

## 2.

### **INCLUSÃO: UM CAMINHO PARA CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA**

Neste capítulo, faço uma abordagem sobre o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, evidenciando em ordem cronológica de tempo, suas bases legais e políticas públicas correlacionando-as com o trabalho desenvolvido em educação especial e as perspectivas de avanço para a conquista da educação para todos. A abordagem está centrada mais especificamente no sistema educacional brasileiro sem, entretanto, ignorar as contribuições internacionais que sustentaram a luta pela conquista da escola inclusiva. Faço uma análise do processo de inclusão a partir dos princípios de normalização e integração por entender que esses princípios se interligam e servem de sustentação para a efetivação de uma educação inclusiva capaz de combater as práticas de discriminação e exclusão social.

#### 2.1.

##### **O processo histórico de exclusão social e educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais**

A história que perpassa da eliminação/exclusão à perspectiva de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, vem se transformando ao longo de sua trajetória. De incapazes, inválidos, inferiores passaram a ser reconhecidos como cidadãos, embora ainda com direitos limitados, pois, mesmo sendo considerados cidadãos brasileiros ainda necessitam de lutar sistematicamente para que direitos como: acessibilidade, oportunidades educativas, acesso aos diferentes serviços públicos, oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, entre outros, sejam garantidos pelo poder público.

A educação especial no Brasil surge consubstanciada em tentativas isoladas, na área médica e, segundo Aranha (2001), os primeiros passos voltados para o ensino podem ter sido em 1742, quando Jacob Rodrigues Pereira tentou ensinar, com sucesso, crianças surdas a se comunicarem. Essa experiência serviu de referência e motivou a iniciativa para o atendimento às pessoas consideradas com

deficiência. Em 1824, foi criado por José Álvares de Azevedo (brasileiro cego que retornava de seus estudos em Paris) o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, conhecido atualmente como Instituto Benjamin Constant. Em 185, coube ao educador francês Eduard Huet (com surdez congênita) a responsabilidade pela criação e organização do primeiro educandário para educação de surdos, denominado Instituto de Educação de Surdos Mudos, conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Para Aranha (2001), esses acontecimentos representaram um marco no redimensionamento de ações voltadas para uma percepção mais humana sobre o deficiente e a deficiência, abrindo espaço para várias iniciativas, inclusive, no atendimento de alunos com deficiência física e mental.

Januzzi (2004), destaca o século XX como de fundamental importância para o atendimento especial pelo surgimento dos movimentos e organizações filantrópicas como a Sociedade Pestalozzi, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outras organizações não governamentais que preocupadas em oportunizar o acesso à educação para essas pessoas identificadas como excepcionais<sup>1</sup> impulsionaram a criação de escolas especiais em nosso país o que, de alguma forma, contribuíram para a efetivação de um trabalho segregado. A justificativa era de que essas pessoas sendo atendidas de forma agrupada com outras, cuja situação fosse semelhante, as possibilidades de um atendimento voltado para suas necessidades específicas, seriam maiores e isso contribuiria para melhor desenvolvimento da criança.

As minhas experiências profissionais, como professora de alunos com necessidades educacionais especiais desde 1969, me permitem dizer que durante várias décadas a segregação dessas pessoas foi privilegiada como a melhor alternativa de atendimento educacional, uma vez que possibilitava o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, respeitando o seu ritmo de crescimento e desenvolvimento sem necessariamente expor essas pessoas às críticas e medos por parte da sociedade.

Não se pode ignorar a existência de leis que, mesmo discretamente, continham no seu bojo a idéia de igualdade de direitos, porém a sociedade, por questões discriminatórias e descumprimento dos dispositivos legais é que torna a

---

<sup>1</sup>Excepcional: denominação atribuída às pessoas que possuíam alguma deficiência ou superdotação.

aplicabilidade da lei mais difícil para as populações ou grupos vulneráveis, como no caso das pessoas com necessidades especiais que sempre foram, ao longo da história, consideradas improdutivas, incapazes de pensar, refletir, responsabilizar-se pelos seus próprios atos, conviver em sociedade sendo, por isso, reveladoras de castigo divino ou possuidoras de espírito demoníaco. Percepções que ocasionaram o extermínio, a expulsão e a segregação dessa parcela da sociedade numa tentativa de eliminação do problema existente. Aranha, ao referir-se ao contexto histórico, vivenciado na idade antiga, faz a seguinte observação:

Na Idade Antiga, a prática de uma organização sócio-política fundamentada no poder absoluto de uma minoria numérica estava associada à absoluta exclusão da maioria, das instâncias decisórias e administrativas da vida em sociedade. A pessoa com deficiência, nesse contexto, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, já que sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral. (ARANHA, 2001, p.2)

Esses impedimentos identificados como práticas excludentes, eliminando essas pessoas de se beneficiarem dos direitos básicos, assegurados a outras camadas da sociedade, geram a necessidade de elaboração de leis e decretos especiais que garantam a aplicabilidade de direitos já preconizados nas legislações universais e de ações concretas de superação da exclusão social e educacional dessas pessoas.

O processo histórico que norteou a educação especial no Brasil foi sempre permeado de preconceitos, estereótipos e estigmas em relação às pessoas com necessidades especiais. A idéia vigente tanto na antiguidade quanto na idade média, idade moderna e, em alguns casos, perdurando até os dias atuais era a de que essas pessoas não possuíam capacidade de pensar, agir, aprender, refletir e, portanto, não tinham necessidade de vivenciarem as mesmas oportunidades concedidas às demais pessoas, por isso poderiam viver e conviver de forma segregada. Essa percepção fazia com que elas fossem vistas como alguém que não percebe a realidade nem necessita de inter-relações sociais para se desenvolver. A idéia errônea, e preconceituosa, contribuiu para a segregação evidenciada nas diferentes etapas de nossa história.

Segundo Goergen, no prefácio do livro de Jannuzzi (2004):

Acontece a estigmatização de certas pessoas como “excepcionais”, “retardados”, “atrasados”, etc., não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas fundada no comportamento diferente em relação àquele esperado e

considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico.

Na rotina diária, é fácil perceber que a própria sociedade estabelece condições e critérios (socioculturais, éticos, pessoais, religiosos, de etnia, etc.) de classificação, na constituição de grupos, que dificultam a integração. Ser diferente ou não atender às condições estabelecidas passa a ser um motivo de exclusão ou não aceitação no grupo. A sociedade e as instituições desenvolvem mecanismos de separação, rotulação e localizações de pessoas, grupos e ideias, que produzem consequências reguladoras na vida das pessoas contribuindo significativamente para gerar esse tipo de estigmatização enunciado por George e que interferem na forma de aceitação do outro quando se trata de processo educativo.

As escolas funcionam de modo inter-relacionado com a sociedade e o que acontece nelas é o reflexo da sociedade em que elas estão inseridas. Esse reflexo caracteriza de forma bastante acentuada as desigualdades sociais que possibilitam, aos filhos de famílias pobres, privadas de acesso ao desenvolvimento, serem também mais propensos a experiências de fracasso educacional ou exclusão. Tais experiências exercem influências sobre os profissionais de educação que acabam rotulando essas crianças como incapazes de aprender e acompanhar o processo educativo, excluindo-as, automaticamente, do direito de se beneficiarem da educação regular. Essa atitude excludente e discriminatória que confirma o despreparo do ensino regular no trabalho com a heterogeneidade do ser humano, impede a criação de alternativas de atendimento aos diferentes, obrigando o sistema a criar espaços diferenciados de atendimento e conseqüentemente contribuindo para intensificar o processo de exclusão e discriminação que se construiu ao longo do tempo nas escolas especializadas ou nas classes especiais.

Oliveira, ao analisar as considerações feitas por Goffman (1982) sobre a estigmatização, assim se expressa:

Os indivíduos com necessidades especiais são estigmatizados no cotidiano social, através de termos específicos como “aleijado” e “retardado” que assumem representações discriminatórias e que contribuem para legitimar uma ideologia de inferioridade, tendo como padrão de referência o *ethos* de um dado grupo social definido como normal. A pessoa com necessidades especiais estigmatizadas (considerada inferior) é vista fora do grupo social “de iguais” dominante, cujo pertencimento natural está ligado aos organicamente normais. E esse estigma é construído no processo de socialização do indivíduo, através de representações simbólicas. Assim, a cadeira de rodas, a bengala, as próteses tornam-se “símbolos de estigma”, isto é, signos que despertam a atenção sobre uma discrepância degradante de identidade, tornando-se referência às pessoas que apresentam necessidades especiais. (OLIVEIRA, 2005, p.83)

Analisando os posicionamentos de Goffman expostos por Oliveira (2005) fica evidente a interferência da estigmatização para a construção do processo de discriminação e exclusão que se inicia nos grupos sociais mais abrangentes e extrapola para os menores como é o caso das unidades escolares. Ser diferente é não pertencer e isto significa excluir.

Sternberg e Grigorenko (2003), ao se posicionarem sobre o peso que os rótulos imprimem nas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, alertam para as consequências que esses rótulos podem trazer para a vida dessas crianças. Em seus exemplos, sugerem um refletir no nível de comprometimento e responsabilidade que cada um tem ao rotular uma criança e as consequências advindas desse ato inconsequente. Os alunos com necessidades educacionais especiais são sistematicamente vítimas de inúmeras rotulações que, muitas vezes, os levam a abandonar a escola.

