nos desafios edificantes, do que em realismos que somente engessam iniciativas. Por isso, é necessário avaliar a realidade e as controvertidas posições e opiniões sobre o termo. Outro aspecto a ser considerado é o papel do profissional em sala de aula, pois é difícil repensar a educação na direção de uma inclusividade, que necessita cotidianamente desses profissionais, sem que eles estejam convencidos de tal coisa, uma vez que a escola está estruturada para trabalhar com a “homogeneidade” e nunca com a “diversidade”.

Em termos de pensar aquilo que é ideal, a tendência seria colocar em foco as limitações dos sistemas educacionais em voga e suas implicações nos desenvolvimentos plenos das pessoas PNEES, em que se tematizam o fracasso escolar, déficit de atenção na hiperatividade e nas dificuldades, por vezes, centralizadas em uma suposta “incapacidade” do educando. Essa prática é comum

¹ A origem da palavra aluno, devidamente registrada nos livros de etimologia e dicionários, conforme Deonísio da Silva, vem do termo latino *alumno*, declinação de *alumnus*, que designava primitivamente a criança dada para ser criada; ela se tornava então um aluno, pupilo, discípulo. Com o nascimento das escolas, o termo passou a indicar as crianças que lá eram entregues para serem educadas. SILVA, Deonísio da. *A vida íntima das palavras: origens e curiosidades da Língua Portuguesa*. São Paulo: Arx, 2002.

em muitas escolas do atual sistema educacional brasileiro, especificando o contexto, e imersa a precondição de segregação – lugar especializado para deixar as crianças – no inconsciente coletivo de profissionais que enxergam mais dificuldades do que facilidades no processo.

Há também a tão propalada tese freireana de que os educandos chegam à escola trazendo conhecimentos de realidades que não podem ser desconsiderados, pois fazem parte de suas histórias de vidas, exigindo formas diferenciadas nos sistemas de aprendizagens, pois “ninguém é igual a ninguém”.² É importante que a educação inclusiva se efetive de forma concreta, pois não basta estar garantida na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema educacional.

As mudanças vêm ocorrendo de maneira lenta, gradativas, planejadas e contínuas. É imprescindível levar em conta o contexto socioeconômico, para que as garantias de uma educação de qualidade, em termos de inclusão, seja efetiva.³

Inclusão depende de mudança nos valores da sociedade em que são processadas estas mudanças e a vivência de um novo paradigma não se faz com simples recomendações técnicas, como se fossem receitas de bolo, mas com reflexões dos profissionais, dos pais, dos educandos e da comunidade como um todo bem ajustado a elas.

No entanto, essa questão não é tão simples, pois devemos levar em conta as diferenças a partir das identidades, as quais podem ser compartilhadas em muitos aspectos. Como colocar no mesmo espaço demandas tão diferentes e ao mesmo tempo tão específicas.

Há que se diferenciar a integração da inclusão. Na primeira, tudo depende do educando e ele é quem tem que se adaptar buscando alternativas à sua integração. Na segunda, é sobre o grupo social do educando que recai com mais

² ANDRADE, Carlos Drummond de. “Nova reunião: 19 livros de poesia”. v. 2. Rio de Janeiro: Olympio, 1985. p. 537.

³ BUENO, Geraldo. *Crianças com necessidades educativas especiais: política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* Texto apresentado no Grupo de Trabalho da ANPED, 1998. Disponível em: <http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_da_Educacao_Especial/Texto%20Jos%E9%20Geraldo%20Bueno.rtf>. Acesso em: 3 mar. 2012.

intensidade a necessidade de se modificar e de se preparar para receber pessoas PNEES.

A inclusão também passa por mudanças na constituição psíquica do ser humano, conforme é o entendimento do que significa a diversidade social humana. Também é necessário considerar a forma como as sociedades estão organizadas, nas quais os acessos aos serviços são sempre dificultados pelos mais variados dispositivos, sejam culturais ou estruturais. Não é viável a inclusão parcial e seletiva em que a sociedade passa a escolher quais os grupos de pessoas PNEES poderão ser incluídos.

É importante que as pessoas expressem suas qualidades volitivas, pois elas sabem do que precisam, quais suas expectativas e dificuldades em situações específicas. A elas é importante que sejam dadas a possibilidade de escolherem assim como aos cidadãos não PNEES. Porém, não basta ouvi-los, é necessário propor e desenvolver ações que venham a modificar e orientar as formas de se pensar a inclusão. Isso implica a inclusão nas decisões. Não é vantajoso decidir por essas pessoas, melhor é considerá-las nas decisões a respeito de seus próprios interesses. Até porque a inclusão se torna – como pauta de um grupo social – vantajosa para toda a sociedade. A Declaração de Madrid define o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas PNEES, as medidas legais, a vida independente, entre outros: “o que for feito hoje em nome da questão da deficiência terá significado para todos no mundo de amanhã”.⁴

O marco histórico da inclusão foi em junho de 1994, com a Declaração de Salamanca, na Espanha, na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, evento realizado pela UNESCO, documento assinado por 92 países, que tem como princípio fundamental de que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem”.⁵ Pois, como preconiza a declaração dos direitos humanos:

⁴ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU): Resolução n. 2.542/75. *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência*. Disponível em: <<http://www.senac.br/conheca/DClegislacao.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

⁵ Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO). Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade: Declaração de

Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. **Art. 2º** Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.⁶

O Brasil é signatário de documentos internacionais que definem a inserção incondicional de pessoas com PNEs à sociedade – a chamada *inclusão*. Muito mais do que uma ideia defendida com entusiasmo por profissionais das diversas áreas do conhecimento, desde 1990 a construção de sociedades inclusivas, nos mais diferentes pontos do planeta, tem sido a meta do que se poderia chamar de movimento pelos “direitos humanos de todos os humanos”.⁷

No dia 14 de dezembro de 1991, foi assinada a Resolução n. 45/91 da ONU, que solicitou ao mundo “uma mudança no foco do programa das nações unidas sobre deficiência passando da conscientização para a ação, com o compromisso de se concluir com êxito uma sociedade global para todos por volta de 2010”.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, faz referência a respeito da necessidade de serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades, sendo o atendimento educacional realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos educandos não seja viável sua inclusão em classes comuns do ensino regular.⁸

Com a Resolução n. 2/01, a qual instituiu as normas e as diretrizes nacionais para a realização da Educação Especial atrelada à Educação Básica, ocorreu certo

Salamanca: princípios, política e prática em educação especial. Ano de 1994. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#declasalamanca>. Acesso em: 5 mar. 2012.

⁶ ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.bahai.org.br/direitos/Decla_Univer_Dir_Hum.htm>. Acesso em: 5 mar. 2012.

⁷ VIVARTA, Veet (Org.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância/FBB, 2003.

⁸ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2012.

progresso no modo de universalizar a diversidade na educação brasileira. As recomendações postam que o sistema de ensino do país precisa matricular todos os estudantes, cumprindo às escolas se organizarem no recebimento dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para a educação de qualidade.

A educação direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁹

No entanto, a realidade de tal processo inclusivo está bem alienada da realidade a que se propõe a legislação, e, desta forma, requerem-se muitas análises concernentes à temática no intuito de propor práticas efetivas. No Japão, em 2002, quando da VI Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International (DPI), aprovou-se a Declaração de Sapporo, representada por 109 países, que tematiza a educação inclusiva: “a participação plena começa desde a infância nas salas de aulas, nas áreas de recreio e em programas e serviços”.¹⁰

1.1 Os profissionais de educação e algumas dificuldades da inclusão

Quando crianças com necessidades especiais se sentam ao lado de outras crianças, há o enriquecimento social das comunidades nas quais são aceitas estas diretrizes. Tem sido um exercício socioexistencial salutar o instilar nos governos, não somente do Brasil mas também de outros países, uma vez que o modelo educacional segregador se configura como um modelo que estabelece parâmetros discricionais e se pauta em uma política de educação exclusivista, permitindo que formas de governo ainda pautados da diferenciação sejam mantidos.

É muito frequente que sejam encontrados profissionais da área de educação forjando resistências quanto aos parâmetros praxiológicos de uma educação inclusiva, manifestadas através de questionamentos e queixas, ou mesmo

⁹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Art. 205. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso: 13 mar. 2012.

¹⁰ DISABLED PEOPLES' INTERNATIONAL – DPI. Declaração de Sapporo, Japão, em 18 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/documentos-internacionais/doc-declaracao-de-sapporo-2002/view>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

requerendo soluções fáceis, de aplicação rápida e imediata, criando determinada sensação frustradora, uma vez que são resoluções para aplicabilidade de longo prazo. Muitas vezes, certos problemas acabam se agravando porque o profissional se torna muito dependente do apoio ou da assessoria de profissionais de áreas da saúde, por exemplo. Desta maneira, o profissional se sente desqualificado e fica alijado do processo de consideração pedagógica do estudante como educando que está em processo de vivência socioexistencial. Há certa indicação de que o profissional esteja esquecendo seu papel de instrutor, alguém que elabora o ensino e a aprendizagem pelo viés do exemplo e da troca mútua, o que implica na relação recíproca de percepções de mundo.

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.¹¹

Por um lado, professores se julgam incapazes de dar conta da demanda em possibilitar aos educandos as supostas soluções aos mais variados problemas sociais que os mesmos enfrentam cotidianamente. Eles se sentem despreparados e impotentes frente a tamanha realidade, agravada pela falta de capacitação continuada e de material adequado, além de apoio administrativo e de recursos financeiros. É possível serem observadas, com certa frequência, dificuldades dos profissionais a partir de suas próprias falas que são carregadas de preconceitos, estigmas, frustrações e medo. Frases do tipo: “não sou capaz de tal coisa”, “não sei nem por onde começar”, “é necessário ter toda uma equipe técnica na escola”, “a direção não entende o processo”, “vai prejudicar os outros estudantes”, ou mesmo coisas do tipo: “não vou beneficiar o estudante com deficiência”, “é um fato: a criança com deficiência sofre rejeição dos outros estudantes”, “preciso de assessoria na sala de aula, tanto para aqueles com deficiência quanto para aqueles com altos índices de aptidões e habilidades”, “ficamos angustiados e impotentes frente a esses alunos”, e por aí vai. Uma tendência tem sido predominante, qual seja, o profissional se encontra perdido ante a realidade do estudante portador de necessidades especiais.

¹¹ THOMPSON *apud* DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999. p. 153.

De acordo com Figueira, “palavras são expressões verbais de imagens construídas pela mente”,¹² e, às vezes, o uso de certos termos, muito difundidos e aparentemente inocentes, reforça preconceitos. Além dessas falas, tem-se observado as inquietações diante da mudança devidas ao medo exagerado do fracasso e da diferença nos quais se sentem ameaçados. Esses sentimentos provocam o afastamento, o estigma e, conseqüentemente, o preconceito.

As culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Fornecem um contexto tal para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina. O que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior.¹³

O profissional, muitas vezes, não conhece o educando, sujeito de aprendizado, suas potencialidades, inquietações e desejos, suas dificuldades e suas limitações. Cumprem considerar também as conflitividades estabelecidas entre as relações frente às questões concernentes aos processos de gratificação em termos de plano de carreira e o aumento de trabalho aos professores do ensino regular.

Alinhado neste contexto, encontra-se a dificuldade do ponto de vista econômico, em especial nos municípios de menor porte, como, por exemplo, o contexto de Planaltina (GO), no qual é analisado o custo-benefício de acessibilidade, como a adaptação dos ônibus para o número pequeno de pessoas portadoras de necessidades especiais, com um custo elevado. Por trás dessa realidade, encontra-se a ideia de que as pessoas com necessidades especiais são improdutivas e, por isso, pouco são os investimentos. Esse posicionamento dificulta a entrada na escola e no trabalho, acentuando assim a sua condição desfavorecida em relação a outras pessoas.

Conforme estudos apoiados pela ONU, existem determinados fatores que se interpolam entre os processos de inclusão: a ignorância dos processos, a negligência por causa de certo praxismo e mesmo a superstição e o medo.¹⁴ Tais questões se mantêm muito provavelmente porque há muita desinformação sobre a

¹² FIGUEIRA, E. A imagem do portador de deficiência mental na sociedade e nos meios de comunicação. *Integração*, Brasília, ano 6, n. 15, p. 31-33, 1995.

¹³ HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998. p. 186.

¹⁴ WERNEK, Cláudia. *Muito prazer eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: WVA, 1993. p. 17.

realidade clínica e pedagógica a respeito das necessidades especiais e as maneiras de sua inclusão à realidade do contexto considerado normativo.

Na busca por superação dessa realidade excludente, técnicos, procuradores da república e promotores de justiça promoveram por meio do Departamento dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, e da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, do Ministério Público Federal, reuniões e encontros nos quais houve destaque para dificuldades de acesso ao sistema de ensino. Essas dificuldades podem ser identificadas como barreiras arquitetônicas, deficiente qualificação de profissionais da rede pública de ensino, a renitência dos responsáveis pelo sistema educacional no recebimento de estudantes portadores de necessidades especiais nos seus estabelecimentos de ensino, além da inexistência de material adequado para o atendimento dos estudantes e o número inadequado de estudantes em uma mesma sala de aula, o que acaba dificultando a realização de um aprendizado de qualidade por parte dos estudantes. Para tornar a questão mais espinhosa, nos lugares de difícil acesso há insuficiente transporte público adequado que permita o deslocamento ao estabelecimento de ensino. Outro problema enfrentado é a falta de levantamento de dados que ajudem a identificar a demanda não atendida pelo sistema de ensino.

