Editorial

Em atenção ao movimento mundial de inclusão, que enfatiza a necessidade de alcançarmos uma educação para todos(as), centrada no respeito e valorização das diferenças, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação apresenta o primeiro número da Revista Inclusão, que aborda a concepção de educação inclusiva, constituindo um novo enfoque para a educação especial e trazendo contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual e prática do sistema educacional.

A Revista Inclusão tem como objetivo ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos, estimular o intercâmbio de experiências entre os diversos profissionais que atuam no processo de inclusão educacional e atendimento às necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as). Está organizada em sessões que trazem entrevistas, artigos, resenhas, informes e opiniões, oferecendo aos(as) leitores(as) informações que enriquecem a prática pedagógica. Nesta edição, a Revista tem como eixo temático a educação inclusiva, destacando o debate acerca da mudança de paradigma.

A *Entrevista* destaca a política de inclusão educacional do Ministério da Educação, fundamentada no princípio de atenção à diversidade e na educação de qualidade para todos(as) e enfatiza que para avançar no processo de inclusão educacional é necessário que os sistemas educacionais organizem projetos pedagógicos voltados para a atenção às especificidades das crianças.

Na seção *Destaque*, a Profª Pilar Arnaiz, da Universidade de Murcia, Espanha, apresenta uma perspectiva histórica do processo de inclusão no contexto internacional. Neste artigo, defende a educação inclusiva como direito e a prevalência de um único sistema educacional para todos(as), enfatizando os princípios da Declaração de Salamanca.

Ampliando o debate, a seção *Enfoque* traz artigos de especialistas da área da educação especial, que, em seus textos, explicitam a diferença existente entre o paradigma da integração e o da inclusão, problematizam o modelo tradicional da educação especial e apontam caminhos para a construção de uma escola acolhedora para todos(as).

A Revista traz, ainda, o relato de Débora Seabra de Moura, professora com Síndrome de Down, que descreve sua trajetória pessoal, refletindo a superação de dificuldades, o enfrentamento dos preconceitos sociais e educacionais e o reconhecimento da importância da família no processo de desenvolvimento dos(as) filhos(as).

Claudia Pereira Dutra

SUMÁRIO OUTUBRO 2005

Editorial

01

Entrevista

05

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Destaque

07

A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.
Pilar Arnaiz Sánchez

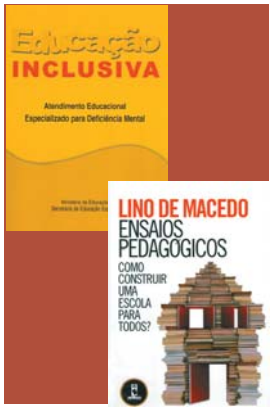
Enfoque

19

Inclusão: o paradigma do século 21
Romeu Sassaki

- A hora da virada
  Maria Tereza E. Mantoan 24
- Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil.
  Rosita Edler Carvalho 29
- Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira.
  Rosana Glat 35
- Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?
  Windyz B. Ferreira 40

Resenhas



47

MACEDO, Lino.
Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos?

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental.
Autoras: Cristina Abranches Mota Batista e Maria Tereza Egler Mantoan. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

Informes

48

- **Programa Incluir: a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior**
- **Projeto de decreto que regulamentará a lei de libras foi consolidado**
- **Aulas de música e informática terão manuais em Braille**
- **Educação Especial amplia ações de formação**
- **Turma da Mônica em Braille**

Opinião

52

Veja Também

Minha vida escolar
Relato de Débora Araújo Seabra de Moura 53

Entrevista

05

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Qual a sua análise sobre a atuação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) no cenário da educação nacional?

A Secretaria de Educação Especial tem afirmado a concepção de educação inclusiva, fundamentada no princípio da atenção à diversidade e educação de qualidade para todos. Considerando o paradigma da inclusão, a perspectiva é a garantia do acesso à educação, a melhoria das condições de aprendizagem e a participação de todos os alunos.