Em minha opinião, as considerações de Sternberg e Grigorenko estampam a realidade vivida nas escolas e que dificultam qualquer iniciativa de se estabelecer uma educação integrada sem que antes seja realizado um trabalho acentuado de sensibilização envolvendo todos os segmentos escolares. Inúmeros são os casos de alunos que mesmo tendo vencido suas dificuldades, com o suporte oferecido nas escolas especializadas, classes especiais ou classes de apoio pedagógico especializado, ao serem encaminhados para atendimento no ensino regular não conseguem resistir o estigma de serem oriundos do ensino especial e acabam retornando às escolas especiais ou vitimados por inúmeros fracassos são obrigados a abandonar a escola regular.

André *et al.* (1999), ao referirem-se às diferentes alternativas metodológicas que podem reprimir o fracasso escolar, evidenciam as metodologias do trabalho pedagógico que levam em consideração as diferenças existentes entre os alunos principalmente nas séries iniciais como ações importantes para a efetivação de um trabalho inclusivo. Alertam para os cuidados que os professores devem ter ao lidar com a diversidade de interesses, motivação e nível de aprendizagem dos alunos. Para esses autores, a ação pedagógica estabelecida no cotidiano da sala de aula é considerada fundamental para o processo de inclusão, uma vez que, o referido espaço pode configurar uma ação pedagógica com características de inclusão ou de exclusão. Além disso, a ação docente é o diferencial para que situações específicas dos alunos sejam consideradas e trabalhadas de modo a oportunizá-los

a vivenciarem momentos de crescimento e desenvolvimento compatíveis com sua capacidade e individualidade.

Para Mantoan (2003), os pais, no Brasil, contrariamente a outros países, na sua maioria, ainda não se posicionaram a favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de a preferência constar na nossa Constituição Federal (1988), observa-se uma tendência dos pais de se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência. Esse posicionamento, que vai de encontro ao compromisso legal estabelecido desde Jomtien (1990)<sup>2</sup>, apesar de surpreendente não é de todo absurdo. Em muitos casos os pais segregam seus filhos, para evitar que eles sejam discriminados. Sob essa visão, a idéia de proteção está relacionada a protegê-los em uma escola isolada mesmo que isso confirme uma atitude de exclusão social e escolar. Para Mantoan (2003), é necessário que os pais sejam trabalhados para que possam entender as concepções de inclusão escolar, as mudanças nas instituições para a aceitação do novo e a importância de se conquistar o exercício do direito.

As colocações de Mantoan são evidentes em pleno século XXI quando ainda encontramos pais que defendem a permanência das escolas especializadas para atendimento de seus filhos com necessidades educacionais especiais, assegurando que elas se caracterizam como espaço onde os alunos podem aprender com segurança e sem discriminação. Essa atitude, mesmo parecendo uma proteção, na realidade representa a insegurança quanto à forma com que a escola regular vai receber e assumir o aluno especial. O nível de insegurança demonstrado pelos pais não é infundado, pois as situações vivenciadas em várias escolas do ensino regular apontam para esse tipo de atitude, o que faz com que não só os pais, mas alguns professores do ensino especial também concordem com a política da segregação. Com relação ao assunto Lima (2006), ao falar sobre educação inclusiva e igualdade social, faz uma correlação com a prática pedagógica, mostrando ações diferenciadas que foram vivenciadas por pessoas com necessidades educacionais especiais que se caracterizam como práticas de discriminação e exclusão social. Alerta sobre a forma como está sendo implantado o processo de inclusão criticando o fato de as escolas especiais permanecerem de

---

<sup>2</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência onde os participantes reafirmaram o direito de todos à educação e se comprometeram em cooperar a tomar todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos.

portas fechadas para o processo em uma atitude de medo de se expor ou de preservar suas práticas segregadoras.

Não podemos ignorar que o processo educacional, embora de forma segregada, começou a privilegiar o atendimento educacional destinado às pessoas com necessidades educativas especiais. Em minha opinião, a ação segregada contribuiu para a resistência, por parte da sociedade, no momento em que se fez necessário repensar esses conceitos e acreditar no potencial das crianças com necessidades educacionais especiais e na forma integrada de seu desenvolvimento, mas é importante ressaltar que ela também teve seus pontos positivos, pois ao atender às crianças especiais, relegadas pela sociedade enquanto sujeitos não produtivos, mudou gradativamente a visão que se havia estabelecido sobre essas pessoas e fez com que a própria sociedade passasse a buscar alternativas diferenciadas de atendimento e integração social criando um espaço de reflexão e redimensionamento de ações que facilitariam o processo de inserção dessas pessoas nos diferentes segmentos da sociedade.

Durante muitas décadas, o governo não atentou para a necessidade de se estabelecer linhas norteadoras que sustentassem o trabalho realizado com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Essa ausência oficial ocasionou diferentes percepções, na área educacional, sobre as reais capacidades de crescimento e desenvolvimento dessa clientela. Somente em 1972, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) constituiu o Grupo Tarefa de Educação Especial cuja responsabilidade era a elaboração da primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira. Esse grupo, segundo Mantoan (2005), contou com o apoio do especialista James Gallagher na construção da referida proposta. Para gerir as ações estabelecidas pelo grupo tarefa foi criado em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), atual Secretaria de Educação Especial (SEESP), considerado o primeiro órgão de Política Educacional para a área de educação especial. Esse Centro agregou o Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Com a criação do CENESP, começaram a surgir propostas contendo alternativas diferenciadas na área de educação especial. A partir desse momento, já é possível observar uma mudança tênue e gradativa de conceitos e percepções, por parte da sociedade, no nível de aceitação das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Essa mudança contribuiu para uma reflexão sobre a igualdade

de condições que assegura a todos, inclusive às pessoas com necessidades especiais, a garantia dos direitos básicos como educação, saúde, saneamento, moradia, reconhecimento da diferença, diversidade de oportunidades, respeito às divergências, abertura de oportunidades no mercado de trabalho, aceitação das especificidades (LIBRAS, Braille, caracteres aumentados), reconhecimento de competências e habilidades, etc., porém ainda é comum, encontrarmos situações de pessoas que vivem em completo abandono e indiferença, sem que lhes sejam oferecidas às condições mínimas de sobrevivência, às vezes alijados pela própria família que, desconhecendo as suas potencialidades, acabam isolando essas pessoas em suas casas, impedindo-as de interagirem com o meio e cerceando-lhes o direito de cidadania.

Atitudes como essas nos obrigam a repensar o processo educacional e ao mesmo tempo questionar a forma de inserir a educação especial no ensino regular, não como uma modalidade de ensino, mas como uma forma de consolidação da educação especial enquanto parte do ensino regular.

Para Mantoan (2006), a prática da inclusão escolar está pautada na capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. É ter a capacidade de acolher todas as pessoas, sem exceção. É construir formas de interagir com o outro, que, uma vez inclusas, poderão ser atendidas às suas necessidades especiais. Segundo Mantoan, as pessoas com necessidades especiais, como qualquer outra pessoa, se inserem em espaços de convívio e conseguem estabelecer relações com pessoas de diferentes grupos. Na troca de experiências elas não apenas recebem, mas também oferecem múltiplas referências. Através desse processo de trocas, se efetiva o verdadeiro sentido das relações interpessoais.

Apesar dos inúmeros esforços, empreendidos pelas representações filantrópicas e do suporte legal sustentados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e referendados por um número expressivo de Leis, Resoluções e Decretos, em pleno século XXI, a criança ao ser encaminhada para o atendimento especial é, automaticamente, rotulada sem que sejam considerados os verdadeiros motivos do encaminhamento, fator que dificulta a sua inserção ou reinserção no ensino regular.

Para Góes e Laplane (2004), a classe especial passou a ser vista como um lugar para onde são encaminhados os diferentes, aqueles que, por algum motivo,

não conseguem acompanhar as atividades escolares propostas para o ensino regular. Esses encaminhamentos, geralmente, são motivados pelo fracasso escolar, através das sucessivas reprovações. A clientela da educação especial, de certa forma, tem sido composta por indivíduos que incomodam a escola regular. A classe especial continua a atender aos alunos excluídos do ensino regular. E, como forma de amenizar seus problemas, a escola passa a culpar as próprias crianças por seus fracassos sem atentar para a qualidade do trabalho desenvolvido ou mesmo para a inadequação de seus espaços.

A escola, enquanto instituição político-social, precisa se reestruturar, se atualizar e se inovar para oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade, que responda às suas reais necessidades e lhes possibilitem o alcance de seus objetivos. Para isso, é importante adequar suas práticas pedagógicas à diversidade de sua clientela. A mudança no processo educativo exige uma avaliação das práticas de exclusão e estigmatização criadas no ensino regular, na ação educativa e na própria formação dos professores tanto do ensino regular quanto os que atuam na educação especial.

Alcudia *et al.* (2002), consideram o processo de inclusão como um ato coletivo que necessita extrapolar os muros da escola e estar atento para o pensar reflexivamente sobre a diversidade de modo a não contribuir para manter ou provocar a desigualdade. Em suas discussões sobre o processo de inclusão e sobre as respectivas mudanças necessárias para sua efetivação, a escola funcionará como uma instituição plural, multicultural em que a tarefa primordial é oferecer uma educação que funcione como instrumento de desenvolvimento pessoal social e nunca como classificatório.