1.2 Constatando a exclusão para buscar a inclusão

Convive-se no Brasil há muito com os fenômenos da desigualdade e da exclusão social. Estes fenômenos têm algo em comum: são todos eles pautados em “sistemas de hierarquização social”.¹⁵ Encontram-se nestes sistemas diferentes características; enquanto que em determinados fenômenos impera a desigualdade eminentemente socioeconômica, em outros predominam determinados processos e situações de exclusão pela caracterização social, algo que se fundamenta no estigma perpetrado pela exclusão do diferente, daquela pessoa que não possui as mesmas formas normativas dos demais cidadãos, algo visível em seus corpos.¹⁶

Foucault analisa que ocorrem decisões de afastamento, de expulsão e de eliminação dos grupos minoritários, sendo “frequentemente informada por

¹⁵ STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999. p. 15.

¹⁶ GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974. *passim*.

características socioculturais”.¹⁷ De outra forma, observa-se que, ao mesmo tempo em que estas formas de desigualdades criam sistemas de integração e submissão assimétricas. Seus mecanismos possibilitam a coexistência dos grupos dominantes com os grupos submetidos em um mesmo espaço e em um mesmo tempo, resguardando-se, obviamente, que o grupo dominado fique até certo ponto necessário, dócil e silencioso. Assim, a exclusão vai se constituindo por meio do estabelecimento de limites e de regras que não poderão ser transpostas.

A partir destes limites, serão estabelecidas as regras da normatividade, do que é normal e do que é aceitável; daquilo que é desviante, e, portanto, proibido. Dessa forma, são eliminados aqueles que não se situam dentro do estabelecido como normal, além de postar e definir quem, por “natureza”, torna-se inepto ante os limites do aceitável. Trata-se de um tipo de exclusão pelo estigma, pela caracterização corporal. Não uma eliminação eugenista como a nacional-socialista, mas uma eliminação institucional das possibilidades de acesso e de inserção na normalidade pela aceitação da diferença. O diferente é tão normal quanto aqueles supostos normativos, desde que aceitos em suas características.

Muitos destes problemas são: a discriminação racial, o preconceito de gênero, a não aceitação da diversidade e da diferença, as diferenças geracionais, as diferenças mentais e físicas entre as pessoas, sobretudo aquelas geralmente identificadas como “deficientes”, “excepcionais” ou como mais recentemente passou a ser designada as “pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais”.

Nesse sentido, a escola precisa se abrir, efetivamente, para as questões da integração das pessoas excluídas. Necessita-se de um processo urgente de inclusão social que venha a abrigar as diferenças. Compreende-se que a integração como a abertura de espaço para que alguém faça parte de um grupo, precisa ser entendida como processo no qual se “toma parte” integrante em um mesmo projeto.

Por isso, questões como: decidir junto, construir o sentimento de pertença, reconstruir espaços, flertar com a convivência e com a confiança, considerando os desejos, as expectativas, as necessidades, os interesses de todos que compõem o grupo, precisam ser realizadas em conjunto e não ações tomadas em nome das pessoas implicadas.

¹⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

A integração significa um processo no qual a pessoa é tornada capaz de participar e decidir junto os rumos da escola, do espaço educacional a partir do jeito e das características em que elas organizam suas vidas. Desta forma, por educação inclusiva deveria se entender uma proposta de se tornar a escola acessível a todas as pessoas. Incluir aqui não está significando “guetizar” nichos específicos, criar lugares reservados e exclusivos para determinados grupos, mantendo-os à parte, pelo contrário, quer-se apontar para a integração sincera e realista, a qual se dá pelo reconhecimento da diferença e sua aceitação como um jeito a mais de ser na sociedade.

A escola que se propõe inclusiva não basta afirmar que não há exclusão. Para que haja inclusão, segmentar e determinar locais de acesso a grupos específicos, precisa ser uma prática eliminada da vida escolar. A inclusão diz respeito a ocupar todos os espaços, permitindo a convivência e valorizando as relações interculturais que promovam o enriquecimento de todos os estudantes.

Ao se falar de inclusão, não se está referindo apenas à inclusão de portadores de necessidades especiais, mas da própria formação cidadã que é aquela que inclui, no processo de ensinar e aprender, educandos com e sem necessidades educativas especiais.

Ela se realiza tanto em termos infraestruturais, isto é, espaço-físico como as questões mobiliárias, de acesso urbano e arquitetônico, geográfico, quanto em termos pedagógicos para receber e atender todo tipo de estudante, respeitando suas diferenças e educando de acordo com o ritmo e com as possibilidades de cada um, os quais não são pré-dados, mas resultado de construção histórica, social e cultural. Por inclusão quer-se compreender a aceitação e a participação de todas as pessoas, indissociavelmente, no contexto social e cultural da atual situação histórica.

Queremos, de fato, incluir os nossos alunos e os nossos professores em um processo educacional que respeite a todas as pessoas. Daí ser importante refletir sobre o significado de diversidade cultural, de diferença cultural e também reconhecermos como temos tratado a oposição igualdade/diferença, o que gera uma oposição dicotômica, que precisa ser superada na escola e na educação em geral. Como afirma Joan Scott:

é necessário que se desconstrua a oposição igualdade/diferença como única via possível, chamando atenção para o constante trabalho da diferença dentro da diferença a ‘mesmidade’ construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo das diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade.¹⁸

Trata-se, especificamente, de tentar desocultar os dispositivos causadores de exclusão, e enfrentar o difícil desafio de superar as lógicas maniqueístas e os argumentos simplistas predominantes na educação, sobretudo aqueles relacionados aos processos mistificadores de situações dadas como “naturais” ou “fatalistas”, os quais observados nas práticas educacionais que erguem o *status quo* ao nível do intransponível, da naturalização do social, e que em uma atuação de reprodução de padrões procura engendrar normatividades de classe e de distinções sociais, como bem estudou Pierre Bourdieu a respeito da manutenção da não-movimentação social pela educação na França.¹⁹ Isso aponta para o fato de a escola trabalhar eminentemente com questões culturais, e sabendo que cada criança é portadora de dimensões culturais, a interculturalidade torna-se elemento conceitual relevante na articulação da análise. Como diz Homi Bhabha:

nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do eu com outro. Não é devido a alguma panacéia humanista que, acima das culturas individuais, todos pertencemos à cultura da humanidade; tampouco é devido a um relativismo ético que sugere que, em nossa capacidade cultural de falar sobre os outros e de julgá-los, nós necessariamente ‘nos colocamos na posição deles’, em um tipo de relativismo da distância sobre o qual Bernard Williams tanto escreveu.²⁰

Não está em questão tomar uma determinada experiência cultural como uma realidade preconcebida ou mesmo pré-existente para, então, operacionalizá-la como se fosse um supermicroscópio capaz de verificar cientificamente determinado “objeto” devidamente delimitado temporal e espacialmente à nossa observação, a partir do qual seria possível revelar por minúcias os mais diversos aspectos componentes de sua diversidade cultural.

Com diversidade cultural, propõe Homi Bhabha advertir a respeito do risco de se manter o conceito de forma temporal e relativista, o que justificaria certas

¹⁸ SCOTT *apud* ANTUNES, Ângela. O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades. In: V Seminário Nacional de Educação “Utopias Humanas: sonhos! Liberdade, inclusão e emancipação. Por que não?” Caxias: 2004. Disponível em: <http://www.kinderland.com.br/anexo%5C1092005027654.doc> – Acessado em: 23 maio 2012.

¹⁹ BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

²⁰ BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 65.

anomalias conceituais do tipo que as noções liberais de multiculturalismo vêm desenvolvendo, o que acaba por induzir à separação de culturas, isto é, certas culturas intocadas as quais supostamente manteriam suas próprias características.

Trata-se de isolamento de culturas que vivem em meio a outras culturas hegemônicas. Ter-se-ia, dessa forma, certa diversidade no isolamento das culturas umas das outras. Tal coisa é nada mais nada menos do que a segregação em nome de uma suposta integração, e isso não interessa à educação cidadã, pois a interculturalidade supõe a convivência na diferença.

Na lida educacional, é preferível operar com o conceito de “diferença cultural”, entendido como um processo de enunciação da cultura como conhecível, algo legítimo e adequado à construção de sistemas de identificação cultural.²¹ Fleuri argumenta que “o conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais”.²² O interesse nesse tipo de análise remonta ao entendimento do conceito desenvolvido por Bhabha de “entre-lugar”, o qual remete à compreensão dos “contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais”.²³

O conceito de “entre-lugares” possibilita compreender os textos e os contextos nos quais as relações e os processos educacionais se estabelecem, as configurações entre os parâmetros curriculares e as vivências inter e transculturais. Aqui se destacam a possibilidade de aprender-e-ensinar-com-sentido, valorizando-se a experiência vivida e a experiência que se deseja refeita no contato com outras subjetividades. Trata-se de defender uma educação que seja inclusiva e embebida de sentido na convivência fraterna e socialmente aberta para todos os sujeitos. A educação com forte viés intercultural, quer dizer, que valorize as diferenças, contribui para que sejam alcançados maiores níveis de aceitação das diferenças.

Esses níveis poderiam ser alcançados por meio da criação de situações espaciais e temporais, institucionalização de ações concretas e específicas que visassem o encontro das diferentes pessoas e das diferentes culturas. Além disso, que organizasse a práxis educacional na perspectiva não somente inter mas

²¹ BHABHA, 1998, p. 63.

²² FLEURI, Reinaldo Matias. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, Resumos. Caxambu: ANPed, GT 06 Educação Popular, p. 1-15, 2002.

²³ FLEURI, 2002, p. 3.

também transcultural, e que, por sua vez, fizesse referência a elementos culturais comuns e também aos chamados traços universais entre as culturas que são pertencentes à espécie humana.²⁴

Nessa direção, os trabalhos escolares possibilitariam a relação inter e transcultural, procurando efetivamente o reconhecimento dos valores que coincidem e diferenças que caracterizam as diferenças entre as subjetividades

A educação necessária em meio a uma cultura excludente, embrenhada em uma perspectiva inclusivista, é aquela que encara a sociedade e elege o ser humano como projeto universal, e que trabalha na criação de condições locais, regionais, nacionais e globais para a universalização dos direitos humanos, o que implica direitos de integração cultural, de democratização ao acesso à cidadania.

A educação cidadã inclusiva seria aquela na qual os profissionais trabalhariam como jardineiros, na inteligente estória de Rubem Alves, quem pergunta: “o que está no início, o jardim ou o jardineiro?”, pergunta ele. “É o segundo”, responde. E continuando sua estória ilustrativa discorre:

Havendo um jardineiro, cedo ou tarde, um jardim aparecerá. Mas um jardim sem jardineiro, cedo ou tarde, desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. Nossas escolas têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, com todos os esforços para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é indispensável para que os sonhos se realizem. Sem ela, não se pode plantar nem cuidar do jardim. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejarem plantar jardins. Ela não tem o poder para fazer sonhar. Não tem portanto o poder para criar um povo. Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo.²⁵

Argumenta o filósofo da educação que, para isso, é fundamental a beleza. Não são suficientes os volumosos e belos “parâmetros curriculares”. É preciso beleza e graciosidade para que a escola, que pauta a educação inclusiva, seja um espaço educador, construído como um jardim no intuito de criar as condições às novas relações sociais e humanas, pautadas em novas relações interpessoais.

²⁴ DEMÉTRIO, Duccio. *Agenda interculturale*: Maltemi: Roma, 1997. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-77.

²⁵ ALVES, Rubem. Carta Argumentativa. *Jornal Folha de São Paulo*, 27 maio 1998. Disponível em: <<http://www.ronaldomartins.pro.br/materiais/propostas/CartaArgumentativa4.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

1.3 A educação inclusiva para a diversidade

A educação inclusiva não separa o lugar ou o tempo de aprender do lugar ou do tempo de ensinar. Lá onde e quando se aprende é também o lugar em que se ensina. É o lugar em que todos ensinam e aprendem. Em tal processo, a função dos profissionais em educação se liga ao sentido dessa construção dinâmica, a saber, a formação não pode se dar no vazio ou na abstração deslocada de uma prática efetiva que mostra, ao mesmo tempo, tanto a forma quanto o conteúdo da educação inclusiva. Educar para a inclusão é proporcionar encontros de vivências inter e transculturais. Significa criar redes entre os diferentes e pontes entre as identidades.

Educar para a inclusão é manter viva a utopia da igualdade humana em termos de oportunidade e de acesso, fundamentando-se a dúvida, a incerteza e a crítica aos processos de mistificação do *status quo*. E isso inclui, certamente, a necessidade de formação continuada destes profissionais como forma de reflexão crítica sobre a prática.²⁶ É preciso ter consciência de que a prática pedagógica é por si exemplar. O estudante aprende não somente conteúdos, mas aprende acima de tudo o exemplo dos profissionais da educação.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.²⁷

É preciso se aperceber que neste processo os ditames da sociedade capitalista de massa podem incorrer sobre a prática continuada de educação fazendo desvios nos seus princípios, como bem lembra Libâneo:

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, [...] essas transformações [...] decorrem da conjugação de um conjunto de

²⁶ GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: [s.e.], 2002.