A educação especial compreendida como modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, definida como proposta pedagógica que assegura recursos, serviços especializados e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, tem provocado mudanças nos sistemas educacionais possibilitando que cada vez mais os alunos estejam incluídos no ensino regular. Dessa forma, a SEESP desenvolve ações integradas com as Secretarias de Educação estaduais e municipais e as organizações não governamentais, constituindo políticas de inclusão que visam a eliminação das barreiras pedagógicas, físicas e nas comunicações, fortalecendo o movimento de transformação da escola.

Ao longo da história, o Brasil vem se movimentando na busca de se tornar uma sociedade que reconhece e respeita a diversidade que a constitui. Como a SEESP fomenta a construção de sistemas educacionais inclusivos?

A educação inclusiva pressupõe a formação docente e a organização das escolas para garantia do direito de todos à educação. Nesta perspectiva, a SEESP desenvolve dois grandes programas que disseminam o conceito de inclusão, promovem o debate e impulsionam a mudança no sistema educacional.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade tem como objetivo a transformação dos sistemas educacionais, uma ação colaborativa que se desenvolve com todos os estados, o Distrito Federal e 144 (cento e quarenta e quatro) municípios-pólo que atuam como multiplicadores para outros municípios da sua área de abrangência, promovendo a participação de professores em cursos de formação. O programa utiliza referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos que abordam a fundamentação filosófica, a organização do sistema educacional, a gestão da escola, a participação da família e o atendimento educacional especializado.

O projeto Educar na Diversidade discute o papel da escola e realiza formação docente para o pro-

cesso de inclusão educacional, com foco na atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos. Participam deste projeto cerca de quinze mil professores, que recebem subsídios teóricos referentes ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas pedagógicas de inclusão, que contribuem para criação e fortalecimento de estratégias inclusivas na escola.

No que se refere à inclusão escolar, que avanços já obtivemos?

O contexto da educação nacional é muito rico para o debate, sensibilização da comunidade e implementação de projetos que visem avançar na gestão educacional para alcance das metas de educação de qualidade para todos. Observa-se que professores e gestores estão redimensionando a visão tradicional de sistemas paralelos de educação especial e ensino regular, que a formação continuada de professores tem sido ampliada e que os currículos dos cursos de formação de professores estão sendo reestruturados para contemplar a diversidade presente na escola e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Alguns avanços já podem ser observados na análise dos indicadores das políticas públicas de educação inclusiva registrados no Censo Escolar INEP/2004. Do ano de 2002 para 2004 houve um aumento de 118 mil novas matrículas de alunos na educação especial, passando de 448.601 para 566.753, um crescimento de 26,3%. A inclusão em classes comuns do ensino regular passou de 110.704 em 2002 para 195.370 matrículas em 2004, representando um crescimento de 76,4 %. Outro avanço diz respeito ao número de municípios com matrícula de alunos na educação especial passando de 3.612 em 2002, para 4.273 em 2004, um crescimento de 18,3% e o número de escolas de educação básica com de alunos com necessidades educacionais especiais que passou de 24.789 estabelecimentos em 2002, para 37.749 em 2004, um crescimento de 52,3%.

Quais as ações implementadas para impulsionar a formação dos professores?

A formação de professores é elemento central para elevar a qualidade da educação brasileira, na perspectiva da implementação da política da educação inclusiva.

A promoção da formação continuada de professores da educação básica se efetiva por meio do apoio do MEC/SEESP aos cursos específicos da área de educação especial, na ótica da educação inclusiva, dando ênfase ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos nos sistemas educacionais. Destaca-se o Programa Interiorizando Braille, o Programa Interiorizando Libras, o Programa PROINESP com a formação para o uso das tecnologias da informação e comunicação e os projetos de formação para atendimento educacional especializado na área da deficiência mental, surdocegueira e altas habilidades/superdotação.

O Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES) em parceria com SEESP, visa impulsionar o estudo, a pesquisa e a formação de professores na área da educação especial, no âmbito da pós-graduação, bem como os programas de educação a distância são desenvolvidos para expansão e democratização do acesso ao conhecimento, promovendo o diálogo e a interação entre os professores e gestores.

Destaque uma ação preponderante para o desenvolvimento de uma proposta que concretize uma educação de qualidade para todos?

A educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais para o desenvolvimento global da criança e meio de combater a exclusão, um processo que coloca para os sistemas educacionais o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a educação de todas as crianças.