É importante destacar que as dificuldades dos alunos não estão centradas somente neles, mas podem estar relacionadas à forma de se ministrar o ensino, aos conteúdos trabalhados dissociados do contexto escolar, à concepção estabelecida sobre a avaliação da aprendizagem, entre outras. A Política de Educação Inclusiva, em suas orientações para a efetivação do processo de inclusão, aponta alguns pontos que necessitam ser revistos ou intensificados pelas unidades de ensino que se propõem a desenvolver um trabalho inclusivo. Nas orientações estabelecidas para que a inclusão ocorra, de fato, a escola precisa se caracterizar como um ambiente onde a criança vai construir conhecimentos e não acumular fracassos. A qualidade do ensino é vista como um desafio que necessita ser

assumido por todos que fazem parte da escola. É necessário, portanto, se redefinir e executar novas alternativas e práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento global dos alunos. É preciso que se atualizem e desenvolvam novos conceitos e se apliquem ações educativas compatíveis com os desafios propostos pela inclusão. Nessa perspectiva, a escola necessita se construir enquanto espaço de participação de todos os segmentos envolvidos em suas atividades. Para isso é fundamental a elaboração, a execução e a avaliação de um Projeto Político Pedagógico que assegure o atendimento à diversidade e às necessidades prioritárias de sua demanda escolar. Esse projeto, elaborado de forma cooperativa, reflete os anseios de todos os segmentos da escola e contempla as necessidades de seus partícipes.

## **2.2.**

### **Política de Educação Inclusiva: da Normalização à Inclusão**

A história da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, no Brasil, passa por vários momentos e se caracteriza como um processo em que as lutas pela garantia dos direitos constitucionais básicos como o direito à educação é permeada por avanços e retrocessos. Apesar dos inúmeros entraves como a falta de sensibilização do poder público (no que concerne ao cumprimento da obrigatoriedade de direitos constitucionais) e o descaso da sociedade com a valorização do ser humano (enquanto sujeito social, político e cultural, detentor de direitos e deveres,) acredito que a implantação do processo de inclusão é irreversível.

A caminhada que vem sendo construída ao longo dos anos, em favor de uma educação de qualidade para todos, ganha adeptos em cada etapa e se fortalece na busca de alcance de seus objetivos. Nós, profissionais de educação, já vivemos um longo período em que as escolas ou classes especiais se constituíam como a única alternativa para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais. Alçamos vôos em direção à normalização e à integração, e os entraves ocasionados pela forma de execução do processo não nos deixaram prosseguir. Tivemos, portanto, de retroceder, reavaliar e traçar diferentes estratégias de ação. Fortalecidos por novas adesões como: Ordem dos Advogados do Brasil, Ministério Público, representações de vários segmentos da sociedade civil

organizada, ONGS, associações de pais, associações de deficientes, etc. o nosso objetivo agora é a inclusão, cuja luta é por uma sociedade verdadeiramente de todos e para todos, porém é necessário que tenhamos atitudes responsáveis no momento da implantação do processo, pois ele significa mudança de conceito, de percepção, de atitude, de ação. Mudanças que exigem a participação de todos.

Mazzota (2005), considera o processo de inclusão um grande avanço, porém chama atenção para os cuidados que precisamos ter com a sua implantação de modo que não tenhamos de retroceder e, assim, frustrar as suas perspectivas de expansão.

Nesse sentido, concordo plenamente com as colocações de Mazzota, pois também acredito que a forma como se operacionaliza a mudança é o ponto de equilíbrio entre o sucesso e o insucesso desse processo. Quando tratamos com educação e mais especificamente com educação especial, precisamos alicerçar o ambiente oportunizando-lhe as condições básicas necessárias, tanto de conhecimento quanto de recursos (humanos e materiais) para que seja garantida a possibilidade de sucesso. Em cada etapa dessas conquistas, tivemos avanços que devem ser considerados como suporte de sustentação na construção do processo. A normalização e a integração, embora não tenham atingido plenamente os seus objetivos, deixaram base para a implantação da inclusão. Entretanto, é necessário, agora, que sejamos prudentes para que, como afirma Mazzota, não tenhamos que retroceder.

### **2.2.1.**

#### **O Princípio da Normalização**

O princípio de normalização surgiu no final da década de 70 inícios da década de 80 e estava voltado para a oferta de oportunidades que possibilitasse ao aluno deficiente, mais especificamente deficiente mental, condições de acesso e permanência no processo educativo. O princípio centrava-se na ação pedagógica associando a educação ao desenvolvimento do país. Na concepção de Pereira et al. (1980), o principal objetivo do princípio de normalização era criar condições de vida para a pessoa com deficiência, semelhante às condições normais da sociedade em que ela estava integrada. Para a autora, normalizar não significava tornar a pessoa com deficiência normal, mas oferecer-lhe as mesmas condições de

vida das outras pessoas. Era necessário que elas fossem aceitas pela sociedade com suas deficiências e aprendessem a conviver com ela de modo que pudessem levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das oportunidades existentes na sociedade em que viviam.

Para Canziani (1985), a normalização constituía-se como a base filosófico-ideológica da integração e se relacionava com os meios, as condições de vida e as oportunidades sociais, oferecidas às pessoas com necessidades especiais que deveriam ser semelhantes às de outras pessoas, para que fosse possível praticar o exercício da cidadania. O resultado do processo de normalização relacionava-se ao respeito atribuído às características de cada cidadão, observando seu potencial, sem esquecer suas limitações como condições específicas pessoais.

Segundo Pereira *et al.* (1980), uma das conseqüências fundamentais do princípio de normalização se refere à integração da pessoa com deficiência. Para a autora, normalização é objetivo e integração é processo.

No meu entendimento, o princípio de normalização foi um avanço significativo para a construção do processo de inclusão, pois ele já defendia o direito das pessoas com necessidades especiais conviverem com as outras pessoas beneficiando-se das mesmas oportunidades. Iniciava aí a caminhada em busca da garantia de uma escola democrática que permitisse o acesso e permanência a todas as pessoas, indiscriminadamente.

### **2.2.2. A Política de Integração**

A integração apoiava-se no referencial médico da deficiência, segundo o qual era preciso modificar a pessoa com deficiência para ajustá-la aos padrões de normalidade estabelecidos no meio social. A integração é o processo através do qual, em seus diferentes níveis, se operacionaliza a normalização, uma vez que não se normalizam pessoas e sim sistemas, instituições com condições favorecedoras à integração. Para a escola, como segmento da sociedade, a integração escolar se configurava como uma forma de inserção que admitia alunos com deficiência desde que eles fossem capazes de se ajustarem às exigências estabelecidas pelo sistema regular de ensino.

Na concepção de Mantoan (2005), a integração escolar caracteriza-se como

uma forma condicional de inserção em que o nível da capacidade e adaptação do aluno deve estar ajustado às opções do sistema escolar. Para a autora, nessa alternativa, tudo se mantém e nada se questiona do sistema em vigor. Considera o *mainstreaming* uma das opções de integração, esse processo é traduzido por uma estrutura intitulada “sistema de cascata” que favorece o ambiente o menos restrito possível o que oportuniza ao aluno transitar no sistema da classe regular ao ensino especial em todas as etapas da integração. Para Mantoan, essa é uma concepção parcial de integração em virtude do sistema de cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização.

Considerando que na integração o aluno é que precisa se adaptar às exigências da escola, conseqüentemente, o fracasso escolar é de responsabilidade do aluno que não teve competência para se adaptar às regras inflexíveis da escola. A escola, por sua vez, não foi capaz de trabalhar as potencialidades dos alunos focando sua atenção apenas nos seus impedimentos. Na integração, nem todos os alunos que apresentavam deficiência tinham a oportunidade de integrar uma turma de ensino regular, pois a escola, através de um processo de seleção prévia estabelecia quais os alunos considerados aptos para o ensino regular. Nesse sentido, a integração acaba se caracterizando como um deslocamento da educação especial para as dependências da escola regular, criando, em algumas situações, turmas especiais para o atendimento dos alunos especiais e turmas regulares para atendimento dos alunos do ensino regular. Essa medida intensificou ainda mais a discriminação e o preconceito no interior da própria escola.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4024/61, a educação especial começa a vislumbrar novos horizontes rumo à política de integração. Em seu artigo 88, a referida Lei estabelece: “... A educação de excepcionais deve no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los à comunidade”.

Para Góes e Laplane (2004), a construção de uma sociedade integradora só será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Para as autoras, a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura, a saúde integrem as classes, camadas e grupos, hoje, excluídos e isso depende de uma contenda que define as tomadas de decisão sobre as questões que afetam a vida de toda a sociedade, bem como dos interesses políticos e econômicos que prevalecem nessas decisões.

Sob a ótica de Sasaki (1999, p.57), integração e inclusão são formas de inserção: “A integração se caracteriza como busca de igualdade de oportunidades enquanto a inclusão seria a busca de valores”.

Analisando as colocações de Sasaki e os princípios norteadores da integração e da inclusão, concluímos que no caso da integração, as crianças com necessidades educativas especiais, ao serem inseridas nas classes do ensino regular, teriam as mesmas oportunidades dos demais alunos quanto ao acesso às diferentes alternativas de ensino de modo que pudessem desenvolver suas potencialidades e ajustar-se ao meio social, entretanto, para isso, deveriam ajustar-se às especificidades das escolas regulares. No ensino integrado, a criança é vista como sendo portadora do problema e necessitando de ser adaptada aos demais estudantes e ao próprio sistema de ensino. A integração pressupõe que a criança problemática se reabilite e possa ser integrada, ou não obterá sucesso na escola. O ensino integrado é visto, em alguns casos, como um passo em direção à inclusão, porém sua maior limitação é que se o sistema escolar permanecer inalterado, apenas algumas crianças terão a oportunidade de serem integradas.