²⁷ ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 29.

acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas.²⁸

É imprescindível que a formação continuada seja permanente para que os educadores e as educadoras obtenham entendimento bem fundamentado a respeito da inter e da transculturalidade enquanto criação histórica, e que, como tal, exijam dos estabelecimentos democráticos os fins comuns para uma convivência ética. Nessa perspectiva, a educação se torna instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas, o que se torna possível com a criação de espaços inter e transculturais nos quais a multiculturalidade se faz presente e, por conseguinte, estabelecem aquilo que Freire chamava de “unidade na diversidade”²⁹ e, em um segundo instante, a luta pela construção de uma sociedade que fala de paz, mas que, para tanto, antes dela e mesmo como seu pressuposto, faz justiça.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, um boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.³⁰

Pensando de modo específico no âmbito da educação e considerando-se algumas experiências reais cujo referencial teórico é a contribuição pedagógica de Paulo Freire, pode-se afirmar que a educação continuada do educador, visando a formação para e pela cidadania, deveria ser pautada pela “validade universal de teoria e da práxis de Paulo Freire”.³¹ Ao mesmo tempo, ela precisa se realizar na perspectiva inter e transcultural, nas quais o objetivo último é um processo educacional pautado pelas relações culturais múltiplas, criando o respeito pela convivência com a diferença e com as múltiplas identidades dos estudantes e dos profissionais da educação, visando a solidariedade emancipatória, a justiça e a inclusão socioeducacional e cultural.

²⁸ LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 45-46.

²⁹ FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 157.

³⁰ TARDIFF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000. p. 7.

³¹ GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 78-81.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O tema da integração ou inclusão de PNEES no sistema regular de ensino tem sido sem dúvida a questão referente à Educação Especial mais discutida no nosso país nas últimas décadas. Relegado ao debate apenas em congressos e textos da área de pesquisa por tanto tempo, salvo experiências isoladas, o tema passou a ser positivado em legislações, tendo na Constituição do Brasil a base e o fomento político e ideológico condicionantes em determinadas políticas públicas educacionais nos vários níveis da federação.

O Inciso III, do Art. 208, da Constituição Brasileira, refere-se ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, e na sua Política Nacional de Educação Especial (SEEP)³² que o Ministério da Educação (MEC) estabelece como diretrizes da Educação Especial o apoio ao sistema regular de ensino para a inserção de pessoas PNEES. O MEC também enfatiza prioritariamente o financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração. Esta definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB).³³

2.1 A legislação entre limites e possibilidades: o normal e o especial

Não basta se tornar lei para que uma proposta seja imediatamente aplicada. Muitas são as dificuldades que tolhem políticas de inclusão em sua prática cotidiana nas escolas. Entre elas está o despreparo dos profissionais do ensino regular, que têm dificuldades em receber nas salas de aula esses estudantes, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem. A própria LDBEN reconhece a importância deste aspecto no Art. 59:

³² BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

³³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.³⁴

Um ensino de qualidade para estudantes com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, como bem aponta Bueno, dois tipos de formação profissional docente: profissionais generalistas do ensino regular, possuindo conhecimento e prática a respeito do ensino diversificado; e profissionais tidos por especialistas nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja no atendimento direto a estes estudantes, seja no apoio ao trabalho realizado por profissionais de classes regulares que venham a interagir com estes estudantes.³⁵

Vale ressaltar que a noção de escola inclusiva, cunhada a partir da famosa Declaração de Salamanca (UNESCO),³⁶ em nosso país, toma uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de necessidades especiais. O sistema regular de ensino no Brasil está tendenciosamente direcionado dar atendimento àquele estudante do tipo ideal em sociedades excludentes: com bom desenvolvimento psicolingüístico; motivado para o mercado de trabalho; sem problemas intrínsecos de aprendizagem; oriundo de um ambiente sociofamiliar que lhe proporciona a estimulação adequada para tal fim. No entanto, esse sistema tem mostrado dificuldades de lidar com número cada vez mais dilatado de estudantes que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos ou de aprendizagem, experimentam o fracasso escolar.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão - não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal”. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros

³⁴ BRASIL, 1996, Art. 59.

³⁵ BUENO, Geraldo. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3. n. 5, p. 7-25, 1999.

³⁶ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar.³⁷

A formação predominantemente tradicional e conservadora dos profissionais de educação, ao privilegiar uma concepção deveras engessada dos processos de ensino-aprendizagem, trouxe como meta maior a formação de metodologia de ensino tida como universal, válida para todos, e que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades. Assim, por muito tempo, acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais, sendo denominados eufemisticamente de “alunos especiais”, acabavam excluídos do sistema regular de ensino.

Tal concepção do que seja normal acabou por gerar dois tipos de processos educacionais: o “normal” e o “especial”. No primeiro caso, o profissional seria posto em salas de aula com os alunos considerados “normais”, os que seguiriam o padrão de aprendizagem, e para os quais ele foi preparado durante sua formação acadêmica; no segundo caso, profissionais seriam colocados junto a estudantes que apresentariam os assim denominados “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem” que, por sua vez, necessitariam de processos educacionais diferenciados.

Neste contexto, a prática pedagógica está impregnada pelo mito, pela concepção, hoje considerada errônea, mas por muito tempo tomada como verdade científica, de que existem duas categorias qualitativamente distintas de estudantes: os “normais”, que devem frequentar a escola regular; e os considerados “excepcionais”, que deveriam frequentar a escola de Educação Especial.

Em outras palavras, ou ele ensina o estudante em um processo de aprendizagem contínuo e metassocial, o que significa lidar com supostos estudantes “normais”; ou então ele lida com estudantes que apresentam problemas de aprendizagem, o que significaria que o profissional estaria lidando com o desequilíbrio no processo educacional, isto é, um distúrbio de aprendizagem, algum tipo de deficiência ou doença cognitiva. Portanto, este estudante não pertence ao universo de ensino que a sociedade estipulou.

³⁷ GLAT, R. et al. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica*, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 20 maio 2012. p. 18.

Esta visão dualista das capacidades cognitivas dos estudantes é, segundo Bueno, a primeira dificuldade a ser enfrentada na efetivação de uma proposta de escola inclusiva:

[...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências.³⁸

O mesmo argumento é enfatizado por Freire e Valente:

O professor (da classe especial) certamente conhece o diagnóstico do aluno – as principais características e decorrências de seu quadro patológico – mas quase nunca usa este dado como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais freqüentemente visto como um fator limitante na vida escolar do aluno: define o que o sujeito não pode fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta, na maioria dos casos, uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar.³⁹

O profissional da educação, ao agir em conformidade com a formação recebida, costuma privilegiar certos conteúdos em detrimento de outros. Dessa maneira, o saber aprendido pode se apresentar em um círculo vicioso e desatrelado da realidade efetiva do estudante, o que faz com que o sujeito, continuamente, reproduza a mesma prática alienada. No entanto, é importante ressaltar que estes profissionais agem desta forma por não terem recebido, em seus cursos de formação e capacitação, suficiente instrumentalização que lhes possibilite estruturar a sua própria prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem de seu estudantado.

Em consequência, não é de se espantar que ainda não tenha havido uma efetiva integração ou inclusão de estudantes com necessidades especiais no sistema regular de ensino. O profissional da educação, no contexto de uma educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e com a diversidade de todas as crianças e não somente com uma

³⁸ BUENO, 1999, p. 15.

³⁹ VALENTE J. A.; FREIRE, F. M. P. (Orgs.). *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 76.

forma e um modelo de pensamento comum para todos. Por isso, argumentam Prado e Freire:

Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural.⁴⁰

A aceitação generalizada da proposta de integração/inclusão e a reconhecida necessidade de ampliação do acesso à Educação àqueles que, tradicionalmente, têm sido excluídos do sistema de ensino, reflete uma tendência atual em se acreditar no potencial dos estudantes com necessidades especiais. Porém, lembra Glat:

a segregação social e a marginalização dos indivíduos com supostas deficiências têm raízes históricas profundas, e a sua integração escolar não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, pois envolve, sobretudo o significado ou a representação que as pessoas (no caso, os professores) têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele.⁴¹

A validade da educação inclusiva, no entanto, é indiscutível se levarmos em consideração que o estudante interage com o meio, considerando-se sua maneira própria e diferente de entrar em contato com o mundo, respeitando-se seus limites e possibilidades. Ao se adotar a prática da educação inclusiva está se desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuindo em direção à meta, talvez utópica, da equiparação de oportunidades, o que significa contribuir na preparação da sociedade para o acolhimento de pessoas portadora de necessidades especiais. Do contrário, estes indivíduos tenderão a uma fragmentação ou desintegração de sua personalidade, ocasionando inevitáveis prejuízos pessoais e sociais.

Inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.⁴²

⁴⁰ FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B. B. Projeto Pedagógico: pano de fundo para escolha de um software educacional. In: VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP-NIED, 1999. p. 5.

⁴¹ GLAT, R. *Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. p. 17.

⁴² SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 41.

O ensino, diante disto, deveria se adaptar às necessidades dos estudantes ao invés de buscar apenas a adaptação deles aos paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem. Como já foi comentado, a escola regular tem praticado a exclusão sistemática de larga parcela da população escolar sob a lógica de que ela não possui as condições necessárias para usufruir do processo de escolarização.

Tal situação acaba sendo recorrente, devido a problemas pessoais das mais diversas origens ou, nas palavras de Coll, Palacios e Marchesi: “por apresentar algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”.⁴³ Essa argumentação é colocada às propostas de Educação Especial, permanecendo estagnações em seu desenvolvimento efetivo por anos, sem que se consiga obter resultados significativos.

Nossa Constituição de 1988, em seu Art. 205, prevê a garantia de educação para todos, indistintamente. Para que isso se torne realidade permanente são necessários: (a) esforço persistente de reorientação das propostas curriculares em seus projetos político pedagógicos; (b) incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino; (c) qualificação gradativa do processo pedagógico com ações políticas de longo alcance, especificamente no que toca à qualificação de docentes; e (d) oferta de formação especializada que possibilite aos profissionais analisar, acompanhar e contribuir no aprimoramento dos processos regulares de escolarização, buscando dar conta das mais diversas diferenças existentes no contexto concreto dos estudantes.

É conhecido que não são poucos os estudantes que têm suas necessidades educacionais interpretadas como “especiais” por parte de profissionais pouco preparados ou sem apoio.

Este fato deve-se a que os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se desta forma

⁴³ COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 11.

difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com estes alunos em suas salas de aula.⁴⁴

Fonseca crê ser necessário preparar todos os profissionais com urgência para se alcançar a inclusão, por meio de um processo de inserção progressiva. Assim eles poderão aceitar a se relacionar com seus diferentes estudantes e, conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais.⁴⁵ Porém, os professores só poderão adotar este comportamento se forem convenientemente equipados com recursos pedagógicos, e se a sua formação for melhorada, além de ser ofertado a eles os meios de avaliarem seus estudantes, elaborando objetivos específicos desde a prática fundamentada na eficiência dos programas pedagógicos, preparados para a superação dos medos e superstições.

No entanto, é importante frisar que a inclusão de estudantes com necessidades especiais na rede de ensino regular não é todo o processo, nem mesmo na superação da negação dos serviços especializados aos estudantes que necessitem dessa inclusão. Pelo contrário, implica a reorganização do sistema educacional, acarretando revisões de velhas concepções e paradigmas educacionais que venham a possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses estudantes, respeitando suas diferenças e atendendo às suas expectativas existenciais.

2.2 Profissionais da Educação frente à inclusão de estudantes Portadores De Necessidades Especiais (PNEES)

Os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal de 1988 implicam as autoridades e a sociedade, como um todo, na obrigatoriedade de alcançar a efetividade desses institutos. Para tanto, os recursos humanos e materiais devem ser direcionados no cumprimento de uma educação básica inclusiva.

Tal esforço requer ações em todas as instâncias, em especial naquelas destinadas à capacitação de recursos humanos assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação de professores estejam voltados para a

⁴⁴ NOGUEIRA, M. L. de L. O fazer psicopedagógico com portadores de altas habilidades. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Resumos. São Paulo: Mackenzie, 2000. p. 36.

⁴⁵ FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 34.

preparação de atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Os profissionais que já estejam exercendo o magistério possuem os mesmos direitos assegurados para serem capacitados academicamente, sendo-lhes oferecidas oportunidades para uma formação continuada, inclusive em nível de especialização, conforme a Lei n. 10.172/01.

Recentemente, o Conselho Federal de Educação, por meio de sua Câmara de Ensino Básico, reforçou a obrigatoriedade de formação e capacitação de profissionais da educação inclusiva com a apresentação de um Projeto de Resolução, homologado pelo Ministro da Educação, segundo o qual se instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, como se pode verificar:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...];

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.⁴⁶

No mesmo documento encontra-se a reafirmação do disposto no Plano Nacional de Educação:

Art. 17. 4º. Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.⁴⁷

A educação inclusiva encontra sérias resistências, muitas legítimas e outras preconceituosas, por parte de muitos profissionais na constituição de uma proposta educacional que busque resgatar valores socialmente fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos, resguardados pela Constituição Federal de 1988.