Para a melhoria da qualidade da educação infantil e avanço do processo de inclusão educacional, o MEC/SEESP tem encaminhado aos sistemas educacionais orientações e materiais de formação docente com estratégias inclusivas voltadas para a atenção às especificidades das crianças. A orientação da educação inclusiva na educação infantil está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica CNE/2001, definindo que "*o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil, nas creches e nas pré-escolas, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado*", contemplada também nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil MEC/2004, orientando que "*a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado, mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade*".

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez[1]
Universidade de Murcia - Espanha
E-mail: pilarnaiz@terra.es

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
um meio de construir escolas para todos no século XXI

Resumo

Este artigo analisa o conceito de diversidade no campo da educação inclusiva. Inicialmente, diversidade foi entendida como uma inovação na área de educação especial, mas, gradualmente, passou a ser compreendida como uma tentativa de oferecer educação de qualidade para todo(a)s. A fim de discutir a diversidade, este artigo primeiro coloca o foco sobre o nascimento da inclusão por meio da abordagem de seus fundamentos e, finalmente, discute o sentido da educação inclusiva.

Sumary

This paper analyses the concept of diversity in the field of inclusive education. Initially diversity was understood as an innovation in the area of special education, but it has gradually become understood as an attempt to provide a quality education for all. In order to discuss about diversity, the paper focuses first on the context of the birth of the inclusion by addressing its foundation and, finally, the paper focuses on the meaning of inclusive education.

[1] Professora titular da Faculdade de Educação / Departamento de Didática e Organização Escolar / Universidade de Murcia / Espanha.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa a nova perspectiva da diversidade no âmbito da educação inclusiva. Ela foi vista, num primeiro momento, como uma inovação da educação especial, mas, progressivamente, foi expandindo-se em todo o contexto educativo como tentativa de que uma educação de qualidade alcançasse a todos.

Suas características fundamentais, na opinião de Ballard (1997), são: a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. Referindo-se a todos os alunos de uma comunidade escolar sem nenhum tipo de exceção. Para Ballard (1997), todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo, como membros de uma classe escolar e de acordo com sua idade. A educação inclusiva enfatiza a diversidade mais que a semelhança. Nessa mesma linha de argumentação, Skrtic (1991; 1996; 1999) considera que o movimento a favor da educação inclusiva pode oferecer a visão estrutural e cultural necessárias para começar a reconstruir a educação pública rumo às condições históricas do século XXI.

Assim, pois, analisar-se-á, nas linhas seguintes, baseando-se em trabalhos anteriores (Arnaiz, 1996; Arnaiz 2002; Arnaiz, 2003), o contexto do nascimento da inclusão, os pressupostos, nos quais se fundamenta, e o significado da educação inclusiva.

COMO SURGE A INCLUSÃO E QUE CAUSAS A PROMOVEM

Desde meados dos anos 80 e princípio dos 90, inicia-se no contexto internacional um movimento materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que lutam contra a idéia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais.

Cabe destacar a este respeito, como passo prévio à inclusão, o movimento que aparece nos EUA denominado "*Regular Education Iniciative*" (REI), cujo objetivo era a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. Os trabalhos de seus principais expoentes, Stainback & Stainback, (1989) & Reynolds; Wang & Walberg, (1987), delineavam a necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial.

Aparecia assim, pela primeira vez, uma defesa muito importante à prevalência de um único sistema educativo para todos.

O REI luta pela reestruturação da educação especial, pelo desaparecimento da educação compensatória e pela recuperação em que tantos alunos estavam imersos (Garcia Pastor, 1996) simplesmente por pertencer a um grupo étnico minoritário:

"Um amplo excesso de representação das minorias na educação especial sugere um aspecto racista da continuidade de programas separados" (Villa e Thousand 1995, p.33).

A proposta do REI é clara: todos os alunos, sem exceção, devem estar escolarizados na classe de ensino regular, e receber uma educação eficaz nessas classes. As separações por causa da língua, do gênero, ou do grupo étnico minoritário deveriam ser mínimas e requerer reflexões. O REI defende a necessidade de reformar a educação geral e especial para que se constitua como um recurso de maior alcance para todos os alunos.