No princípio de inclusão, a busca está calcada nos valores que dignificam a pessoa humana tornando-a cidadã capaz de viver plenamente no seio da sociedade. O princípio de inclusão tem as ações pautadas no respeito às divergências, aceitação das diferenças, oferta de oportunidades diferenciadas, trabalho cooperativo, construção de ambiente acolhedor multicultural, pluralidade de idéias, etc. Esses atributos serão alcançados na medida em que a escola reveja os seus conceitos e mude seus paradigmas. A inclusão garante o direito à frequência de todos nas salas de aula do ensino regular. Para isso, a escola inclusiva precisa ter salas, bibliotecas, banheiros, acesso, projeto pedagógico, professores e alunos inclusos. Esse processo depende de mudanças de valores da sociedade e vivência de um novo paradigma, o que não ocorre apenas através de recomendações técnicas, mas funcionam como consequências de reflexões de professores, administradores, pais, alunos e comunidades. Assim, para que se efetive o processo inclusão é necessário propor e desenvolver ações capazes de modificar e orientar as formas de se pensar a própria inclusão.

Pereira *et al.* , assim se expressam sobre o princípio de integração:

Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter o excepcional em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os

aspectos do processo educacional. A Integração pode ser importante fator para fazer surgirem reformas exigidas no campo da educação especial, atingindo as modalidades de atendimento ao excepcional, o processo ensino-aprendizagem, a formação de recursos humanos, as barreiras físicas impostas pelos sistemas de administração, constituindo-se assim temática decisiva nos programas, planos e projetos de cada país. (PEREIRA, 1980, p.3)

Essa mesma autora afirma que os elementos básicos capazes de afetar o princípio de integração educacional estão relacionados à integração temporal, integração instrucional e integração social. Reporta-se, a esses aspectos, justificando que a integração temporal está relacionada com as oportunidades disponíveis, que favorecem a permanência dos alunos especiais, com seus colegas normais e os resultados positivos, obtidos através das ações institucionais e sociais; a integração instrucional se relaciona às condições de estímulos encontrados no ambiente da classe regular facilitadoras do processo ensino aprendizagem. Essas condições precisam estar compatibilizadas com as características do aluno especial, suas necessidades e a adoção ou modificação dos métodos e processos de trabalho do professor; e finalmente a integração social envolve o relacionamento do aluno especial com seus companheiros normais implicando, necessariamente, na proximidade física, conduta interativa, assimilação e aceitação.

Analisando as ações evidenciadas, entendo que tanto a integração quanto a normalização contêm em sua estrutura os fundamentos básicos que permeiam o processo de inclusão, pois defendem os direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais como elementos participativos em todos os setores da vida humana e lhes assegura uma educação de qualidade com garantia de matrícula e permanência no sistema de ensino regular sem lhes impedir a utilização dos recursos especiais necessários para o atendimento de suas peculiaridades.

### **2.2.3. A Política de Inclusão**

Sabemos que, apesar dos inúmeros avanços conquistados no setor educacional, ainda é forte em nossa sociedade o paradigma de atendimento especializado e segregado, principalmente nas instituições de ensino e na prática de uma parcela significativa de profissionais que atuam no ensino especial. Não resta dúvida de que a inclusão preconiza uma educação para todos, centrando a

atenção nos interesses e necessidades da criança. Entretanto, implantar uma política revolucionária dessa natureza, requer cuidados fundamentais que vão desde os recursos físicos e meios materiais para sua efetivação, perpassando pelo desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, o que exige mudanças significativas no relacionamento pessoal e social e na forma de se efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Para que se possa construir uma educação de qualidade para todos é imprescindível a adoção de ações baseadas no princípio da não segregação e isto significa a inclusão de todos, independente de suas limitações e possibilidades individuais e sociais. Para que isso aconteça, é necessário entender, que a ação de incluir não se efetiva com a retirada ou extinção de serviços ou auxílios especiais da educação. É preciso ter clareza de que, em alguns casos, vão existir alunos que, mesmo inclusos, continuarão necessitando de tais serviços e auxílios especiais, enquanto para outros esses serviços e auxílios se tornam dispensáveis.

Nessa perspectiva, a política de inclusão não preconiza, sob nenhuma hipótese, a igualdade de todos, mas sim respeitar as diferenças existentes entre as pessoas e isso exige a utilização de alternativas metodológicas capazes de responder às necessidades, às capacidades e aos níveis de desenvolvimento de cada criança.

A luta pela universalização do ensino por diversos segmentos sociais tem viabilizada a conquista de direitos básicos assegurados em preceitos legais que sistematicamente vão construindo espaços de direitos aos grupos minoritários. Esses direitos têm sido assegurados através de inúmeros preceitos legais tanto em nível internacional quanto em nível nacional o que vem, de certa forma, contribuindo para que a política de inclusão se solidifique, de forma gradativa, assegurando aos grupos minoritários, como as pessoas com necessidades educacionais especiais, a garantia de direitos que lhes permitem o exercício efetivo da democracia.

### **2.2.3.1. Política de Inclusão: Bases Legais**

Entre os pressupostos legais que contemplam, em seu bojo, suporte para educação inclusiva, podemos citar:

### 2.2.3.1.1. De Cunho Internacional

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948 postula em seu artigo 1º que: “todos os homens nascem iguais em liberdade e em direitos”.

Em seu artigo 2º, I, explicita:

Cabe a cada indivíduo todos os direitos e todas as liberdades anunciadas na presente declaração sem nenhuma distinção por razões de cor, sexo, língua, opinião política ou de outro tipo, por origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou outra consideração.

Bobbio (1992), ao se posicionar sobre o conteúdo da Declaração afirma que a universalidade de direitos preconizada por ela, não contempla os direitos sociais, diante dos quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente. Para o autor, na afirmação e no reconhecimento desses direitos, não se pode deixar de levar em conta determinadas diferenças que justificam um tratamento desigual. É imprescindível, para proteção desses direitos, que haja uma intervenção ativa do Estado de modo a garantir os serviços públicos necessários ao real desenvolvimento das questões sociais, tais como a saúde e a educação.

A *Declaração Mundial de Educação para Todos*, acordo firmado por 155 países, inclusive o Brasil, em Jontiem, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, assegura a construção de um sistema educacional inclusivo. Os termos desse acordo consubstanciaram os postulados elaborados em 1994, em Salamanca, na Espanha.

A *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* prevê o seguinte:

- Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo;

- A satisfação dessas necessidades, confere aos membros de uma sociedade, a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente;

- O enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. São nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade;

- A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Com a Declaração, os países comprometem-se a melhorar a qualidade dos serviços educativos e a universalizar as oportunidades educacionais iguais para todos, garantindo, com isso, a igualdade de acesso à educação aos portadores de qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do Sistema Educativo.

Os quatro objetivos que nortearam os trabalhos desenvolvidos durante a Conferência e que subsidiaram a Declaração, configuram-se como pilares de sustentação para a construção de uma educação capaz de atender a todos os cidadãos de forma a lhes possibilitar alternativas diferenciadas, respeitando suas especificidades e promovendo intercâmbio entre os povos na perspectiva da construção de um mundo mais justo, solidário e humano.

*A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizado em Salamanca, Espanha, no período de 7 a 10 de julho de 1994, foi organizada pelo governo espanhol, em cooperação com a UNESCO e reuniu representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais objetivando a promoção da Educação para Todos. Nesse encontro, foram analisadas as mudanças necessárias para a implantação de uma política que favorecesse o enfoque da educação integradora, capaz de instrumentalizar as escolas para que elas pudessem atender a todas as crianças, principalmente às que têm necessidades educativas especiais. Nessa conferência, foi aprovada a

*Declaração de Salamanca*, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais, e uma linha de ação.

A *Declaração de Salamanca* contempla os princípios, as políticas e a prática das necessidades educativas especiais e traça uma linha de ação para a sua operacionalização. A construção desse documento foi inspirada no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escolas para todos. Essas escolas devem incluir, portanto, todas as pessoas, reconhecer as diferenças existentes entre elas, promover a sua aprendizagem e atender às necessidades de cada aluno.

A *Declaração de Salamanca* reafirma o compromisso com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de o ensino ser ministrado para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, da mesma forma dos demais alunos. Além disso, considera que as escolas regulares são os meios mais eficazes para combater as atividades discriminatórias, criando comunidades solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para Todos. A *Declaração de Salamanca* teve como suporte as seguintes afirmações (p. 10):

- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que lhes devem ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento;
- cada criança tem características, interesses, capacidade e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender às suas necessidades;
- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de construir uma sociedade integradora e de oferecer educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

A referida Declaração, ao assegurar o compromisso de todos com a educação de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional, configura a implantação do Princípio da Educação Inclusiva, em que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, culturais devem ter acesso incondicional às escolas. Para viabilização do trabalho, as escolas devem desenvolver o processo educativo

buscando alternativas capazes de eliminar todo tipo de discriminação e contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva.

A Declaração contempla em seu bojo orientações para a execução de ações em níveis nacional e internacional, como políticas e organizações para os Estados, formação das escolas, treinamento de educadores, introdução da Língua de Sinais na educação dos surdos, desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, criação de procedimentos mais flexíveis de gestão escolar, diversificação de opções educativas e estabelecimento de relações com os pais e a comunidade.

Podemos entender esse momento como um marco fundamental para a consolidação da Educação Inclusiva, pois a partir da *Declaração de Salamanca*, cada País, Estado e Município iniciou ou intensificou suas ações voltadas para a execução de políticas educacionais que garantissem educação para todos. Ainda não conseguimos alcançar a meta fundamental que é o atendimento educacional de boa qualidade, incondicional e irrestrito. Porém não podemos ignorar que muitos são os esforços no sentido de se conduzir as políticas públicas educacionais de modo a atender às necessidades e especificidades de todos os cidadãos.