⁴⁶ BRASIL, 1996.

⁴⁷ BRASIL, 1996.

Incorporar estudantes com necessidades especiais em classes tidas como “normais”, inseridos em um contexto real, pode conduzir a um tipo de exclusão não prevista.

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 na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.⁴⁸

Como reflete o Rabino Nilton Bonder:

Não somos especiais e esse é o segredo do segredo. Trata-se do estágio de sabedoria daquele que conheceu o segredo de nossas qualidades e virtudes. E na condição de “não-especiais” somos extremamente diferenciados. Não é pouca coisa ser dotado de inteligência e consciência e não se asfixiar no próprio ego. Nesse lugar tão digno e apropriado o ser humano redescobre o fato de não ser especial como uma conquista gloriosa e libertadora.⁴⁹

A partir do conceito de “não-especiais” que nos liberta do jugo opressor dos conceitos e preconceitos,⁵⁰ a ideia de inclusão social verifica-se na ação inclusivista de setores da sociedade até então excluídos por aquelas parcelas que anteriormente asfixiavam-se no próprio ego, como mencionado no texto acima, sentindo-se “especiais” e julgando como “não-especiais” aquelas que necessitavam de uma atenção diferenciada.

Os “especiais” excluíaam os “não-especiais”, resultante de relações assimétricas criadoras de hiatos entre os seres humanos. Infelizmente, a inclusão passou a ser um instrumento mais político do que social, e vem permanecendo na teoria dos discursos sempre lembrados em vésperas de eleições, por exemplo. Não é difícil lembrar os Jogos Olímpicos e dos Para-Olímpicos e suas diferenças estruturais. E quem seriam os especiais? Partindo do pressuposto de não sermos especiais, como sugere Nilton Bonder, teremos que nos dedicar a todos, sem distinção.

⁴⁸ MANTOAN, M. T. E. *A interpretação de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memmon, 1997. p. 121.

⁴⁹ BONDER *apud* STOLEAR Miriam. Inclusão Social: uma visão holística. In: AUTORES.COM.BR: artigos e textos. Disponível em: <<http://www.autores.com.br/200805255487/diversos/artigos-diversos/inclusao-social-uma-visao-holistica.html>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

⁵⁰ BONDER, Nilton. *O sagrado*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

A profissionalização dos professores depende hoje, em grande medida, portanto, da sua capacidade de construir um corpo de saber que garanta a sua autonomia perante o Estado, não no sentido da conquista da soberania na sala de aula mas antes no sentido da criação de novas culturas profissionais de colaboração.⁵¹

Todos precisam de atenção, respeitando as particularidades que fazem os seres humanos únicos e singulares. Em uma sala de aula é necessário adequar o ensino ao ritmo e às características de cada estudante. Todos merecem o mesmo respeito e a mesma atenção, assim como todos precisam se adaptar às peculiaridades de cada educador.

Obviamente que as maiores resistências se encontram, muitas vezes, dentro do próprio corpo docente, algumas dentro da direção da escola, e outras dentro das famílias que se sentem em situação de superioridade de condições. E o mesmo conceito deixa de ser pejorativo quando se considera um educador excepcional ou um mestre especial. Um dos maiores problemas encontrados nas instituições de ensino é a falta de profissionais das áreas de psicopedagogia e psicologia, além do despreparo da equipe docente para lidar com tantas diferenças, sem esquecer as cobranças de todo o restante.

Estudando o papel do professor enquanto mediador das relações interpessoais entre alunos ditos normais e com deficiência em salas de aula regulares, observa-se que o professor tanto pode facilitar quanto dificultar o estabelecimento de relações favoráveis a criação de um ambiente de respeito mútuo e interação social entre os alunos de sua sala de aula.⁵²

O tipo de aprendizado pautado muito mais na escuta, a chamada aula expositiva, que ainda persiste hoje e, em tempos remotos, foi o modelo da época que tinha na palavra a melhor forma de expressar o conhecimento, no qual tratava os estudantes de maneira homogênea e que tinha no silêncio dos educandos a garantia do sucesso do educador ao repetir conteúdos a serem absorvidos por eles, chamado por Paulo Freire de “educação bancária”, é a expressão tradicional de um ensino não inclusivo. A educação inclusiva requer a percepção cara à tradição pragmática, a saber, democrática.⁵³ Isto é, inclusão requer espírito democrático para

⁵¹ BONDER, 2007, p. 62.

⁵² FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72.

⁵³ BRANCO, Maria Luísa. *O sentido da educação democrática: revisitando o sentido de experiência educativa em John Dewey*. Covilhã: LusofiaPress, 2010. p. 17.

receber do educando com necessidades especiais os modos de seu mundo. Atualmente com tamanha diversidade em turma foi necessário alterar a didática para que todos pudessem ser avaliados de forma fidedigna.

Não podem existir problemas de aprendizagem se não houver dificuldades no ensino. Ensinar e aprender são trocas e se alguém não aprendeu é porque não se ensinou adequadamente. Voltando às palavras do Rabino Nilton Bonder: “não é pouca coisa ser dotado de inteligência e consciência e não se asfixiar no próprio ego”.⁵⁴

Educadores não deveriam se sentirem ameaçados por não conseguirem ensinar. É muito fácil atribuir as dificuldades aos estudantes. O desafio seria descobrir as próprias dificuldades no aprimoramento profissional e pessoal. Educadores poderiam ser designados como facilitadores que, juntamente com equipes multidisciplinares e com as famílias, dariam apoio na busca por um futuro de solidariedade social por meio da educação para a satisfação de se sentirem incluídas.

Apesar dos educadores da rede municipal de ensino de muitos contextos do país estarem recebendo formação superior e aperfeiçoamento na Educação Inclusiva, ainda persistem dificuldades na prática docente. Incluindo as condições docentes que se referem à motivação, dedicação, qualificação e remuneração adequada. Os problemas emocionais, sociais e econômicos dos educadores interferem em seu trabalho e em sua interação com os estudantes, impedindo que muitos deles se dediquem de maneira eficaz. Faltam profissionais e estrutura. Há demanda superior à estrutura.

Sendo assim, a acessibilidade disponibilizada para os estudantes com necessidades especiais perpassa as questões pedagógicas e as condições infraestruturais, as quais se relacionam com um ambiente seguro, limpo, arejado, com boa iluminação e com um limite aceitável de estudantes em cada turma,

Todos os ambientes e equipamentos devem possibilitar seu uso e a realização de atividades com conforto e segurança, de acordo com as necessidades especiais de cada indivíduo. O desenho deve minimizar o

⁵⁴ BONDER, 2007, p. 63.

cansaço, reduzir o esforço físico, evitar riscos à saúde e acidentes do usuário.⁵⁵

Os fatores prejudiciais relacionados com a escola envolvem as condições pedagógicas fornecidas aos profissionais, como as salas de aulas, os recursos e materiais didáticos, são adequadas ao ensino e a tecnologia assistida cumpre com sua finalidade.

Todos os alunos portadores de necessidades especiais têm direito à utilização de equipamentos, instrumentos, recursos e material técnico-pedagógico adaptados de uso individual ou coletivo necessários para o desempenho das atividades escolares. Inclui-se nessa categoria as salas de recursos, computadores com programas especiais, material em braille, etc.⁵⁶

A aceitação e utilização, por parte dos profissionais de educação especial, de um método pedagógico, o Plano Individualizado de Ensino (PIE), normatizado e contemplado na resolução de alguns Estados como Goiás, Minas Gerais e Paraná, é um método que se destina à adaptação da realidade do estudante. Isso indica a carência de otimização de duração do turno escolar e a interação escola-família.

O PIE é um tipo de compromisso individualizado a respeito da disponibilização de serviços que atendam às necessidades especiais dos estudantes, e elaborado de maneira conjunta por pedagogos, psicólogos, sociólogos, dentre outros profissionais da educação, e pelos pais.⁵⁷

Diante de fatos vivenciados no cotidiano escolar, acaba-se por se deparar com dificuldades que tornam a inclusão uma fonte de exclusão, pois infelizmente a bela teoria se torna ríspida com as realidades das escolas reais. É uma consequência não prevista. Surge a questão: como educar para inclusão se o profissional não possui o sentimento de fazer parte dela? Se não há vivência em seu cotidiano? Se ela o amedronta? Como demonstrar para os estudantes uma segurança que não possui?

Todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em educação inclusiva acabam culpando alguém pelo fracasso educacional, não somente de seu município, mas da estrutura social do país. Quais seriam as dificuldades reais de ação para que a educação especial fosse emplacada? Ao se

⁵⁵ FIGUEIREDO, 2002, p. 160.

⁵⁶ FIGUEIREDO, 2002, p. 162.

⁵⁷ MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 181.

pensar no trabalho para um todo independente de se ter um culpado, com certeza seria dado o primeiro passo para mudanças no processo. É fácil dizer que o estudante simplesmente não aprende em vez de reconhecer que pouco se faz para que ele aprenda. Se não se consegue interdisciplinarmente efetivar as aulas adaptando-as a realidades diferentes, torna-se impossível respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. Rotulam-se, desrespeitam-se e se esmagam as poucas esperanças de pessoas que buscam ali, naquele ambiente escolar, esperanças que nelas sejam depositadas entrelaçamentos institucionais os quais despojem a exclusão do corpo social estigmatizado, além das formas sociais corporais, pela própria maneira pedagógica de efetuar educação.

A escola se constitui, assim, um espaço de convivência e de enfrentamento do múltiplo e do diverso, no qual, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores.⁵⁸

Os profissionais identificados com a representação legítima do mundo adulto, e de quem a aprovação social importa muito para os educandos, possuem um papel fundamental na construção do grupo-classe, podendo influir nele relações de cooperação, respeito e solidariedade. No entanto, o inverso também é verdadeiro, isto é, o caso no qual o próprio profissional dissimula um falso discurso integrado à rejeição ou ao descrédito pelas possibilidades de integração do grupo.

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com conseqüências decisivas para a formação profissional.⁵⁹

Para se entender o lugar que o estudante com necessidade especial ocupa na sociedade, é necessário conhecer os processos históricos, os fatos que influenciaram o comportamento desta sociedade, no trato com as necessidades especiais.

⁵⁸ FIGUEIREDO, 2002, p. 70.

⁵⁹ LIBÂNEO, 2004, p. 230.

2.3 Os processos históricos e a exclusão de pessoas com necessidades especiais

Importa lembrar que os termos considerados incorretos atualmente foram amplamente utilizados em períodos históricos anteriores, resultantes de perspectivas e paradigmas científicos e socioculturais. Considerando que termos como deficiência, deficiente, portador de necessidades especiais, surgiram recentemente, já no século XX, vale considerar alguns apontamentos.

Kanner relatou que a única ocupação encontrada para os “retardados mentais” na literatura antiga era a de bobo ou palhaço para a diversão dos seus senhores.⁶⁰ A Bíblia faz referências ao cego, ao manco e ao leproso, comumente como pedintes, rejeitados pela comunidade como impuros, pois se acreditava que eram amaldiçoados pela divindade. Segundo Pessoti, em Esparta, crianças portadoras de deficiência física ou mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono.⁶¹

Durante a Idade Média, período histórico iniciado em 476 d.C, houve grande expansão do cristianismo. Os grupos cristãos alcançaram muito poder social, político e econômico, inclusive podendo “excluir” da comunhão, vedar a entrada no céu, ou reter no “limbo” (purgatório) aqueles que fossem socialmente inconvenientes. Pessoti diz que foi neste contexto que a pessoa com necessidade especial passou a ser vista como possuidora de alma, sendo recolhida em instituições de caridade. Também pairava nas concepções daquela época, antagonicamente às ideias cristãs, a crença de ser a pessoa com necessidade especial o resultado da união da mulher com um espírito maligno, justificando que a mãe e os filhos fossem queimados, denotando para a sociedade desse período, dois aspectos completamente diferentes: a caridade e o castigo, em relação à deficiência.

Do século XVI aos dias atuais, várias foram as mudanças ocorridas tanto em termos das estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade quanto em termos de concepções filosóficas assumidas na literatura e na análise da realidade. Nessa época, entre os séculos XVI e XVII, no que se refere à pessoa com

⁶⁰ KANNER *apud* PATROCÍNIO, Fabíola Fernanda do. Inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: algumas considerações sobre avaliação de postos de trabalho. In: *IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços*, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem4/082.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012. p. 5.

⁶¹ PESSOTI, Isaias. *A loucura e as épocas*. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 1995. p. 3.

necessidade especial, Aranha escreve que começaram a surgir novas ideias referente à sua natureza orgânica, e assim a medicina concebida passou a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia.⁶² Foi somente no século XVIII, que surgiu o paradigma da institucionalização do encarceramento do diferente, caracterizada pela retirada das pessoas com necessidades especiais de suas comunidades para lugares específicos.

No século XX, o paradigma da institucionalização do encarceramento do diferente passou a ser analisado e criticado virulentamente, o que culminou em muitas pesquisas e na demonstração de tentativas sistêmicas dessa prática que por vezes tenta emergir aqui ou ali. Segundo Fonseca, nos dias atuais todas as pessoas têm o direito à diferença, sendo este um direito humano.⁶³

Para tanto, faz-se necessária uma análise crítica da sociedade e, conseqüentemente, do sistema educativo para que não haja a preservação da lógica da institucionalização do encarceramento do diferente, pois na sociedade capitalista, pautada no modo de produção de *commodities* e na diferenciação entre capital e trabalho, quem não acompanha as exigências e o ritmo dessa ordem econômica acaba sendo marginalizada com facilidade.