Aparece no final dos anos 80 e princípios dos 90, como continuação desse movimento no contexto americano, e do movimento de integração escolar em outras partes do mundo, o movimento da inclusão. Entre suas principais vozes encontram-se Fulcher (1989) e Slee (1991) na Austrália; Barton (1988), Booth (1988) e Tomlinson (1982) no Reino Unido; Ballard (1990) na Nova Zelândia; Carrier (1983) em Nova Guiné; e Biklen (1989), Heshusius (1989) e Sktirc (1991 a) na América do Norte. Na Espanha, ainda que um pouco mais tarde, cabe destacar os trabalhos de Arnaiz (1996, 1997), García Pastor (1993) & Ortiz (1996). Estes autores manifestam sua insatisfação pela trajetória da integração. Eles questionam o tratamento dado aos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino em muitos países. Os sistemas de ensino, imersos em um modelo médico de avaliação, seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como conseqüência do déficit do aluno, evitando questionamentos, tais como: por que fracassam as escolas na hora de educar a determinados alunos?

Ante esta circunstância propõem um novo delineamento do

conceito de necessidades educacionais especiais e a necessidade de uma mudança de paradigma. Assim, também, reconhecem que as dificuldades que experimentam alguns alunos no sistema de ensino são o resultado de determinadas formas de organizar as escolas e as formas de ensinar delineadas por elas (Ainscow, Hopkins e outros, 2001). O interesse nesses temas está provocando a revisão de numerosos sistemas educacionais, que, por conseqüência, implementaram ações condizentes, como fazer o possível para que a educação chegue a todos os alunos em contextos regulares e não segregados. Isto tem fomentado o surgimento e a defesa da chamada educação inclusiva, que coloca em juízo de valor, por um lado, o pensamento existente sobre as necessidades educacionais especiais, e, por outro lado, estabelece uma forte crítica às práticas da educação em geral.

Esta nova orientação assume um caráter internacional. Cabe destacar o importante trabalho que estão realizando os organismos como o UNICEF e a UNESCO em prol de que a educação chegue a todas as crianças em idade escolar. Isto pode ser comprovado na série de ações e reuniões internacionais que têm sido convocadas para conseguir chamar a atenção do mundo a este respeito (Arnaiz e Ortiz, 1998).

Dentre essas reuniões, destaca-se a Convenção dos Direitos da Criança realizada em Nova York em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990; a Conferência Mundial sobre "Necessidades Educativas Especiais", desenvolvida em Salamanca (Espanha), 1994; e, a mais recente no ano de 2000, acontecida em Dakar (Senegal), com o título de "Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos".

Talvez, entre todas essas conferências caiba destacar aqui a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994,

em Salamanca, por ser a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. Nessa conferência participaram noventa e dois governos e vinte cinco organizações internacionais, que reconheceram a necessidade e urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular.

Com este fim, os especialistas ali reunidos estabeleceram um plano de ação cujo princípio norteador mostrava que as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. A partir daí, as escolas se encontram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive àquelas que têm deficiências graves. Além disso, planeja-se que as escolas devem ser comunidades que atendam a todos, já que as diferenças humanas são naturais, diga-se existem, havendo porém a necessidade de adaptar a aprendizagem a cada criança (Tierney, 1993). Nessa perspectiva, esta Declaração proclama que:

- Todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns; e
- as escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

A Declaração estabelece um decálogo de recomendações que deveriam ser desenvolvidas por todos os países participantes, nos anos que se seguiram e que consistia-se em:

REQUERER aos países do Norte que desenvolvessem uma redistribuição dos recursos conforme o estabelecido na Convenção sobre os direitos da criança;

APLICAR os direitos civis e políticos para dar uma melhor proteção aos coletivos, especialmente vulneráveis na faixa etária infantil, e, também, aos grupos étnicos, assim como outras minorias culturais;

RECONHECER os direitos econômicos e sociais como verdadeiros direitos e não somente como aspiração;

REALIZAR maiores esforços para ascender ao que aparentemente hoje é inalcançável, e poder, assim, afrontar os novos desafios do futuro.