O Decreto Nº. 3.956, de 8/10/2001 da Presidência da República, após a aprovação do texto pelo Congresso Nacional, promulgou a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Essa Convenção foi realizada na Guatemala, em 28 de maio de 1999, agregando vinte países signatários. Após a Convenção, os referidos países ficaram responsáveis em efetuar as ratificações ou fazer as suas adesões na reunião realizada na cidade da Guatemala – Guatemala, no dia 7 de junho de 1999, momento em que foi constituído o Comitê composto por um representante de cada Estado signatário que deveria ficar encarregado da avaliação dos relatórios, enviados a cada quatro anos, sobre o progresso no cumprimento das medidas estabelecidas para a eliminação da discriminação contra os deficientes, proposta pela Convenção, cujo objetivo fundamental é: “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

Em suas considerações preliminares, a Convenção reafirma que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser

submetida a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (GUATEMALA, 1999, p.7)

Estabelece em seu art. III item 2 as seguintes áreas prioritárias de trabalho:

- a) prevenção de todas as formas de deficiência possíveis;
- b) detecção e intervenção precoce, bem como tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos capazes de garantir melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;
- c) utilização de campanhas educativas de sensibilização da população, de modo que sejam eliminados preconceitos, estereótipos e outras atitudes que comprometam o direito de igualdade entre as pessoas, exercitando a prática de atitudes de respeito e convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

A Convenção da ONU sobre direitos das pessoas com deficiência, realizada em 30/03/2006, teve a participação intensiva do Brasil desde as discussões iniciais em Quito, no Equador, até a construção do texto final. Essa foi primeira Convenção do século XXI, cujo tratado na área dos direitos humanos foi aprovado no menor tempo já visto na história do Direito Internacional. Ao participar do evento, o governo brasileiro reforçou o compromisso em adotar medidas legislativas e administrativas para assegurar os direitos reconhecidos na Convenção, cujos princípios são: o respeito pela independência da pessoa, a não-discriminação, a efetiva participação, a inclusão social, o respeito às diferenças e a igualdade de direitos.

#### **2.2.3.1.2. De Cunho Nacional**

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, foi a que mais avançou em termos de garantias de direitos à pessoa com necessidades educacionais especiais servindo de suporte para a conquista de muitas oportunidades, entre elas, a perspectiva do processo de inclusão. Em seu artigo 205, ao abordar a educação como dever do Estado e da família, assim se reporta:

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

Como podemos observar no artigo 205, é assegurada a participação da sociedade no processo educativo. A educação, nesse sentido, está sustentada no tripé: estado, família, sociedade. Cada segmento tem papel fundamental como

elemento facilitador no desenvolvimento do homem e na construção do cidadão apto para exercer a sua função no mercado de trabalho.

Em seu artigo 208, contempla especificamente a educação especial ao estabelecer: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: *III* – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em seu artigo 227, assim se expressa:

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

No parágrafo 1º inciso II garante a:

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

É importante observarmos que o texto constitucional procurou assegurar às pessoas com necessidades especiais direitos que lhes possibilitassem viver e conviver em sociedade com acesso aos bens e serviços existentes e disponíveis a todo cidadão. Preocupou-se especificamente em protegê-las contra qualquer tipo de discriminação e violência e lhes assegurar atendimento especializado que lhes permitissem uma vida atuante e participativa em todos os segmentos da sociedade, inclusive no mercado de trabalho. Ao determinar o atendimento educacional do portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, abre um leque de oportunidades para a construção de uma democracia e possibilita a perspectiva de implantação do processo de inclusão, incentivando a elaboração de legislações regulamentares sobre o assunto.

Mesmo passados cento e oitenta e cinco anos da promulgação da primeira constituição brasileira, ainda estamos em luta contínua para garantir educação a todos os brasileiros, tornando esse serviço, um direito assegurado e fielmente cumprido.

A Lei nº. 8.069, *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), de 13 de julho de 1990, configura-se como uma inovação normativa de proteção dos direitos da criança e do adolescente. Determina em seu artigo 54, III como sendo

dever do Estado: “assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em seu artigo 5º, estabelece:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

O ECA, além de sustentar a garantia do direito da criança deficiente em ser atendida na rede de ensino regular, assegura o respeito ao menor no cumprimento aos seus direitos, protegendo-o de qualquer tipo de discriminação ou atitudes agressivas. Baseado na Constituição de 1988, conserva a mesma posição anterior (preferencialmente na rede regular de ensino).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº. 9.394 de 20/12/96 contemplou as orientações estabelecidas na *Declaração de Salamanca* e manteve-se fiel aos dispositivos constitucionais e ao *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Em seu artigo 3º, I, entre os princípios básicos estabelecidos está: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esse princípio, por si só, já assegura o direito de educação para todos sendo complementado com o artigo 58 que estabelece o apoio especializado, na rede regular de ensino, utilizando o termo: “quando necessário”, embora sem definir em que situações ele se aplica. Essa indefinição gera dúvidas interpretações, pois o que é considerado necessário para uma pessoa pode não ser para outra. *Necessário* é uma situação pessoal, que depende de vários fatores como: perspectiva, valores, expectativa, situação econômica e sociocultural. No caso do apoio especializado, o termo *obrigatório* não deixaria margem de dúvidas, mesmo porque nas escolas do ensino regular, inúmeras crianças, embora não rotuladas de pessoas com necessidades educacionais especiais, necessitam de atendimentos diferenciados que poderiam ser contemplados com esse tipo de apoio.

Em seu artigo 4º, III, garante: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa garantia representa uma conquista no caminho da escola inclusiva, entretanto, gera subjetividade de interpretações, isto é, o termo preferencialmente, usado também na Constituição Federal de 1988 e na Lei Nº.

8.069 (*Estatuto da Criança e do Adolescente*), vai depender da interpretação de cada pessoa, não representando necessariamente uma obrigação legal.

O avanço no processo educativo e a reconceituação de educação asseguraram na lei um capítulo exclusivo, o V, sobre Educação Especial.

O Art. 58 apresenta a concepção de educação especial:

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

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

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

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

Analisando o artigo 58 da Lei, é possível perceber a preocupação com o atendimento das pessoas com necessidades especiais, entretanto, alguns pontos desse artigo possibilitaram interpretações diversas em virtude de não imprimirem condição de obrigatoriedade nesse atendimento deixando que o termo “preferencial” possa ter diferentes interpretações. Outro aspecto contestado, é o caso do §1º no que se refere à expressão “quando necessário”. A necessidade como a prioridade são termos subjetivos e, por isso, passíveis de diferentes interpretações.

O Art. 59 estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

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

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

O artigo 59 estabelece diferentes ações que, se fossem cumpridas, funcionariam como suporte para a efetivação de um trabalho eficiente, entretanto,

pouco foi investido para o alcance dessas determinações. Os investimentos em educação não foram suficientes para especializar/capacitar professores para atuarem com alunos com necessidades educativas especiais, os materiais específicos são escassos, a articulação com o mercado de trabalho continua sendo ineficiente o que acabou centralizando as atividades profissionais, como atividades de apoio, funcionando, na maioria das vezes, nas próprias unidades escolares especiais ou em centros de educação especiais profissionalizantes. A minha experiência no trabalho, com a educação especial, me permite afirmar que os casos de inclusão de alunos no mercado de trabalho, pelo menos, àqueles com quem tive a oportunidade de acompanhar, não foram significativos e muitos deles ocorreram em função de amizades ou de influência familiar.

O Art. 60 objetiva assegurar que:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

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

No que concerne às determinações do artigo 60, ele se configura nas mesmas colocações estabelecidas para o artigo 58, pois como já foi explicitado, se o atendimento é preferencial, não pode ser considerado obrigatório.

Quanto à construção de leis que asseguram o atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais, houve um avanço significativo em relação ao texto das Leis Nº. 4.024/61, que sugeria a educação dos excepcionais com possibilidades de se enquadrar no sistema geral de ensino e da Lei Nº. 5692/71 que estabelecia o “tratamento especial para alunos com deficiência física, mental, e os superdotados”, porém não assegurava um trabalho educativo que garantisse o atendimento das necessidades específicas de cada aluno o que acabava intensificando o atendimento especial nas escolas e classes especiais. Podemos também perceber que mesmo dedicando um capítulo específico sobre a educação especial, o termo “preferencialmente” usado na Lei Nº. 9394/96, não garante, de fato, o direito de o aluno ser atendido na rede de ensino regular. Isso nos coloca atrelados às diferentes interpretações que podem ou não entender o termo como uma obrigação legal.

Na interpretação de Mantoan (2003), a Lei definiu, finalmente, o espaço da educação especial na educação escolar, todavia não estabeleceu, em nenhum de seus itens os aspectos avaliativos. Essa falha é preocupante, pois pode gerar interpretações dúbias tanto de proteção a esses alunos com parâmetros para esse fim, quanto de equidade na cobrança equiparando-os ao que a lei propõe para todos.

Concordo com as colocações da autora, pois ao analisarmos a Lei, verificamos alguns aspectos que não ficaram bem definidos ocasionando impedimentos para a execução de um trabalho que possibilite a efetiva ação de uma proposta inclusiva. No caso da capacitação do professor do ensino regular, que se configura no processo de inclusão como um elemento imprescindível para a efetivação da inclusão do aluno especial na rede de ensino regular, não foi observada a obrigatoriedade dos Institutos de formação em provê-los de conhecimentos básicos necessários para sua atuação.