Apesar de essas práticas segregacionistas do passado terem prejudicado as pessoas com necessidades especiais, as escolas e a sociedade em geral, Stainback e Stainback apresentam uma visão otimista:

O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação especial e regular em um sistema único. Apesar dos obstáculos a expansão do movimento de inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo às práticas cada vez mais inclusivas.⁶⁴

No século XX, também foi contestado o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico para contemplar o ensino, valorizando a educação como forma de mudança e a integração como forma de normatização, cabendo à escola focalizar como seu papel formal a principal responsável pela organização, sistematização e

⁶² ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, São Paulo, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

⁶³ FONSECA, 1995, p. 44.

⁶⁴ STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 44.

desenvolvimento das capacidades científicas, éticas, tecnológicas e sociais de uma nação.

A educação inclusiva atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e entender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

A educação inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública n. 94.142 de 1975, e se expandiu para vários países. Atualmente está se tornando crescente o estabelecimento de programas e projetos dedicados à educação inclusiva. As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. Nestas escolas todos são aceitos, ajudam e são ajudados, independente de seu talento, necessidade, origem socioeconômica ou cultural, em salas onde se procura atender todas as necessidades dos estudantes.

Observa-se que os educandos PNEES, integrados na escola de ensino regular, aprendem mais porque lhes são oportunizadas maiores experiências educacionais do que em ambientes segregados. Estes educandos ganham em habilidades acadêmicas, sociais e em preparação para a vida em comunidade. Os demais alunos aprendem, além dos conteúdos escolares, a serem sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus colegas de aula.

A educação inclusiva não deve ser confundida com a educação especial. O ensino especial é desde a sua origem um sistema separado da educação das crianças do ensino regular. A educação especial baseia-se na crença de que as necessidades das crianças com deficiências não podem ser suprimidas nas escolas regulares. Existe ensino especial em todo o mundo, seja em escolas de frequência diária, internatos ou pequenas unidades ligadas a escola de ensino regular. O ensino inclusivo é desde sua origem a necessidade de se exercitar a ideia de que um coletivo que se integra mais facilmente responde aos desafios sociais de maneira mais integrada e todos são parte importante de um todo que se ajusta democraticamente no reconhecimento de que existem diferenças nas quais ninguém está sozinho. A educação inclusiva requer uma prática cotidiana democrática.

As sementes do descontentamento e da discriminação são lançadas pela exclusão vivenciadas no cotidiano das escolas. As escolas deveriam mudar seu funcionamento na tentativa de incluir as crianças com necessidades especiais, uma vez que a educação é direito de todos. A legislação específica sobre a inclusão no país é considerada uma das melhores do mundo. Faltam as institucionalizações devidas.

Na década de 1960, o conceito de integração teve reflexos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN n. 4.024/61) que explicitava o compromisso do poder público com a educação especial, no período em que se alargava o número de escolas públicas no país.⁶⁵ O Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1971 criou um órgão autônomo visando tratar do tema no Art. 9º da Lei n. 5.692/71, onde constava a previsão de “tratamento especial aos excepcionais”.⁶⁶

Em 1975, foi aprovada a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”. Esse documento internacional enfatizava a não discriminação, a dignidade e o respeito aos direitos civis e políticos da pessoa com necessidades especiais e o direito ao tratamento que assegurasse o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, atendendo às suas necessidades especiais.

No ano de 1981, é discutido o princípio da participação e igualdade plena pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) e é declarado o “Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência”. Paralelamente, outras discussões ocorreram como a equiparação de oportunidades e acessibilidades aos bens e serviços que resultam na aprovação do plano de ação mundial para a pessoa portadora de deficiência, o Programa de Ação Mundial (PAM) em 1982.⁶⁷

O assunto retorna na Constituição Brasileira de 1988, regulamentando leis específicas federais, estaduais e municipais de proteção às pessoas com necessidades especiais. No Art. 208, inciso III, está estabelecido que o dever do

⁶⁵ CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho *et al.* *Trajatória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira.* Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 1 maio 2012.

⁶⁶ CERQUEIRA, 2012, p. 2.

⁶⁷ TOLDO, Gisele Rodrigues; SILVA, Jéssica Araujo Lima da; SANTOS, Suzara dos. *As dificuldades na inserção do deficiente intelectual no mercado de trabalho com foco na linha de produção.* Trabalho de Conclusão de Curso. 71 f. (TCC) – Curso de Administração Geral da Faculdade Eça de Queirós, Jandira, 2010.

Estado com a educação deverá ser efetivado mediante a garantia de atendimento educacional com especialidade para pessoas com necessidades especiais. Em especial na rede pública regular de ensino, os profissionais deverão acolher em suas classes todos os estudantes e lhes oferecer subsídios para que possam ampliar seu potencial, enfatizando a escola como local por excelência na vida cotidiana do processo de inclusão.

A Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, disciplinou entre outros o Art. 205, segundo o qual se exige o pleno desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais a partir da educação. O Art. 206, inciso I e IV, que estabelece igualdade de condições ao acesso e a permanência na escola e a gratuidade do ensino oficial, requer a mesma intensidade das autoridades para efetivação. Da mesma forma, a Lei n. 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 2º, garante que a criança e o adolescente receberão atendimento especial, e o Art. 5º regula que nenhuma criança será objeto de negligência. Em 07 de dezembro de 1993, a Lei n. 8.742/93 dispôs sobre a organização da assistência social.

Movimentos nacionais e internacionais têm buscado o consenso para a formatação de uma política de integração e de educação inclusiva. Dentre estas ações, pode-se referenciar a conferência mundial de educacional que contou com a participação de 88 países e 25 organizações internacionais, em assembleia geral, na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994. As diretrizes construídas levam em conta não somente a declaração de Salamanca, mas todas as legislações e a realidade dos países envolvidos nesta luta, apontando para os princípios de que todas as crianças, de ambos os sexos, têm o direito fundamental à educação assim como a oportunidade de obter e manter um mínimo aceitável de conhecimento.

A LDB estabelece que a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como base o desenvolvimento integral de todas as crianças (Art. 58), inclusive as com necessidades educacionais especiais, prevendo um currículo concernente à especificidade dos profissionais em educação especial (Art. 59). Como princípio, reconhece a igualdade e condições para o acesso e permanência na escola.

A Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2000, é caracterizada como um dos documentos mais importantes na luta pela ratificação de uma educação inclusiva no Brasil. A Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o plano

nacional de educação (PNE), em seu capítulo 8, faz o diagnóstico da realidade brasileira e traça as diretrizes, objetos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE a oferta de educação especial poderá ser feita de três maneiras: 1) participação nas classes comuns; 2) sala especial; 3) escola especial.

As salas e escolas especiais devem ser apenas para aquelas que realmente não poderão ser atendidas nas salas convencionais. Entre 1988 e 2003, a matrícula desses estudantes cresceu muito. Atualmente, percebe-se que a inclusão de pessoas com necessidades especiais passa a tomar espaços cada vez maiores no ambiente acadêmico e político, além de mobilizar vários setores da sociedade. No entanto, o número de matrículas é irrelevante se compararmos com as estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS) a qual afirma que o Brasil possui cerca de 8 milhões de pessoas com necessidades educacionais especiais, e pouco tem sido feito para o aumento do número de matrículas.

Alem da questão do acesso, percebe-se que muitos educandos estão em salas de aula com atividades limitadas, principalmente pelas dificuldades que o profissional tem para planejar conteúdos e estabelecer uma comunicação efetiva com a pessoa com necessidades educacionais especiais. Embora o assunto apareça na Constituição Federal e esteja regulamentado por leis estaduais e municipais, percebe-se que fora do papel, a fiscalização destas regras parecem ignoradas pelo poder público. No entanto, não se pode negar que a abertura de uma perspectiva de inclusão da pessoa com necessidades especiais como cidadão foi o melhor resultado dessas leis. O fator subjetivo continua sendo o principal fator de exclusão dessa parcela da sociedade, que de forma alguma é pequena. O respaldo legal é bom, mas falta aplicabilidade e eficácia.

É importante refletir que esta mudança de paradigma está mais para uma inovação cultural do que para a efetivação de um decreto. Tratar-se-ia de uma novidade em termos políticos, sociais e jurídicos, isto é, os apontamentos da Constituição Federal como lei fundamental servem como meta de Estado a ser atingida. Isso quer dizer que as normatizações referentes à educação são, além de uma novidade política, reflexo de lutas sociais e políticas, uma forma de realização do Estado. Em suma: é uma maneira de dizer que sociedade se quer.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA VERSUS EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para iniciar a abordagem da temática educação inclusiva *versus* educação especial, é fundamental destacar alguns aspectos da história da educação especial, pois é a partir dela que os preceitos filosóficos, que hoje dão base ao processo inclusivo, foram se constituindo. As sociedades, em cada momento histórico, deram às pessoas com necessidades especiais a concepção e o destino que mais lhes convinham. Assim, torna-se importante a realização de uma breve retrospectiva histórica para compreender como a temática da necessidade especial tem sido vista e refletir sobre os aspectos positivos que aconteceram com as mudanças ocorridas a partir do final do século XX.

3.1 A criação social e histórica da condição da pessoa moderna com necessidades especiais

A educação inclusiva teve início nos Estados Unidos (EUA) por meio da Lei n. 94.142, de 1975, o assim denominado “Ato de Educação a todas as crianças portadoras de deficiência”, e, atualmente, já se encontra em sua segunda década de implementação.⁶⁸ No entanto, muito foi feito para que as pessoas com necessidades especiais estejam hoje tendo atendimento de caráter educacional mais condigno com sua humanidade. Por isso, cabem alguns apontamentos históricos a respeito.

É sabido que nos séculos XVI e XVII, os “deficientes mentais” eram internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições dos emergentes estados nacionais. Na tentativa de mudar esse quadro começaram a aparecer experiências novas e positivas como a do frade Pedro Ponce de León (1509-1584) que, no seio do século das descobertas marítimas, conduziu ao êxito a educação de doze crianças surdas, no Mosteiro de Omã. Ponce de León é reconhecido como o criador do ensino para surdos e mentor do método oral.⁶⁹

No final do século XVIII e início do século XIX, ocorre o período em que a institucionalização de lugares e espaços definidos para pessoas com deficiências é

⁶⁸ ROSSY, Andréa. *Paradigma da inclusão: um estudo descritivo-analítico*. 2001. Monografia. 47 f. (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA, Universidade da Amazônia, Belém, 2001. p. 34.

⁶⁹ BUENO, Geraldo. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre o desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 21-27, 2001.

conduzida a processos mais rigorosos, e é a partir desse momento que poderia ser considerado a época de surgimento da educação especial.⁷⁰ Esse tipo de educação era desenvolvido em escolas retiradas das povoações. O argumento era de que o campo proporcionaria a estas pessoas uma vida mais saudável e menos estressante. É dessa maneira que se tranquilizavam as consciências coletivas, uma vez que se estava a proporcionar cuidado e assistência para àquelas pessoas necessitadas, protegendo-as da sociedade. Isso garantia à sociedade a exclusão daquilo que não conseguia suportar, isto é, a diferença. Mazzotti argumenta que,

buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que até no séc. XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. [...] A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia de condição humana incluindo como perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.⁷¹

Entre os séculos XVI e século XIX, registra-se que as pessoas com deficiências física, mental ou de outro tipo continuavam a serem isoladas do convívio social. No entanto, agora em asilos, conventos, navios e albergues. Neste período surge o primeiro hospital psiquiátrico na Europa. Todas as instituições desse período não eram mais do que prisões, nas quais não havia tratamento especializado ou qualquer tipo de programa educacional específico.

No Brasil, a história da educação especial possui como marcos fundamentais a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje o Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1854, e do Imperial Instituto Surdos-Mudos, hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, os dois na cidade do Rio de Janeiro, a partir da iniciativa do governo imperial.⁷² Conforme Mazzotti, “foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos e de tricô para as meninas: oficinas de sapataria,

⁷⁰ Mazzotti afirma que o marco do início da educação de pessoas com deficiência poderiam ser considerados a obra de Jean-Paul Bonet, editada na França de 1620 com o título *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*, e a instituição fundada pelo abade Charles M. Eppée, em 1770, em Paris, sendo o mesmo o inventor do método de sinais para ensinar surdos-mudos. MAZZOTTI, Marcos. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

⁷¹ MAZZOTTI, 1996, p. 16.

⁷² MAZZOTTI, 1996, p. 29.

encadernação, pautação e douração para os meninos surdos”.⁷³

A fundação desses dois institutos representou uma grande conquista para o atendimento de pessoas com “deficiências”, abrindo lugar para a conscientização e consequente discussão sobre a necessidade da educação para essa parcela da população. Porém, tal ação não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” nestas instituições.⁷⁴ Isso aponta para o fato de que a educação especial, inicialmente, tenha se caracterizado por ações isoladas e que o atendimento se vinculou mais às deficiências visuais e auditivas e menos às deficiências físicas.