PROTEGER firmemente os direitos das meninas;

ASSUMIR as diferenças culturais, porém não admiti-las como desculpa para não aplicar a Convenção em toda a sua extensão;

DEDICAR a máxima atenção à situação das crianças afetadas por conflitos bélicos;

ACEITAR que a participação das crianças é o ponto decisivo para provocar, conforme a Convenção, uma revolução positiva do comportamento humano;

CONCLUIR o processo de ratificação da Convenção e promover a eliminação das reservas que ela tem objetivado por parte dos países afetados; e

REITERAR que a sobrevivência e o desenvolvimento da infância são imperativos à consecução dos objetivos de desenvolvimento humano sustentável, adotados pela comunidade mundial e a realização da visão de paz e progresso social contida na Carta das Nações Unidas.

De igual forma, a declaração por parte da Organização das Nações Unidas, ao longo de todos os anos tem mantido a posição em defesa dos mais desfavorecidos. Isto tem contribuído notavelmente para o reconhecimento dos direitos humanos e dos princípios de igualdade e eqüidade. Uma das posições mais notáveis nos últimos tempos foi eleger o ano de 1996 como *Ano Internacional contra a Exclusão*, decisão tomada na Conferência dos Direitos da Criança no século XXI, realizada neste mesmo ano em Salamanca.

O "Informe à UNESCO", realizado pela Comissão Internacional, sobre a Educação para o século XXI, presidido por Delors (1996), segue essa mesma linha de argumentação. Estabelece que a educação deve chegar a todos, e com este fim determina dois objetivos: transmitir um volume cada vez maior de conhecimentos teóricos e técnicos, e definir orientações que podem ser desenvolvidas em projetos de desenvolvimento individual e coletivo.

Para dar cumprimento a estes objetivos, a citada Comissão fixa os quatro pilares básicos em que se deve centrar a educação ao longo da vida de uma pessoa:

Aprender a conhecer, consiste em adquirir os instrumentos que se requer para a compreensão do que nos cerca. Para isto, deve-se combinar o conhecimento de uma cultura suficientemente ampla, com algo mais objetivo, concreto referido a uma determinada matéria. Não se trata, portanto, de adquirir conhecimentos classificados e codificados, senão de ajudar a cada pessoa a aprender e compreender o mundo que a cerca, para viver com dignidade, desenvolver suas capacidades profissionais e comunicar-se com os demais. Isto supõe aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento, aproveitando as possibilidades que a educação oferece ao longo da vida, posto que o processo de aquisição do conhecimento está sempre aberto e pode nutrir-se de novas experiências.

Aprender a fazer, está diretamente ligado a aprender a conhecer e se refere à possibilidade de influir sobre o próprio meio. Ocupa-se de como ensinar ao aluno a colocar em prática seus conhecimentos adaptando-os a um mercado de trabalho que, por diferentes circunstâncias, é bastante imprevisível. Portanto, é preciso formar as pessoas para trabalhar em equipe em uma variada gama de situações. Mas, não somente isto, é preciso também lhes ensinar "o fazer" nos diferentes marcos sociais em geral e do trabalho. Em definitivo, este princípio pretende que o aluno tenha a possibilidade de desenvolver sua capacidade de comunicar-se e trabalhar com os demais, afrontando e solucionando os conflitos que possam ser apresentados a ele.

"A EDUCAÇÃO INCLUSIVA É ANTES DE TUDO UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS (...)"

Aprender a viver juntos, trata-se de uns dos principais objetivos da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais em todas as atividades humanas. Essa educação requer, sem dúvida, o desenvolvimento da compreensão ante o outro, e a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz. Assim, luta contra a exclusão por meio de traçados que favorecem o contato e a comunicação entre os membros de grupos diferentes, em contextos de igualdade, por meio do descobrimento gradual do outro e do desenvolvimento de projetos de trabalho em comum.