Outro aspecto importante e que não está bem definido na Lei, relaciona-se ao apoio especializado como suporte para a operacionalização do trabalho no ensino regular que deveria ser estabelecido como obrigatório, pois o termo “quando necessário” é dúbio e não assegura a efetiva responsabilidade dos órgãos públicos.

A Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, de 11/09/2001, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, que instituiu as diretrizes nacionais para a educação de alunos com necessidades especiais, na educação básica, contempla o processo de inclusão.

Em seu artigo 3º, assim se expressa:

Como modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

O artigo 7º estabelece que: “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”.

A resolução, ao considerar a educação especial como uma modalidade de educação, contribui para uma interpretação não integrada. Sendo a educação um

direito de todos, não podem existir modalidades diferenciadas para determinadas categorias de alunos, o que precisa existir, de fato, são alternativas diferenciadas de atendimento capazes de suprir as necessidades de cada aluno. Embora a resolução tenha procurado garantir a efetivação de uma proposta pedagógica capaz de suprir as necessidades dos educandos com necessidades especiais, ela inovou ao estabelecer o atendimento desses alunos em classes regulares durante todo o percurso da educação básica.

O artigo 8º (Itens de I a IX) define que: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

Professores capacitados e especializados para atendimento das necessidades dos alunos; distribuição dos alunos especiais pelas várias classes, possibilitando a educação para a diversidade; flexibilização e adaptação curricular; serviços de apoio pedagógico especializado; acessibilidade, entre outros.

O artigo 12º determina que:

Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação e nos transporte escolares.

Explicita em seu artigo 17º:

As escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

Na análise dos artigos 8º; 12º e 17º, fica evidente que a responsabilidade da execução do processo de inclusão é prioritariamente da escola que deve viabilizar diferentes ações de modo que o atendimento às pessoas com necessidades especiais se efetive com qualidade e sustentabilidade. Em função das unidades escolares ainda não gozarem de autonomia plena, elas necessitam, para a execução de algumas ações, do aval das Secretarias Municipais de Educação ou dos Sistemas Oficiais de Ensino, logo a operacionalização dessas ações vai ser delineada sob a ótica de quem está no comando/gerenciamento da educação. Isso inviabiliza o querer ou não querer da escola no cumprimento às normas pré-estabelecidas nos artigos citados.

A Lei 10.172/2001, que aprova o *Plano Nacional de Educação*, ao abordar a Política Educacional, reconhece que o ambiente escolar precisa ser sensibilizado para que haja uma perfeita integração e para isso propõe uma escola integradora,

inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, ressaltando a importância da comunidade como fator essencial para o trabalho. Entre os objetivos e metas traçados para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, enfatiza o desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, de modo a ampliar a oferta de atendimento, inclusive como forma preventiva. Estabelece o acesso à educação desde a educação infantil até a qualificação profissional, explicando que o atendimento será preferencialmente na rede regular de ensino e excepcionalmente em escolas ou classes especiais.

A Lei nº. 10.436, de 24/04/2002, dispôs acerca da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão.

O artigo 4º inova ao estabelecer que:

Os sistemas educacionais federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médios e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Assim, a LIBRAS, consagra-se como mais uma forma legal de comunicação, e se torna obrigatória no currículo dos cursos de magistério, facilitando a participação dos alunos que apresentam deficiência auditiva no processo educacional do sistema regular de ensino. Esse avanço ainda não está concretizado em todas as unidades de ensino que se propõem formar profissionais na área da educação. As reformulações curriculares nem sempre estão atentando para essa norma legal no momento em que precisam rever seus projetos pedagógicos. Na maioria dos casos, estão sendo ofertados cursos livres de LIBRAS, com o objetivo de formar profissionais que atuarão como multiplicadores dessa nova língua. Apesar das dificuldades, podemos considerar um avanço no trabalho educativo mais especificamente no atendimento do aluno com problemas de audiocomunicação.

A Lei nº. 10.845, de 05/03/2004, Lei Federal de Incentivo Financeiro, institui o *Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência* – PAED, com os objetivos de:

garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

A análise da Lei esclarece a dúvida ocasionada em muitos professores que desempenham suas atividades em escolas especiais e estavam se sentindo ameaçados com a implantação do processo de inclusão. O esclarecimento de que o atendimento especializado continuará a ser oferecido aos alunos que, por algum motivo, não puderem se beneficiar do ensino regular, trouxe tranquilidade para esses profissionais.

Ao fazer uma análise global sobre a legislação que dá sustentação ao processo de inclusão, conclui que:

As Leis e os demais documentos legais tanto em nível nacional quanto internacional servem de sustentação para a formulação de políticas públicas inclusivas. O Brasil, como outros países, tem se esforçado para cumprir o compromisso assumido durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em que foi elaborada a *Declaração de Jomtien*. Para isso, foram criados dispositivos legais e instrumentos normativos que objetivam nortear a ação educativa para implantação de sistemas educacionais inclusivos tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal. Entretanto, a realidade nos mostra que mesmo tendo avançado bastante, ainda estamos muito distantes da vivência escolar inclusiva. Estamos em uma fase de construção gradativa do processo de inclusão.

Outro aspecto, que merece destaque nessa análise, é o tom flexível com que as políticas tratam da obrigatoriedade da inclusão na rede regular de ensino, bem como da abertura às interpretações atribuídas à necessidade de cada sujeito. Essa imprecisão deixa brecha para que as instituições se eximam de aceitar todo e qualquer aluno, e mesmo o Estado e Município de patrocinar a inclusão na rede pública de ensino. Como já foi abordado anteriormente, o “preferencial” e o “quando necessário” não explicitam nenhum tipo de obrigatoriedade o que torna o cumprimento legal flexível. Ainda sobre o atendimento nas escolas do ensino regular, a legislação atribuiu à escola praticamente toda a responsabilidade do sucesso ou fracasso do processo de inclusão, porém não a subsidia, de forma direta, com recursos financeiros suficientes para a sustentação da proposta. Como poderá a instituição de ensino ser responsabilizada por assegurar aos alunos inclusos as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, previsto na resolução CNE/CEB Nº. 02/2001(p.69), de prever e prover, na organização de suas classes comuns, professores capacitados para atuar com

alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, pelas flexibilizações e adaptações curriculares e serviço de apoio pedagógico especializado e por muitas outras responsabilidades elencadas pela Resolução (p.71-72) quando as instituições de ensino não gozam de autonomia administrativa e financeira para a execução dessas responsabilidades? Não se pode ignorar que qualquer projeto implantado pela escola apresenta um custo operacional que, em muitos casos são rateados entre os seus diferentes segmentos. Nesse sentido, Feltrim (2007, p.83-84), assim, se expressa:

O progresso em direção às escolas inclusivas, no entanto, não é fruto apenas do esforço individual de professores ou de atitudes positivas do conjunto da comunidade educacional de uma escola. As atitudes educativas devem incluir o contexto político e social em que vivem os alunos. Todas as escolas devem conhecer as diferentes necessidades de seus alunos e proporcionar um *Continuum* de apoios e serviços que respondam a essas necessidades.

A implantação de uma política de inclusão para contemplar o sistema nacional de ensino necessitaria de ações mais integradas com os diferentes segmentos da sociedade. Essa integração não seria solidificada nas teorias que sustentam as políticas, pois isso já ocorre, mas intensificadas em suas operacionalizações. As pessoas com necessidades educacionais especiais têm sua identidade atravessada por outros elementos como etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, condições de moradia, etc. o conjunto dessas condições que compõe a sua vida é que permite indicar de forma mais apropriada quais as suas necessidades que devem ser atendidas no processo educacional. Essa ausência sistemática de ações integradas entre os diferentes organismos governamentais e os diferentes segmentos da sociedade (efetivada na ação prática e não somente no campo teórico) se configura, também, como um dos entraves para a operacionalização da política de inclusão. Conforme Santos (2003, p.81):

A cultura inclusiva deve ser entendida não como uma nova metodologia, mas sim em seu sentido político mais amplo, como um paradigma educacional, um conjunto de princípios que vem progressivamente sendo defendido em documentos oficiais nacionais e internacionais e em experiências pedagógicas, como forma de alcance de relações mais igualitárias nas sociedades e como forma de combate a práticas excludentes.

O desenvolvimento de uma escola inclusiva que ofereça serviços de qualidade a uma grande variedade de alunos que se localizam nas mais diferentes áreas geográficas do país (urbanas e rurais) requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão, uma política que assegure provisão financeira adequada e

suficiente para suprir todas as necessidades advindas com o desenvolvimento das diferentes atividades. É necessária também a efetivação de um trabalho intensivo e contínuo de informação pública para sensibilizar a sociedade sobre a importância do exercício da cidadania, de modo que seja combatido o preconceito e criadas atitudes positivas sobre o deficiente e a deficiência. Esse conjunto de ações demanda tempo, porque implica mudanças conceituais profundas e reformas administrativas e organizacionais evidentes, o que, a meu ver, ainda não ocorreu de forma significativa no processo de inclusão. A prova concreta dessa problemática são as inúmeras reportagens veiculadas nos meios de comunicação de massa nas quais são expostas situações de calamidades educativas em que o aluno, elemento de prioridade das políticas públicas educacionais, não recebe do poder público as condições mínimas para construir-se e desenvolver-se enquanto cidadão. Problemas simples e que ainda são evidentes nas escolas públicas se constituem entraves para que o processo de inclusão encontre campo fértil para sua implantação em todas as escolas (públicas e privadas) brasileiras. Para Santos; Paulino (2008, p.24):

Aceitar a escola como alternativa educacional insubstituível e especializada do ensino remete à avaliação dos seus resultados e à evidência de que ela está longe de corresponder a um parâmetro mínimo de eficiência.