O IBC é considerado o pioneiro na publicação de cartilhas em braile, e fundamental incentivador na efetivação do ensino integrado, além de contribuir para a realização do 1º Curso de Especialização na Didática de Cegos. Essas ações estão integradas a outras que valem ser mencionadas como, por exemplo, o Instituto de Cegos Padre Chico, que foi fundado em 1928, em São Paulo, e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), criada no ano de 1946, também em São Paulo. O Instituto de Cegos Padre Chico foi assim chamado em homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues, e é considerado pioneiro do ensino de leitura em braile por meio do professor Alfredo Chatagnier.⁷⁵

O século XX marcou o reconhecimento das pessoas com necessidades especiais. Elas passaram a ser vistas como cidadãs desfrutando de direitos e deveres de participação na sociedade. Manteve-se, porém, uma ótica assistencial e caritativa. O grande eixo de mudança pode ser localizado nos processos que desencadearam elaboração em 1948 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fundamentalmente a II Guerra Mundial e as lutas emancipacionistas e de libertação, segundo a qual “todo ser humano tem direito à educação”. Segundo Mazzotti, a partir do contexto europeu, os primeiros movimentos de atendimento às pessoas com necessidades especiais começaram a se espalhar para outros contextos: “tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido

⁷³ MAZZOTTI, 1996, p. 29.

⁷⁴ MAZZOTTI, 1996, p. 29.

⁷⁵ RIBEIRO, Maria T. S. *O educador frente à educação de pessoas cegas: enfocando as metodologias de Alfabetização e de Inclusão Social*. 2001. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA, Universidade da Amazônia, Belém, 2001. p. 38.

primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil".⁷⁶

Talvez esse quadro tenha se configurado assim mesmo no panorama mundial. A década de 1950 ficou marcada por discussões a respeito dos objetivos e da qualidade dos serviços educacionais prestados a essa população. Enquanto isso, no Brasil, ocorria certa expansão das classes especiais nas escolas públicas, além das escolas especiais de instituições comunitárias privadas e sem fins lucrativos. Sabe-se que as estatísticas apontam certo aumento no número de instituições que prestavam ensino especial. Entre 1950 e 1959, houve aumento significativo. A maioria destas instituições se formava em meio às instituições públicas, em escolas regulares.⁷⁷

Mazzotti afirma que o Brasil foi influenciado pela Europa no que diz respeito ao regime de internato e escolas especiais. Os Estados Unidos, por sua vez, influenciaram os aspectos concernentes às salas de aula em escolas comuns, bem como a mobilização de pais e amigos de pessoas com deficiência, envolvidos em movimentos que reivindicavam inclusão e integração social. O autor assenta sua análise em dois períodos: o primeiro entre os anos de 1854 e 1956, caracterizado pelas tentativas isoladas tanto de instituições públicas reconhecidas quanto privadas; o segundo entre os anos de 1957 e 1993, compreende o movimento de reivindicações direcionadas ao atendimento de pessoas portadores de deficiência auditiva, visual, mental e física, mais especificamente a partir dos fins da segunda metade da década de 1950.⁷⁸

Neste período a educação especial emerge na política educacional brasileira, e com ela princípios e propostas convertidas em textos legais e planos de cunho educacional. As contradições entre o que era proposto e o regulamentado nos planos oficiais foram intensificando-se. O enfoque terapêutico defendido pela Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME), e, posteriormente, assimilado pelos representantes da Educação Especial do MEC, cuja formação era constituída por médicos e psicólogos que não precediam da figura do pedagogo, atribuindo a responsabilidade da educação

⁷⁶ MAZZOTTI, 1996, p. 17.

⁷⁷ PAROLIN, Isabel C. H. *Aprendendo a incluir e incluindo para aprender*. São José dos Campos: Pulso, 2006.

⁷⁸ MAZZOTTI, 1996, p. 18.

especial, quer dizer, prioritariamente às instituições especializadas particulares em detrimento das escolas públicas.

A educação especial assumia uma conotação de atendimento assistencial terapêutico quando deveria estar voltada para a educação escolar. Com o passar do tempo, as nomenclaturas que definem “educação especial” e “deficiência” têm sido alteradas, entretanto, seu significado continua imbuído do aspecto clínico. Ocorre que tais conceitos não possuem definição exata. Quem é ou não é excepcional? Quem merece e/ou precisa receber educação especial? Tais questionamentos apontam a fragilidade da construção do significado de excepcionalidade bem como a carência de esclarecimentos sobre o que se entende por educação especial.

Expressões como “portador de deficiência”, “excepcional”, “portador de necessidades especiais” e “integração” vêm sendo proferidas a título de estratégia política, corrompendo a sociedade com pseudos planos educacionais no intuito de escamotear as diferenças intrínsecas como também amenizar a responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais na provisão da educação especial.

Na década de 1960, pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se, surgindo assim, as primeiras críticas à segregação. Alguns teóricos defendem a normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade para permitir sua integração. A educação especial no Brasil aparece pela primeira vez na década de 1960, na Lei n. 4.024/61. Segundo a concepção legal, a educação dos “excepcionais” deveria, no que fosse possível, ajustar-se ao sistema geral da educação. Em 1978, uma Emenda Constitucional tratou do direito da pessoa com necessidades especiais pela primeira vez, assegurando-lhes a melhoria de sua condição social e econômica em relação à educação especial gratuita.⁷⁹

As declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão em larga escala. Em 1985, a Assembléia Geral das Nações Unidas lança o programa Mundial para pessoas deficientes, com a recomendação que o ensino de pessoas deficientes deveria acontecer dentro do sistema escolar normal. No Brasil, o interesse pelo assunto foi provocado pelo debate antes e depois da Assembléia Constituinte. A nova constituição, promulgada em 1988, garantiu o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de

⁷⁹ FONSECA, 1995, p. 17.

ensino. A Lei n. 7.853/89, no item da educação, prevê crime punível ou particular aos que recusam e suspendem, sem justa causa, a matrícula de um aluno portador de necessidades especiais.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, indígenas, presos e deficientes) pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo. Neste mesmo ano, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8069/90, assegurando os direitos garantidos na constituição: atendimento educacional especializado para “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino.

Vê-se que a educação especial possuía inicialmente um caráter assistencialista. Mais tarde, assumiu um caráter de atendimento médico-pedagógico, que veio a contribuir com a segregação dos estudantes com necessidades especiais em escolas especializadas tanto na rede pública quanto na particular. A partir da década de 1990, a educação especial passou a ser entendida como modalidade de ensino, e não mais como procedimentos didáticos preparatórios para o ensino comum por parte do sistema de ensino. No entanto, nos documentos legais, a concepção reducionista de educação especial não foi alterada, permanecendo com o mesmo sentido.

As mudanças percebidas na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, no que tange o atendimento às pessoas com necessidades especiais, isto é, pessoas consideradas como “alunos com problemas de conduta” ou “alunos com condutas típicas” e “alunos superdotados” ou ainda “alunos com altas habilidades”, não se caracterizou como uma educação formal. É assim que em meados da década de 1990, no Brasil, tiveram início as discussões em respeito de um novo modelo de atendimento escolar conhecido como *inclusão escolar*. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, marcado pela noção de assimilação.

O que acontece, no entanto, é que os vocábulos integração e inclusão, conquanto tenham significados semelhantes, foram cunhados na tentativa de demarcar situações de inserção diferenciadas e carregam posicionamentos

divergentes quanto à consecução de suas metas. O significado dado à noção do termo integração é muito diversificado, fundamentalmente quando aplicado ao ensino escolar. Esse processo deve-se ao uso do termo para expressar finalidades amplas, sejam elas pedagógicas, sociais, filosóficas ou outras. A aplicação e emprego do termo têm sido encontrados até mesmo como designativo de estudantes agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo naquelas chamadas classes especiais, grupos lúdicos, residências para deficientes, dentre outras.

Por se tratar de uma construção histórica recente, que data dos anos de 1960, a integração sofreu a influência dos movimentos que caracterizaram e reconsideraram outras questões desde os referenciais sociais e ideológicos que movimentaram o período. Dessa forma, ideias e formas institucionais como escola, sociedade, educação e trabalho foram ressignificadas desde novos paradigmas pautados nas lutas de movimentos sociais que buscavam maior inclusão social. O número crescente de estudos referentes à integração escolar e o emprego generalizado do termo têm levado a muita confusão a respeito das ideias que cada caso encerra.

A aplicação do termo integração relacionada à inclusão de crianças com deficiência surgiu no contexto dos países nórdicos, em um período marcado pelos questionamentos a respeito das práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual.⁸⁰ No entanto, após a Declaração de Salamanca, modificou-se o olhar sobre a educação especial, ampliando a clientela e nomeando as deficiências como necessidades educacionais especiais.⁸¹

O termo inclusão é de certa forma uma reação à ideia de integração. É possível dizer que se trata de um passo além do que a ideia de integração requeria. A inclusão questiona as políticas públicas e a organização da educação especial e regular, e fundamentalmente o conceito de integração, ou como foi chamado de

⁸⁰ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Todas as crianças são bem-vindas à escola (de qualidade) para Todos. In: PRÓ-INCLUSÃO: todos juntos numa nova escola. Disponível em: <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>>. Acesso em: 25 maio 2012.

⁸¹ UNESCO, 1994, p. 15.

mainstreaming.⁸² A inclusão não é está contraposta à integração. Porém, realça a inserção de uma pessoa com deficiência de maneira mais radical, completa e sistemática. Trata-se de um conceito referente à vida social e educativa encarada de maneira a lidar com o mundo de uma pessoa com deficiência como um mundo possível dentre outros, é o reconhecimento da diferença e da diversidade. Todos os estudantes assim deveriam ser incluídos nas escolas regulares, e não somente inseridos na corrente principal. O vocábulo integração, dessa forma, acaba por ser preterido em favor de outro mais propício ao momento histórico, a saber, inclusão. Busca-se incluir um estudante ou um grupo que já tenha sido anteriormente excluído. O objetivo principal da inclusão é evitar a exclusão no interior do ensino regular, mesmo que à primeira vista pareça ser inclusão a existência de jovens com necessidades especiais, pode-se tornar uma nova e moderna modalidade de exclusão.

3.2 A inclusão sob a estrutura da exclusão

O movimento pela inclusão cresceu e passou a centralizar a atenção de educadores e outros profissionais, ligados ou não à pessoa com deficiência em concordância no ideal de que inclusão refletia oposição à exclusão. Pires afirma que “a comportamentalização do nosso olhar sobre o problema da aprendizagem dividido entre saúde e educação, inúmeras vezes apresenta um mau serviço do entendimento e tratamento do indivíduo em questão”.⁸³

De acordo com Moreira e Masini, na prática, no cotidiano das escolas, essa política educacional apresentou outras facetas. Nela as diretoras procurando atender à orientação de não excluir nenhum aluno do convívio com crianças normais passaram a receber, de forma indiscriminada, crianças com deficiências.⁸⁴ Assim, ampliou-se o quadro dessa nova clientela de alunos, sem que se tivesse chegado a um consenso sobre as implicações pedagógicas decorrentes e as medidas a serem adotadas.

Os pais, talvez incentivados pelo movimento da inclusão, passaram a

⁸² Esse sistema *mainstreaming* ou cascata, fundamental às políticas de integração, oculta o fracasso escolar e isola os estudantes, integrando somente aqueles que não irão constituir desafio à competência curricular da escola. Cf. MONTAAN, 2010, p. 12.

⁸³ PIRES, Diléa H. O. “Livro... Eterno Livro...”. *Releitura*, Belo Horizonte, v. 14, 2000. p. 34.

⁸⁴ MOREIRA, M. A.; MASINI, Elcie. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001. p. 14.

procurar as escolas na expectativa de aí encontrar as condições apropriadas para o desenvolvimento de seus filhos. A escola passou, nesse sentido, a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos excepcionais; de outro não se preparou e não passou a oferecer as condições necessárias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, permaneceu desempenhando programações estabelecidas, de cunho intelectualista cujas ações tornaram-se excludentes, devido entre outros motivos à falta de formação de professores: “o professor regular não aprendeu a lidar com o aluno diferente e o professor especializado não aprendeu a lidar com professor do ensino regular”.⁸⁵ Como já foi dito antes, há certa necessidade de capacitar os profissionais de educação a aceitarem sua indisponibilidade para o trato com a diversidade, pois dependendo da forma como a inclusão é vista e ou realizada ela pode se tornar exclusivista.

Quando se pensa em inclusão, não é possível se esquecer de relacionar a inclusão dentro de nossa realidade escolar que se caracteriza por uma estrutura montada para estudantes ordinários para desenvolverem suas habilidades. É um sistema de ensino organizado por um currículo no qual os conteúdos possuem uma sequência e complexidade segundo o desenvolvimento cognitivo e a faixa etária destes alunos.

Mazzotti conceitua a educação especial como uma modalidade de ensino caracterizada por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, às vezes, substituir os serviços educacionais comuns, procurando garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais diferentes da maioria das crianças e jovens. Logo, deverá ser promovida por profissionais qualificados que atendam às necessidades dos alunos portadores de deficiências, e mais a metodologia utilizada deverá ser estimuladora e interessante para ambos (docente/ discente).⁸⁶

Quando um aluno diferente deste padrão é incluído, ele se depara com um sistema cuja estrutura é pouco flexível, não oferecendo muita abertura para uma programação segundo as necessidades e ritmos específicos. E, como toda estrutura, seus componentes estão organizados dentro de uma rigidez. Qualquer

⁸⁵ MOREIRA; MASINI, 2001, p. 15.