Aprender a ser, implica dotar a

cada pessoa de meios e pontos de referência intelectuais permanentes, que lhe permita compreender o mundo que a cerca e a comportar-se como um elemento responsável e justo. Quer dizer, conferir, a cada ser humano, liberdade de pensamento, de juízo, de sentimentos e de imaginação para desenvolver-se em plenitude estética, artística, desportiva, científica, cultural e social, e a trabalhar com responsabilidade individual. "O desenvolvimento tem por objetivo o desapego completo do homem em toda sua riqueza e na complexidade de suas expressões e de seus compromissos como indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produto, inventor de técnicas e criador de sonhos" (UNESCO, 1987,16).

Dada a sociedade plural e desigual em que estamos imersos, cabe aos sistemas de ensino considerarem esses quatro princípios de maneira equilibrada, com a finalidade de que cada ser humano, tanto pessoa, como membro da sociedade, receba uma educação válida no plano cognitivo e prático. Isto supõe conceber a educação para além de uma visão puramente instrumental, utilizada para conseguir determinados resultados (experiência prática, aquisição de capacidades diversas ou para fins de caráter econômico), e buscar a sua função em toda sua plenitude. O que supõe a plena realização da pessoa, ou dito de outra forma, que toda pessoa aprenda a "ser" (Allan, 1999).

A partir do expressado nessas declarações e informes, podemos apontar que as causas fundamentais que têm promovido o aparecimento da inclusão são de dois tipos: por um lado, o reconhecimento da educação como um direito, e, por outro, a consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas.

QUALIDADE E EFICÁCIA PARA TODOS OS ALUNOS: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cada vez com maior clareza a Educação Geral considera a necessidade de que todos os alunos recebam uma educação de qualidade centrada na atenção das suas necessidades individuais (Booth y Ainscow,1998). Objetivo que coincide plenamente com a finalidade da educação inclusiva, posto que reconhece a diversidade existente entre os alunos de uma classe, determinando que eles recebam uma educação de acordo com suas características, uma vez que incrementa as possibilidades de aprendizagem para todos (Daniels y Garner, 1999, Stainback & Stainback y Moravec,1999).

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência).

Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social, Howe, 1996; Slee, 1996; Kerzner Lipsky & Gartner, 1996. Dessa maneira, a educação inclusiva enfatiza a necessidade de avançar até outras formas de atuação, em contraposições às práticas que têm caracterizado a integração escolar. Os educadores que têm se arriscado a educar com êxito as crianças com deficiência no marco da educação geral, sabem e argumentam que esses alunos "são um presente para a reforma educativa" (Villa e Thousand, 1995, 31). São estudantes que forçam a romper o paradigma da escolarização tradicional e obrigam a tentar novas formas de ensinar.

Por conseguinte, a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

Dito de outra forma: que todos sejam cidadãos de direito nas escolas regulares, bem-vindos e aceitos; formem parte da vida daquela comunidade escolar; e sejam vistos como um desafio a ser avançado (Booth & Ainscow/ 1998; Jan Pije, Meijer e Hegarty, 1997; Udistsky, 1993).

É desse modo, que o conceito de inclusão trata de abordar as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de muitos alunos. E dessa forma, faz referência não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, que sem dúvida têm que seguir sendo atendidos, seguir dando as suas respostas educativas e recebendo o apoio correspondente. Mas, senão, a todos os alunos das escolas. Ainda que este conceito esteja evoluindo, nesse momento pode ser muito útil considerá-lo como um agente de mudança conceitual. Especialmente, quando defende que não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar plenamente da vida escolar e social dessa comunidade escolar. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados como "*educáveis*". Por isso, a inclusão assume que a convivência e a apren-

dizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos, não somente às crianças rotuladas como diferentes (Forest & Pearpoint, 1992).

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como conseqüência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, deverá condicionar as decisões e ações de todos àqueles que a tenham adotado, posto que *incluir* significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto que *excluir* significa manter fora, apartar, expulsar (Falvey & outros, 1995).

Na opinião de Booth (1998a), a noção de inclusão compreende dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação. Ambos caracterizam-se por sua conexão com os processos de inclusão e o caráter de processo atribuído a ela. Portanto, a educação inclusiva se propõe a aumentar a participação de todos os alunos no currículo escolar e a redução da exclusão escolar e social, o que pode ser comprovado nas seguintes definições:

> "[...] é o meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia e, por fim, a relação custo-efetividade de todo o sistema educativo" (UNESCO, Declaração de Salamanca 1994, XI).