Não resta dúvida de que o processo de inclusão e as políticas públicas que sustentam os seus pressupostos representam um avanço na educação brasileira, pois postula uma reestruturação do sistema educacional objetivando a construção da escola inclusiva enquanto espaço democrático e competente capaz de trabalhar com todos os educandos de forma irrestrita tendo como suporte de ação não apenas a aceitação, mas, sobretudo o desejo de conviver com a diversidade. As *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2001), ao afirmarem que a ruptura com a ideologia da exclusão foi o que proporcionou a implantação da política de inclusão, que atualmente é discutida por vários países, inclusive o Brasil, também preceituam que o indivíduo deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, entretanto para que isso ocorra é necessário que lhe seja oferecido os elementos que configuram uma educação básica de qualidade.

Para encerrar essa análise, cuja controvérsia do tema é bastante discutida, utilizarei as considerações de Laplane que cabem perfeitamente como argumentos considerados inviabilizadores do processo de inclusão.

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes. Além disso, ao circunscrever a inclusão ao âmbito da educação formal e ignorar as relações desta com as outras instituições sociais, esse discurso apaga o quadro de tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere. Sem levar em consideração esse quadro, como antecipar os problemas e elaborar políticas eficazes? (GOES; LAPLANE, 2004, p.18)

### 2.2.3.2.

#### **Política de inclusão: pressupostos pedagógicos**

A inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola exige a revisão do tempo, do espaço e da estrutura educacional. A proposta de integração antes centrada no aluno desloca-se, agora, para o contexto. Nessa perspectiva, é a escola que vai mudar e para isso é preciso que ela se organize e se estruture para lidar com as diferenças.

A escola então necessita ser transformada para administrar e trabalhar, pedagogicamente, a pluralidade. Segundo Rego:

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como um fator imprescindível para a interação da escola. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências e trajetórias especiais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança imprimem no cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação da capacidade do indivíduo. (REGO, 1994, p.88)

A política de inclusão pressupõe que a escola se transforme em instituição que trabalhe a diversidade cultural e as diferenças individuais e oportunize acesso ao conhecimento para todos, indiscriminadamente.

Assim, uma questão fundamental para debate que a política de inclusão traz, é em relação ao atendimento da pessoa com necessidades especiais no mesmo ambiente dos outros indivíduos considerados normais. A educação para todos pressupõe o processo de inclusão. Entretanto, permitir o acesso da pessoa com necessidades educacionais na escola não significa incluí-la. Incluir é proporcionar-lhe condições de acesso e permanência e, portanto, oportunizar-lhe condições para que possa desenvolver-se plenamente. Mantoan afirma que:

A importância da igualdade de oportunidades no sistema educacional só se justifica quando garante o acesso, a permanência e prosseguimento de estudos nos diferentes níveis de ensino, do contrário ela se torna uma ação perversa. (MANTOAN, 2006, p.20)

O princípio pedagógico fundamental estabelecido pela Declaração de Salamanca é de que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.17-18)

Na construção da escola para todos é preciso aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades de línguas e religiões, de raças, de cor, religião, etc. é preciso viver a interculturalidade. Candau (2005, p. 32) ressalta que:

A interculturalidade orienta processo que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

A autora, em suas considerações, diz ser a interculturalidade um processo permanente e inacabado cuja proposição é propiciar uma relação democrática entre os grupos envolvidos não permitindo que ocorra apenas uma convivência formal, mas acima de tudo, uma ação integradora.

O processo intercultural tem de ser o norteador das ações da escola. O exercício da democracia, vivenciado no cotidiano escolar contribui na construção de um programa de trabalho que atende a todos, oportunizando, a cada um, alternativas diferenciadas de aprendizagem, elementos constitutivos do crescimento pessoal e profissional e conseqüentemente de uma sociedade integradora.

Mittler (2003), defende a inclusão como um ato fundamental que deve ocorrer nos diferentes contextos e sob diferentes óticas, pois para ele isso é uma questão de direitos humanos. Situa a inclusão como um processo amplo que não deve ser evidenciado apenas nas unidades de ensino e sim expandir-se por todos os segmentos da sociedade. Condena a atitude do homem em subestimar pessoas e

superestimar as dificuldades e os desapontamentos assegurando que a linguagem do “nós” e do “eles” não constrói nem uma escola nem uma sociedade inclusiva. Para o autor, o processo de inclusão nas escolas precisa ser vivenciado por todos os segmentos com utilização de diferentes alternativas que possam, ao ser aplicadas pela escola, surtir efeitos positivos para que a ação inclusiva possa acontecer com sucesso.

É importante salientar que o atendimento educacional segregado impede o indivíduo de ter acesso às diferentes formas de aprendizagem e socialização que se efetivam com a troca de experiências estabelecidas entre as pessoas além de ferir conceitos éticos de direito do cidadão.

As escolas são construídas para promover a educação para todos. Nenhum cidadão pode ser cerceado em seu direito a uma educação de qualidade em que suas necessidades individuais sejam atendidas de modo a lhe assegurar desenvolvimento cognitivo, emocional e social, em um ambiente enriquecedor e estimulante. A escola tem de ser um lugar de aprendizagem para todos e nessa perspectiva, ao traçar os seus currículos e programas, eles, necessariamente, contemplam uma educação de qualidade, voltada para o atendimento de pessoas dotadas de potencial ilimitado para o ato de aprender. As escolas frente à política de educação inclusiva não podem fechar os olhos diante do abismo existente entre o velho e o novo nas instituições de ensino.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* - MEC/SEESP definem a escola inclusiva como a que:

(...) implica uma nova postura da escola comum que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos com necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa, simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Art. 3º)

A conceituação do MEC impõe à escola um redimensionamento de suas ações de modo que ela possa se abrir para a diversidade, tornando-se mais flexível aos questionamentos, conflitos, compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. É finalmente a pluralidade que adentra a escola, tornando-a mais democrática e participativa.

Intensificando a responsabilidade da escola com o processo de inclusão e a garantia dos serviços especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais, a Resolução Nº. 400/2005 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará assim se expressa:

Os serviços pedagógicos especializados ou alternativas encontradas pela escola para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos deverão estar assegurados no Plano Estadual de Educação, sendo previstos e organizados nos projetos políticos pedagógicos e regimentos escolares das instituições de ensino. (RESOLUÇÃO nº. 400 – CEE/PA, Art. 11)

Ao estabelecer um compromisso com a educação inclusiva, a escola consolida suas ações através da reestruturação do currículo, do processo de avaliação, das alternativas metodológicas, da formação continuada, da ação administrativa, entre outros. Esse redimensionamento é contemplado por ocasião da elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição e representa o desejo e a cumplicidade de todos os segmentos escolares. Entre essas ações discorreremos sobre algumas das que consideramos significativas para a mudança e que são evidenciadas nas políticas públicas de inclusão.

### **2.2.3.2.1. Adaptação Curricular**

A elaboração do currículo para uma escola de educação inclusiva não pode desconsiderar a dimensão social do ato educativo nem as situações do cotidiano, da vida e do mundo. Para MacLaren (1998, p.116), o currículo:

(...) representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; e serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

MacLaren, em suas considerações, deixa clara a representatividade do currículo para a escola imprimindo-lhe a responsabilidade de promover as mudanças necessárias que favoreçam a construção coletiva de uma escola para todos. O currículo é, pois, o caminho que conduzirá a ação pedagógica para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por sua vez os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC/SEESP/SEB), conceituam as adaptações curriculares como:

(...) estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (PCN, 1998, p.15)

Os Parâmetros Curriculares, em suas orientações sobre a ação docente, possibilitam um leque de alternativas que poderão ser utilizadas para atender aos alunos em suas necessidades e diversidade. É tarefa do professor empreender as mudanças que se fizerem necessárias, é preciso, portanto, ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.

Assim, para que os alunos sejam atendidos em suas diversidades, as escolas são obrigadas a rever a sua filosofia de trabalho, delineando o perfil do aluno que pretendem formar e o perfil da escola que se constitui como agência formadora. É imprescindível a adaptação do currículo de modo que ele seja organizado atentando para os objetivos, conteúdos, metodologias, organização didática, temporalidade e estratégias de avaliação para que seja assegurado o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos oferecendo-lhes oportunidades diferenciadas para a construção do conhecimento.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC/SEESP/SEB):

As adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe-se que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 33)

Na realidade, as adaptações curriculares têm o propósito de estabelecer uma relação entre as necessidades especiais e a programação curricular da escola que não precisa criar um novo currículo para atender às especificidades dos alunos, mas imprimir adaptações de maior ou menor expressividade, que possam garantir a participação de todos beneficiando o seu desenvolvimento pessoal e social.