⁸⁶ MAZZOTTI, 1996, p. 18.

alteração mobiliza todos os componentes, gerando, assim, um desequilíbrio. Perante este desequilíbrio, há uma reorganização, voltando à ordem inicial.

Conforme Masine, os sujeitos que trabalham nesta estrutura se organizaram, a princípio, para perpetuá-la, trabalhando para sua manutenção, e precisando dela para se sentir competentes. O que ensinar, como ensinar, como avaliar e quais objetivos a serem atingidos estão previamente estabelecidos e assegurados pelo sistema.⁸⁷ Com esta organização, não há grandes conflitos decorrentes das possíveis incoerências entre o que se pensa e que se faz. Haja vista que a função de um orientador/coordenador, nesta estrutura, é trabalhar estes conflitos e resolvê-los de alguma forma para que o sistema possa continuar se sustentando. Quem não trabalha nesta direção pode ser excluído ou precisa readaptar-se.

De acordo com Oliveira, “não se pode pensar a inclusão, portanto, nem é pensado na questão estrutural que, involuntariamente, acolhe ou expulsa este aluno incluído”.⁸⁸ Esta é uma verdadeira contradição ou demonstração pura do funcionamento de qualquer estrutura? O paradoxo de lutar por “uma escola para todos” esconde a não permissão para que efetivamente este aluno sinta-se à vontade, seguro, protegido. A estrutura o marginaliza e ele pode até se sentir excluído.

O sistema de ensino no Brasil, padronizado, permite um trabalho personalizado com um olhar na diferença? O pedagogo da libertação Paulo Freire demonstrou a necessidade de adaptar a linguagem da sala de aula à linguagem do educando.⁸⁹ A realidade escolar “dá voz” para a diversidade? Alguns poderiam afirmar, categoricamente, que sim. E uma grande parte poderia afirmar o contrário. A escola está preparada para atender àqueles que são diferentes? Aquele que apresenta dificuldades comportamentais, emocionais e cognitivas? Tem-se uma estrutura escolar preparada para tal nível de atendimento? Sabe-se que não, exceto em poucos contextos. É uma realidade a ser alcançada.

O conceito de educação inclusiva, como tem sido posto ou mesmo imposto frente ao sistema educacional brasileiro, apresenta-se por meio da justificativa de valores que contemplam a solidariedade e os direitos de igualdade, contudo,

⁸⁷ MASINI, 2001, p. 16.

⁸⁸ OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vigtsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 36.

⁸⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

parecem ser ainda insuficientes para uma implantação efetiva da inclusão.⁹⁰ Segundo Carvalho, em termos gerais, a integração educativa escolar diz respeito a um processo de educar e ensinar juntas, crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiências, durante uma parte, ou na totalidade do tempo de permanência na escola.⁹¹

A integração representa, portanto, uma vida de mão dupla na qual, de um lado, estão os portadores de deficiência e, do outro, as comunidades das pessoas consideradas normais. Enfatizando esse ponto de vista, o autor alertava que o êxito da integração escolar está em preparar as duas partes, tanto a criança com deficiência como a outra, para que haja a integração. Isto sem desprezar o importante significado da integração familiar, primeiro núcleo social na vida de qualquer indivíduo. A ponderação de Monereo evidencia que, se não forem tomados todos os cuidados referentes à integração escolar, corre-se o risco de “entregar” o alunado, na suposição falsa de que está contribuindo para sua felicidade e desenvolvimento de sua cidadania, ou que está facilitando sua integração social.⁹²

O relatório produzido por Warnock contém referências a três tipos de integração: funcional, social e locacional.⁹³ A integração funcional diz respeito à frequência de crianças “*excepcionais*” nas mesmas classes do ensino regular; a social, o convívio das crianças “*especiais*” com as “*normais*” no recreio da escola, nos horários da refeição em atividades de lazer, dentre outras oportunidades de integração; diz-se que há integração locacional, quando as crianças “*excepcionais*” estão matriculadas na mesma escola, mas frequentam unidades de educação especial nela existente e organizadas.

Para viabilizar o sucesso da integração e considerando que o verbo integrar é transitivo direto (alguém ou alguns, entre si ou em um contexto), o que estes autores propõem é uma matriz de pensamento reflexivo acerca da integração para torná-la uma realidade em nosso país. No primeiro eixo, os referenciais de análise são os PNEES: mental, visual, física e múltipla, bem como os que apresentam

⁹⁰ MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. “Conferência de Jomtien”. In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira: Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=110>>. Acesso em: 19 dez. 2007. p. 17.

⁹¹ CARVALHO, Milton Paulo de. *Manual de competência civil*. São Paulo: Saraiva, 1995. p. 33.

⁹² MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M.; PALMA, M.; PÉREZ, M. L. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grão Editorial, 1995. p. 29.

⁹³ WARNOCK *apud* FONSECA, 1987, p.

condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas e psicológicas complexas e os de altas habilidades. No segundo eixo ficam os aspectos sociais, escolares, laborativos e políticos.

Segundo Marchesi, “um dos debates que ainda se mantém no campo da educação das crianças com deficiências refere-se a sua educação normal”.⁹⁴ Os alunos com deficiências dos colégios regulares recebem menos atenção e de menor qualidade, já que o número de alunos por aula é maior e os recursos técnicos, pelo contrário, são menores e os professores nos colégios regulares não estão preparados para ensinar a estas crianças.

Por sua vez, os alunos portadores de necessidades especiais muitas vezes têm sérios atrasos na comunicação oral e, por este motivo, sua integração social não é fácil. Além disso, sua lentidão na aquisição da linguagem oral afeta as possibilidades de uma aprendizagem normal. No caso, por exemplo, das crianças surdas, a integração marginaliza a linguagem dos sinais, que é necessária, segundo opinião quase unânime das associações de surdos, para a educação dos alunos surdos.

Estas ressalvas, segundo Marchesi, veem-se reforçadas, quando são analisados os dados sobre o rendimento escolar destes estudantes. A tendência geral de todos eles indica que suas aprendizagens progridem com maior lentidão em relação aos alunos “normais”, ampliando-se as diferenças quando as idades comparadas são superiores.⁹⁵

A resposta a estas interrogações deve ser obtida a partir de uma reflexão prévia sobre qual é a função que a escola deve cumprir? Que valores assumem e que meios utilizam para alcançar estes objetivos? No fundo, se fossem utilizados somente os estudos sobre rendimento escolar para decidir sobre a integração, estar-se-ia partindo da aceitação de que o progresso nas áreas acadêmicas é o objetivo principal da educação escolar.

Marchesi explica que “o que deve ser estudado, portanto, são as finalidades

⁹⁴ MARCHESI, A. *et al.* A educação da criança surda na escola integradora. In: *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 215-231.

⁹⁵ MARCHESI, 1995, p. 15.

da integração e em que tipo de escola vai ser realizada”.⁹⁶ Somente se a escola normal abordar em profundidade o que pressupõe a educação destes alunos e procurar dar-lhes uma resposta educacional, ter-se-ão assentado as bases para garantir uma educação satisfatória em comum com seus colegas normais.

Conforme Marchesi, “a prática educacional em um centro de ensino tem diferentes níveis de realização”.⁹⁷ No nível geral, encontram-se as orientações adotadas para todo o centro e que constituem seu projeto de educação. Em níveis mais concretos, encontram-se as decisões que guiam a atividade docente de um grupo de professores de um ciclo, ou as orientações e decisões de um professor para o grupo de alunos específicos de sua aula.⁹⁸

Em todos estes níveis, são acordadas tanto propostas gerais, que dizem respeito a todos os estudantes, como propostas mais específicas, dirigidas ao grupo de alunos com necessidades especiais ou a um aluno especial, que constituem as adaptações dos diferentes componentes do currículo, tendo como finalidade oferecer uma resposta educacional satisfatória à problemática destes alunos. Estas adaptações podem referir-se a todo o corpo docente, segundo Marchesi. Neste caso, farão parte do projeto de educação do centro, ou então dizer respeito somente a um grupo de professores ou à prática educacional de um professor, sendo sua influência, portanto, mais limitada.

Os objetivos básicos que o sistema educacional tenta promover são iguais para todos os estudantes: favorecer seu desenvolvimento pessoal, emocional, intelectual, linguístico e social, facilitar o conhecimento do mundo natural e social, e proporcionar as habilidades necessárias para poder incorporar-se de forma mais ativa e autônoma possível ao mercado de trabalho e à sociedade.

O profissional de educação especializado tem assim um papel fundamental no sentido de melhorar o desempenho acadêmico do aluno e assegurar sua inclusão no ensino regular. O educador, nesta abordagem, não é aquele que ensina, mas sim, aquele que dá condições ao aluno de se desenvolver e aprender, construindo o conhecimento em parceria com os alunos. O vínculo afetivo facilitará a ação nas situações de aprendizagem.

⁹⁶ MARCHESI, 1995, p. 16.

⁹⁷ MARCHESI, 1995, p. 218.

⁹⁸ MARCHESI, 1995, p. 218.

3.3 Inclusão educacional e a superação dos especiais

Não há consenso no meio social sobre as concepções e práticas de educação inclusiva. Em nível nacional, há diferentes formas de compreender e implementar esse processo, a depender da percepção dos dirigentes governamentais sobre seu significado. Fernandes pontua que poderiam ser consideradas a existência de, ao menos, três tendências sobre o modo de pensar e praticar a inclusão, atualmente, nos sistemas educacionais, os quais diferem em natureza, princípios e formas de concretização, em sala de aula.⁹⁹

O primeiro, denominado de *inclusão condicional*, é considerado a forma mais conservadora de todos os conceitos. Dos partidários desse posicionamento, ouvem-se afirmações do tipo “se todos os professores forem capacitados antes”, “quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “apenas se diminuirmos o número de alunos por turma”, “se eu tiver um especialista como auxiliar”. Ou seja, são afirmações que remetem a um futuro incerto, e que pela impossibilidade de concretizar-se em curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses estudantes na escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal e na LDB.

Na direção oposta, está um segundo movimento denominado de *inclusão total ou radical*. Dentre os defensores dessa proposta, estão intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não-governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência, os quais defendem a inclusão irrestrita de todos os estudantes do ensino regular. Mantoan diz que “a meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos”.¹⁰⁰

Conforme Mantoan, encaminhar para as classes e escolas especiais os que têm dificuldades de aprendizagem, sendo ou não estudantes com necessidades especiais, funciona como “válvula de escape” dos profissionais, que repassam os problemas para outros colegas, os “especializados”, e, assim, tiram de seus ombros

⁹⁹ FERNANDES, 2006, p. 18.

¹⁰⁰ MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimento para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp) In: ROSA, E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-94.

o peso de suas limitações profissionais.¹⁰¹

Diante desses dois extremos, uma terceira posição, que tem sido denominada de *inclusão responsável*, parece ser uma opção intermediária interessante. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.

Entende-se que, neste momento de transição de paradigmas, as conquistas já consolidadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais e seus familiares, historicamente, não podem ser descartadas e as estruturas desmanteladas, como se não tivessem um valor histórico indiscutível na complexa rede de relações que constituem o sujeito social.¹⁰²

Nos fundamentos básicos da educação inclusiva está expressa a preocupação com o desenvolvimento integral do educando e, acima de tudo, respeitando-o e proporcionando uma educação de qualidade, visando torná-lo um indivíduo reconhecido em sua diferença.

Não se tem certeza de que a educação inclusiva no Brasil, esteja de fato, integrada no movimento de expansão e democratização do sistema de ensino, assim como é questionável também o próprio caráter democrático de nossa escola em geral. A natureza e qualidade do atendimento dispensado aos alunos na escola pública ou privada não nos autorizam a aceitá-la, pura e simplesmente, como democrática, e os índices de reprovação, repetência e exclusão são tão alarmantes que conspiram contra qualquer pretensa atitude democrática.¹⁰³

A educação dos estudantes PNEES vem alcançando cada vez mais lugar no sistema educacional regular. O termo inclusão foi oficializado no Encontro de Salamanca na Espanha em 1994, foi emitido nesta ocasião, um documento sobre os

¹⁰¹ MANTOAN, M. T. E. O atendimento educacional especializado em deficiência mental: descobrindo capacidades e explorando possibilidades (Parte I). In: *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. p. 93-98.

¹⁰² FERNANDES, Cleonice Terezinha. *A construção do conceito de número e o pré-soroban*. Brasília: MEC/Seesp, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf>. Acesso em: 05 maio 2012. p. 34.

¹⁰³ BRANCO, Lúcia Castelo; BRANDÃO, Ruth Silviano. *A mulher escrita*. Rio de Janeiro: Lamparina, 1989. p. 34.

princípios, a política e a prática da educação para os PNEES e aponta a urgência de ações educacionais capazes de reconhecer a diversidade de seres, e atender quaisquer que sejam as suas necessidades físicas, sociais e linguísticas. Estariam aí incluídos os PNEES, as crianças de rua, as que trabalham, os nômades e as minorias culturais e sociais.