"O acesso de estudantes aos mesmos colégios que os irmãos e os vizinhos, pertencer às classes de educação geral com companheiros de uma idade apropriada, a existência de alguns objetivos de aprendizagem individualizados e relevantes, e do apoio necessário para aprender" (York 1994, p.3).

[...] é uma forma de vida, uma maneira de viver juntos, baseado na crença de que cada indivíduo é valorizado e pertence ao grupo. Uma escola inclusiva será aquela em que todos os alunos sintam-se incluídos" (Patterson 1995, p. V).

"É uma atitude, um sistema de valores, de crenças, não uma ação nem um conjunto de ações. Centra-se, pois, em como apoiar as qualidades, e, as necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxitos" (Arnaiz 1996, p. 27-28).

"Um sistema de educação que reconhece o direito a todas as crianças e jovens a compartilharem de um meio ambiente educativo comum em que todos sejam valorizados por igual, com independência das diferenças percebidas quanto à capacidade, sexo, classe social, etnia ou estilo de aprendizagem" (Armstrong 1999, p. 76).

"É uma forma melhor de viver. É o oposto da segregação e do "apartheid". A inclusão determina aonde vivemos, recebemos educação, trabalhamos e nos divertimos. Tem que ver com a mudança de nossos corações e valores" (Pearpoint & Forest 1999, p.15).

"Processo de incremento da participação dos alunos nas culturas, currículos e comunidades de suas escolas locais e da redução da sua exclusão dos mesmos, sem esquecer que a educação abarca muitos processos que se desenvolvem fora das escolas [...] Processo sem fim, em vez de um simples contínuo dentro da educação geral" (Ainscow 2001, p. 293 – 294).

"É o modo de avançar" (Dyson 2001, p. 146).

Como se depreende dessas definições, a educação inclusiva centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem vindos e seguros e alcancem o êxito. Requer pensar na heterogeneidade do alunado como uma situação normal do grupo/classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem a todos os alunos (Mir, 1997). Defende a passagem da educação segregada para um sistema inclusivo caracterizado por uma aprendizagem significativa centrada na criança. Seria a transformação de uma sociedade e um mundo intolerante e temeroso para um mundo que acolha e encare a diversidade como algo natural.

Portanto, reivindica uma ação educativa que responda de maneira mais eficaz à diversidade de todos os alunos. Este ponto de vista tem dado lugar a uma série de modelos, tais como: a escola especial (Dessent, 1987), a escola efetiva para todos (Ainscow, 1991), a escola "adhocrática" (Skrtic, 1991b), a escola heterogênea (Villa e Thousand, 1992) ou a escola inclusiva (UNESCO, 1994, Declaração de Salamanca). Todos esses modelos se apoiam na crença de que é possível identificar um conjunto de características organizativas que tendem a fazer as escolas mais ou menos inclusivas, como se aborda mais adiante.

Booth, em numerosos traba-

lhos (1996, 1998, 1999), diz que o termo inclusão não significa o mesmo em todos os países. Razão pela qual este autor considera que inclusão é um termo *escorregadio*, porque pode adquirir significados diferentes em contextos distintos. Por isso, ele afirma que: "mais do que lhe outorgar um significado unívoco, tem-se que analisá-lo dentro de uma ampla gama de discursos," sendo, em sua opinião, adequado falar de *inclusões*.

Essa postura, também assumida por Dyson (2001), leva-o a realizar uma análise da situação existente no contexto internacional. A pesquisa propõe quatro variedades de conceber a inclusão, e determina que a política educativa deve precisar com clareza a variedade de inclusão que se quer promover e também conhecer seus pontos fortes e fracos.