Analisando os documentos emitidos pelo MEC, referentes às adaptações curriculares, é possível perceber que tais documentos oferecem inúmeras alternativas que possibilitam às escolas, imprimirem mudanças ou modificações

em suas ações, para que as necessidades dos alunos possam ser atendidas. Identifica-se, assim, a ampliação de um leque extenso de possibilidades capazes de contribuir para que o trabalho desenvolvido na e pela escola possa realmente atender a todos os alunos, irrestritamente. O documento refere-se também às situações em que o aluno não consegue alcançar os objetivos, conteúdos e componentes curriculares propostos nem os níveis elementares de escolaridades. Para essas pessoas, podem ser realizadas adaptações acentuadas caracterizando-se, em algumas situações, como currículos especiais. A proposta que norteia as adaptações curriculares oportuniza aos professores a possibilidade de experimentar uma proposta pedagógica diferenciada capaz de suscitar reflexões sobre as aprendizagens, as relações, as interações didáticas, os dispositivos legais e a própria formação inicial e continuada. O professor, assumindo a função de líder positivo do grupo de trabalho, compreende melhor a diversidade dos alunos e conseqüentemente ajuda-os a superar suas dificuldades tornando-os aptos ao processo de aprendizagem. Isso envolve tanto os professores quanto os alunos na busca do significado do aprender, utilizando alternativas diferenciadas que envolvam o sentido de cada aprendizagem nova, do conhecimento contextualizado, da co-relação entre conceitos aprendidos e novos conceitos, da aplicabilidade prática dos conceitos aprendidos o que faz com que cada vez mais o aluno se descubra comprometido com o processo de aprendizagem. A flexibilidade oportunizada pelas adaptações curriculares pode e deve ser utilizada no sentido de facilitar, ao máximo, o processo de aprendizagem do aluno de modo a incentivá-lo a prosseguir construindo gradativamente seu conhecimento e ultrapassando suas dificuldades.

#### **2.2.3.2.2.**

#### **Processo de avaliação**

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), que abordam o trabalho com as PNEES ao se posicionarem sobre o processo avaliativo, apontam alguns aspectos importantes que devem ser focalizados na avaliação:

a) Quando a avaliação estiver relacionada ao aluno:

- os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem);

- o nível de competência curricular (capacidade do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);
- o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

b) Quando a avaliação estiver relacionada ao contexto educacional:

- o contexto da aula (metodologia, organização, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular, etc.).

c) Quando a avaliação estiver direcionada ao contexto familiar:

- as atitudes e expectativas com relação ao aluno;
- a participação na escola;
- o apoio propiciado ao aluno e a família;
- as condições socioeconômicas;
- as possibilidades e as pautas educacionais;
- a dinâmica familiar.

Ainda sobre o processo de avaliação, o documento emitido pelo MEC faz algumas orientações sobre os cuidados que deverão ser tomados na promoção dos alunos com necessidades educativas especiais que são os seguintes:

- a possibilidade de o aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial;
- a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;
- a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado;
- o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família.

Como é possível observar, o processo avaliativo proposto para a ação inclusiva é contextual, não se limitando em situações pontuais, mas analisando o

desempenho do aluno enquanto sujeito global, mutável, em fase contínua de crescimento e desenvolvimento.

Concluimos, então, que em uma escola com proposta inclusiva, a avaliação funciona como elemento norteador das decisões pedagógicas tendo como função o processo de retroalimentação, por isso não necessita ser diferente, basta que os seus propósitos sirvam como suporte de reflexão e redimensionamento do trabalho educativo de modo que a análise de seus resultados sirva como subsídio para uma tomada de decisão reflexiva e consciente sobre cada situação e sobre a trajetória de construção socializadora do conhecimento.

### **2.2.3.3. Política de Educação Inclusiva: desafios**

A partir da década de 1990, já se pode constatar avanços nas ações governamentais (política de inclusão, programa “dinheiro direto na escola”, plano de desenvolvimento da educação, formação de professores, etc.), no sentido de viabilizar alternativas capazes de garantir educação para todos.

Góes e Laplane (2004), ao estudarem as políticas e práticas da inclusão, chamam atenção para as dificuldades e desafios, dimensionando o processo de inclusão não apenas como um fenômeno meramente escolar, mas como um conceito que deve ser situado no contexto social e político atual. Evidenciam as tensões, os conflitos e as contradições presentes tanto nos documentos oficiais relacionados aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais quanto na legislação vigente, como nas práticas escolares e nas condições em que o trabalho educativo é desenvolvido.

As Políticas Públicas voltadas para o atendimento das pessoas com necessidades especiais esbarram em diferentes problemas como: recursos escassos destinados à educação, falta de investimento na formação continuada de professores para atuarem com a educação inclusiva, inadequação das escolas regulares para atendimento do aluno com necessidades especiais, inexistência de equipe técnica para suporte de orientação pedagógica, ausência de acervo bibliográfico que possibilite sistematização de estudos etc. Esses fatores são considerados obstáculos para sua aplicação, e ao mesmo tempo são desculpas,

usadas pelas unidades de ensino regular, à não aceitação de alunos considerados especiais.

Para Cury (2005, p.32), “as políticas públicas inclusivas corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade”. Na visão de Cury, quando analisamos as políticas públicas universalistas, percebemos que elas situam o indivíduo no contexto global analisando o aspecto individual sempre dentro de uma visão totalizadora.

Como vivemos em uma sociedade estratificada em classes, não podemos perder de vista que cada classe apresenta características específicas o que as torna desiguais embora com alguns pontos de convergências. As políticas específicas, como no caso da política de inclusão, estabelecem princípios específicos que atendem às necessidades fragilizadas na política universal.

Segundo Cury (2005), as políticas universalistas são ineficientes para abolir a discriminação e a exclusão. Elas não têm obtido resultados satisfatórios porque visam beneficiar a totalidade de uma população, sem atentar para o fato de que no, seu interior, existem vários níveis de exclusão que são diferenciados de acordo com a raça, o gênero, a opção sexual, a religião, etc. As políticas universalistas não causam o impacto desejado, na medida em que mantêm estável a situação da minoria que consegue o acesso e não altera a situação daqueles que necessitam serem beneficiados em suas especificidades. Por esse motivo, elas precisam estar direcionadas a cada grupo, em sua particularidade, abolindo a idéia da generalização que não contempla os grupos dos excluídos. Somente as políticas públicas direcionadas/específicas poderão, mesmo em longo prazo, diminuir a discriminação e a exclusão. É importante ressaltar que essas políticas não podem ser produzidas apenas por força de lei, elas precisam de vontade política e comprometimento cooperativo para que sejam efetivadas, de fato, do contrário, ficarão esquecidas sem ter surtido o efeito desejado a que se propõem.

Cury (2005), considera as políticas inclusivas como estratégias para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Se considerarmos as estratégias, podemos concluir que as diferentes ações em favor da inclusão das pessoas com necessidades especiais se caracterizam como medidas compensatórias que tentam aproximar os valores formais proclamados (educação para todos, educação de qualidade, acesso aos bens e serviços, acessibilidade, etc.)

às realidades existentes (crianças fora da escola, inadequação do espaço físico, acessibilidade limitada, entre outras). Entretanto, observamos uma grande distância entre essas dimensões, o que faz com que, a efetiva ação da educação para todos, seja um sonho a ser realizado ou um caminho em construção.

Assim, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio dos direitos humanos, da cidadania e da modernidade. Políticas de educação igualitária respondem por uma escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, todos frequentando os mesmos claustros, isto é, tendo acesso, permanência e sucesso nas etapas da educação básica. Parafraçando Cury (2005, p.57), “trata-se de efetivar a igualdade de oportunidades e de condições ante um direito inalienável da pessoa – a cidadania e os direitos humanos”.

No caso da Política de Inclusão, como já foi explicitado anteriormente, antes que se efetive a ação é necessário um trabalho intensificado de divulgação e capacitação do pessoal envolvido tanto no ensino especial quanto no ensino regular. Os profissionais que desempenham suas atividades nas unidades de ensino regular têm de ser preparados para receber o aluno oriundo da educação especial da mesma forma que o fazem com os demais alunos da escola. Em contrapartida, os profissionais envolvidos com o trabalho de educação especial têm de socializar os seus conhecimentos sobre educação especial com os profissionais do ensino regular, de modo a instrumentalizá-los para essa nova tarefa, indicando-lhes as diferentes alternativas que podem ser utilizadas como recursos de aprendizagem para os alunos especiais. Os poderes públicos federal, estadual e municipal têm de desenvolver um trabalho de ação integrada e acreditar na possibilidade de atendimento do aluno especial nas escolas de ensino regular garantindo as condições para a execução de um trabalho educativo comprometido com a formação do cidadão livre e independente. Sem o atendimento desses preceitos, considerados básicos, o caminho para a inclusão será mais difícil, embora, acredito que irreversível.

Prieto (2003), ao citar Aranha (2001), assim se expressa:

Para que a inclusão social seja construída Aranha adota como objetivo primordial de curto prazo, a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa com deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade. (PRIETO, 2003, p.18)

Para que a inclusão aconteça, de fato, todos os segmentos da sociedade têm de se mobilizar no sentido de exigir a garantia de maiores investimentos em educação de modo a assegurar a melhoria de sua qualidade permitindo assim não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência dos alunos na educação básica.

Para Cury (2005), por tratar-se da educação básica, um direito do cidadão e dever do Estado, além de ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, as pessoas com necessidades educacionais especiais e os grupos sociais como os dos afro-descendentes, têm o direito de receber um atendimento, que leve à desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto por seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos.

É evidente que as políticas públicas, de caráter universalista, conforme já foi abordado, não têm conseguido atingir seus reais objetivos e as políticas direcionadas/específicas ainda não conseguiram se afirmar. Precisamos, portanto, de políticas públicas que possam efetivamente ser executadas e para isso são necessárias condições para sua execução. É preciso que elas aconteçam, na prática, e o papel da sociedade nesta luta é fundamental. Dessa forma, precisamos estar unidos para construir um Brasil diferente, um Brasil dos e para os brasileiros.

No próximo capítulo, abordaremos a caracterização do município de Tucuruí, localidade onde foi realizada a pesquisa de campo, descrevendo alguns aspectos importantes do contexto e evidenciando como foco do trabalho o sistema educacional e a implantação do trabalho com educação especial.