Na história da educação, conforme Mittler, a maioria das crianças PNEES realizava sua escolarização em instituições ou em classes especiais, e somente uns poucos ascendiam à rede regular de ensino.¹⁰⁴ A nova legislação inverte esse quadro: a maioria das crianças passa a ser atendida na rede regular, só excepcionalmente algumas delas prosseguirão sua escolaridade em escolas ou em classes especiais. Tal fato aponta para mudanças no sistema. No entanto, as necessidades são gigantescas desde o ponto de vista da inclusão total e do reconhecimento da diversidade.

Para a conquista da educação escolar que não exclua qualquer educando é necessário o entendimento de que a integração ou a inclusão não se efetivarão com a mera extinção das escolas especiais. Para alguns educandos com necessidades educacionais especiais, estas são as reais escolas inclusivas, enquanto para outros se tornam dispensáveis, ou espaços segregados. É fundamental a compreensão de que integração pressupõe ampliação da participação em situações comuns para os grupos que se encontravam excluídos, seja em escolas especiais ou os que a nunca tiveram acesso, segregados nas próprias residências ou comunidades. E para todos deve-se buscar a educação escolar baseada no princípio da inclusão.

A contextualização histórica da realidade brasileira acentua um descompasso entre a educação formal e a educação especial. Relativamente à educação especial, percebe-se que o descompasso é ainda maior entre a teoria e a prática, entre o discurso oficial e a realidade. A população PNEES que, socialmente, já é tão estigmatizada do ponto de vista de sua escolaridade e, apesar de Leis e Decretos em contrário, é, concretamente, uma população marginalizada.

A efetivação da educação inclusiva submetida aos ditames da escola regular que, por sua vez, regula a educação especial dentro do próprio modo de ensino regular, o que tem sido caracterizado ainda como um tipo de exclusão, pois submete

¹⁰⁴ MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. In: MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-37.

esses estudantes ao estigma não reconhecendo sua diferença nem mesmo a diversidade, ainda é uma tarefa inconclusa. A educação especial é uma forma de atender estudantes que possuem necessidades especiais. Porém, a sua condição de especial é uma condição dada conceitualmente com implicações práticas para a existência destes estudantes que acabam por estigmatizá-los. Por isso, a necessidade de uma educação que faça reconhecer a diversidade e a diferença tem se tornado imperiosa em muitos contextos. É necessário o reconhecimento de que o mundo é diverso e que a diferença faz parte das idiossincrasias de cada ser humano.

CONCLUSÃO

Durante o levantamento bibliográfico, feito para fundamentar este trabalho, foram contemplados os diversos momentos pelos quais passou a educação especial, bem como a efetivação da lei de inclusão nos dias atuais.

Na escola muito precisa ser repensado, desde o planejamento das aulas, sua organização especial, até a avaliação. Muitos professores precisariam reavaliar sua postura e aceitar o estudante PNEES, acreditando nele e em seu potencial, e não aceitá-lo apenas porque existe uma lei que lhe garante o direito de ser incluído, mas percebendo que a socialização com outros alunos poderia enriquecer as experiências de todo o grupo.

Compreende-se que a fiscalização junto às autoridades em educação para que se tenham garantidos todos os recursos necessários, para que a proposta seja desenvolvida com sucesso, e incluindo o estudante PNEES para além de uma mera formalidade, é imprescindível.

Este trabalho também procurou refletir sobre o processo de inclusão como decorrente das lutas pelos direitos humanos. Para tanto, tem se tornado cada vez mais candente e necessário estudar os possíveis problemas que interferem no desenvolvimento da proposta inclusiva, já que as sociedades, em cada momento histórico, deram às pessoas portadoras de necessidades especiais a concepção e o destino que mais lhes foram convenientes.

A inclusão na educação implica mudanças nos papéis sociais nos quais está a escola implicada historicamente, preparando o estudante PNEES para o pleno exercício da cidadania e, ao mesmo tempo, preparando o ambiente escolar para receber este estudante e fazer com que ele adquira autonomia e independência.

Acredita-se que a inclusão possa ser efetivada de forma eficaz desde que sejam atendidas as necessidades que existem e são muito bem especificadas no Parecer n. 17/2001 do MEC, das quais se pode citar como primordial a composição de uma rede de apoio que deverá prestar amplo atendimento aos profissionais de educação ligados ao ensino regular e também aos estudantes PNEES.

Outro aspecto evidenciado aloca-se na percepção dos profissionais de educação e se configura na necessidade de um processo de formação continuada,

por meio do qual será possível se preparar para o desempenho de seu papel, que deveria estar centrado na potencialidade e não no “defeito” do estudante.

Mesmo com toda a história de luta pelos direitos humanos como direito social, no que diz respeito aos vários cenários em que tais princípios de participação e direitos humanos se inserem, incluindo-se o educacional, ainda há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a inclusão possa assumir. Ainda há muito desconhecimento do tema.

Através do tema abordado e mediante a reflexão desde a bibliografia, é possível perceber que muitas mudanças já ocorreram em relação à educação especial e que a tendência é uma unificação dos sistemas de ensino, através da inclusão da pessoa PNEES no ensino regular. Quem sabe deixar esse formato de “especial” e assumir o formato “inclusivo”, superando-se a própria nomenclatura “portadora de necessidades educativas especiais”.

A lei garante e os profissionais preocupados com os efeitos prejudiciais da segregação almejam, não somente para o estudante PNEES, mas também para a sociedade e a família, compreender a inclusão como um processo, um desafio que deve ser encarado com otimismo e compromisso.

Entende-se que as dificuldades existem, são reais e desestimuladoras. No entanto, a mudança deveria partir de cada um, pois as alterações ao nível de estrutura escolar, adaptação curricular e preparação profissional somente acontecerão quando, primeiramente, houver mudança de mentalidade. O elemento cultural é preponderante na tarefa de conscientização.

Pensar uma sociedade na qual se respeite a diversidade étnica, atendendo às necessidades das majorias e minorias, é concretizar a realização da sociedade inclusiva, na qual cumpre à educação, e em consequência aos profissionais a ela ligados, a mediação deste processo.

É necessário esclarecer que os princípios filosóficos que norteiam a concepção de inclusão estão pautados no atual modelo de estado democrático de direito. No entanto, as condições materiais e humanas desfavoráveis que têm constituído as iniciativas de inclusão têm gerado grande crítica. O sucesso da inclusão de estudantes PNEES na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses estudantes na

escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Nesta tarefa, a mudança de um ensino especial para uma escola inclusiva se torna fundamental.

A ideia de uma escola inclusiva não é nova, haja vista os muitos exemplos de propostas e realizações que buscaram incluir grupos socialmente marginalizados como, por exemplo, crianças surdas e mudas, com Síndrome de Down, com necessidades especiais físicas... No entanto, sua proposta temática específica vem ganhando corpo mais delineado somente nos últimos anos. Pensar uma estrutura escolar que tenha a inclusão como paradigma é um desafio que se desdobra aos profissionais da educação de agora e do futuro.

Urge pensar a superação de uma escola que segrega mais do que forma e agrega à sociedade aquelas parcelas vistas, preconceituosamente, como peso excessivo e não possuindo mais do que valor afetivo para seus familiares. A escola inclusiva possui a virtude de tornar os estudantes em suas diferenças conhecidos aos seus pares sociais desde sua identidade social, permitindo aos estudantes serem reconhecidos com suas diferenças sem que com isso exista a necessidade de nivelar, equivocadamente, uns e outros, e tornar as dificuldades advindas com a normatividade social – historicamente excludente – uma dentre outras situações existentes dentre um mundo diverso e plural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Carta Argumentativa. *Jornal Folha de São Paulo*, 27 maio 1998. Disponível em: <<http://www.ronaldomartins.pro.br/materiais/propostas/CartaArgumentativa4.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. “Nova reunião: 19 livros de poesia”. v. 2. Rio de Janeiro: Olympio, 1985.

ANTUNES, Ângela. O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades. In: V Seminário Nacional de Educação “Utopias Humanas: sonhos! Liberdade, inclusão e emancipação. Por que não?” Caxias: 2004. Disponível em: <http://www.kinderland.com.br/anexo%5C1092005027654.doc> – Acessado em: 23 maio 2012.

ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, São Paulo, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.bahai.org.br/direitos/Decla_Univer_Dir_Hum.htm>. Acesso em: 5 mar. 2012.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONDER, Nilton. *O sagrado*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRANCO, Lúcia Castelo; BRANDÃO, Ruth Silviano. *A mulher escrita*. Rio de Janeiro: Lamparina, 1989.

BRANCO, Maria Luísa. *O sentido da educação democrática: revisitando o sentido de experiência educativa em John Dewey*. Covilhão: LusofiaPress, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Art. 205. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso: 13 mar. 2012.

BUENO, Geraldo. *Crianças com necessidades educativas especiais: política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* Texto apresentado no Grupo de Trabalho da ANPED, 1998. Disponível em: <http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_da_Educacao_Especial/Texto%20Jos%E9%20%20Geraldo%20Bueno.rtf>. Acesso em: 3 mar. 2012.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3. n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre o desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 21-27, 2001.

CARVALHO, Milton Paulo de. *Manual de competência civil*. São Paulo: Saraiva, 1995.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho *et al.* *Trajatória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira*. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 1 maio 2012.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DEMÉTRIO, Duccio. *Agenda interculturale*: Maltemi: Roma, 1997. São Paulo: Cortez, 2002.

DISABLED PEOPLES' INTERNATIONAL – DPI. Declaração de Sapporo, Japão, em 18 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/documentos-internacionais/doc-declaracao-de-sapporo-2002/view>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

FERNANDES, Cleonice Terezinha. *A construção do conceito de número e o pré-soroban*. Brasília: MEC/Seesp, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf>. Acesso em: 05 maio 2012.

FIGUEIRA, E. A imagem do portador de deficiência mental na sociedade e nos meios de comunicação. *Integração*, Brasília, ano 6, n. 15, p. 31-33, 1995.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, Resumos. Caxambu: ANPed, GT 06 Educação Popular, p. 1-15, 2002.

FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B. B. Projeto Pedagógico: pano de fundo para escolha de um software educacional. In: VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP-NIED, 1999.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: [s.e.], 2002.

_____. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, R. et al. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. *Relatório de consultoria técnica*, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 20 maio 2012.

GLAT, R. *Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, M. T. E. *A interpretação de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memmon, 1997.

_____. O atendimento educacional especializado em deficiência mental: descobrindo capacidades e explorando possibilidades (Parte I). In: *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

_____. Produção de conhecimento para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp) In: ROSA, E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Todas as crianças são bem-vindas à escola (de qualidade) para Todos. In: PRÓ-INCLUSÃO: todos juntos numa nova escola. Disponível em: <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>>. Acesso em: 25 maio 2012.

MARCHESI, A. *et al.* A educação da criança surda na escola integradora. In: *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTI, Marcos. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. “Conferência de Jomtien”. In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira: Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=110>>. Acesso em: 19 dez. 2007.

MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. In: MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M.; PALMA, M; PÉREZ, M. L. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grão Editorial, 1995.

MOREIRA, M. A.; MASINI, Elcie. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

NOGUEIRA, M. L. de L. O fazer psicopedagógico com portadores de altas habilidades. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Resumos. São Paulo: Mackenzie, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vigtsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU): Resolução n. 2.542/75. *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência*. Disponível em: <<http://www.senac.br/conheca/DClegislacao.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO). Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade: Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial. Ano de 1994. Disponível em:

<http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#declasalamanca>. Acesso em: 5 mar. 2012.

PAROLIN, Isabel C. H. *Aprendendo a incluir e incluindo para aprender*. São José dos Campos: Pulso, 2006.

PATROCÍNIO, Fabíola Fernanda do. Inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: algumas considerações sobre avaliação de postos de trabalho. In: *IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços*, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem4/082.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.

PESSOTI, Isaías. *A loucura e as épocas*. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 1995.

PIRES, Diléa H. O. "Livro... Eterno Livro...". *Releitura*, Belo Horizonte, v. 14, 2000.

RIBEIRO, Maria T. S. *O educador frente à educação de pessoas cegas: enfocando as metodologias de Alfabetização e de Inclusão Social*. 2001. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA, Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

ROSSY, Andréa. *Paradigma da inclusão: um estudo descritivo-analítico*. 2001. Monografia. 47 f. (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA, Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Deonísio da. *A vida íntima das palavras: origens e curiosidades da Língua Portuguesa*. São Paulo: Arx, 2002.

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

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

STOLEAR Miriam. Inclusão Social: uma visão holística. In: AUTORES.COM.BR: artigos e textos. Disponível em: <<http://www.autores.com.br/200805255487/diversos/artigos-diversos/inclusao-social-uma-visao-holistica.html>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

TARDIFF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TOLDO, Gisele Rodrigues; SILVA, Jéssica Araujo Lima da; SANTOS, Suzara dos. *As dificuldades na inserção do deficiente intelectual no mercado de trabalho com foco na linha de produção*. Trabalho de Conclusão de Curso. 71 f. (TCC) – Curso de Administração Geral da Faculdade Eça de Queirós, Jandira, 2010.

VALENTE J. A.; FREIRE, F. M. P. (Orgs.). *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2001.

VIVARTA, Veet (Org.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância/FBB, 2003.

WERNEK, Cláudia. *Muito prazer eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.