A inclusão como colocação

Este modelo foi amplamente desenvolvido com o movimento da integração escolar na Europa. Seu principal objetivo é concretizar o lugar aonde serão escolarizados os alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda que esta acepção, centrada em um determinado espaço, tenha sido fortemente criticada naqueles contextos, nos quais a integração vem funcionando há muito tempo, em outros, onde a integração não existe, representa o reconhecimento dos direitos civis de numerosas pessoas com deficiências que não têm acesso à educação ou que seguem segregados nos centros de educação especial. Para que isto se converta em realidade, precisa-se de uma mudança nas atitudes e valores do professorado que se traduzam em mudanças práticas que respeitem esses direitos. Não obstante, a partir deste enfoque, centrado na questão de saber-se qual o melhor lugar para o aluno ser atendido, não se debate como seriam essas práticas.

A inclusão como educação para todos

Provém essencialmente do trabalho desenvolvido pela UNESCO em prol de que a educação chegue a todas as crianças em idade escolar, como indicamos anteriormente.

Seu reconhecimento decisivo acontece em 1994 com a Declaração de Salamanca, momento em que se adota internacionalmente o termo de educação inclusiva. Assim, se proclama que os sistemas educativos devem desenvolver programas que respondam a vasta variedade de características e necessidades da diversidade do alunado, fazendo um esforço especial no caso das crianças marginalizadas e desfavorecidas. Quer dizer, representa uma defesa explícita à igualdade de oportunidades enumeradas no contexto dos direitos humanos como conjunto e, de maneira particular, nos direitos humanos das crianças. Estabelece-se, assim, um debate social, educativo e de recursos tendendo ao desenvolvimento da educação nos países mais pobres, o que dará lugar a numerosas reuniões e ações internacionais, concebidas com a finalidade de melhorar a situação de deterioração dos serviços educacionais em numerosos países.

> "O desenvolvimento de escolas inclusivas – escolas capazes de educar a todas as crianças – não é portanto unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiência de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade" (Dyson 2001, 150).

A inclusão como participação

Seu principal interesse centra-se em conhecer se as crianças são *educáveis*, como se leva a cabo essa situação e até que ponto elas participam dos processos educativos. Este enfoque quer remediar a antiga noção de integração, entendida como uma mera mudança de lugar da escola especial para a regular. Esta forma de entender a inclusão reivindica a *noção de pertencer*, uma vez que considera a escola como uma comunidade acolhedora em que participam todas as crianças. Assim, se ocupa do "*locus*", no qual são educados os alunos e como estes participam dos processos que animam a vida das escolas, além de que cada aluno aprende na medida de suas possibilidades. De igual forma, cuida para que ninguém seja excluído por suas necessidades especiais, ou por pertencer a grupos étnicos ou lingüísticos minoritários, por não ir freqüentemente a aula, e, finalmente, ocupa-se dos alunos em qualquer

"(...) A EDUCAÇÃO INCLUSIVA CENTRA-SE EM COMO APOIAR AS QUALIDADES E AS NECESSIDADES DE CADA UM E DE TODOS OS ALUNOS NA ESCOLA (...)"

situação de risco. Dessa maneira, traça-se uma forma particular de conceber a sociedade, que entende o pluralismo não como uma forma de exercer o direito de ser diferente isolando-se, senão por meio de um sentimento de compartilhar e pertencer. Considerando-se que a igualdade leva à inclusão, e a desigualdade à exclusão.

A inclusão social

A educação inclusiva é um meio privilegiado para alcançar a inclusão social, algo que não deve ser alheio aos governos e estes devem dedicar os recursos econômicos necessários para estabelecê-la. Mais ainda, a inclusão não se refere somente ao terreno educativo, mas o verdadeiro significado de ser incluído. Está implícita na inclusão social, a participação no mercado de trabalho competitivo, sendo este o fim último da inclusão:

> "Os alunos não podem considerar-se *incluídos* até que não adquiram as atitudes necessárias para participar na sociedade e no emprego e/ou até que as diferenças entre suas atitudes e as de seus iguais seja considerável" (Dyson 2001, p.157).

Ainda que essas acepções da inclusão apresentem suas próprias peculiaridades, seus pontos em comuns se estabelecem no que se refere ao seu compromisso pela criação de uma sociedade mais justa, pelo desejo de criar um sistema educativo mais eqüitativo. Além disso, pela convicção de que a resposta das escolas regulares frente à diversidade estudantil, e especialmente frente aos grupos de estudantes marginalizados, constitui um meio de tornar real os seus compromissos

INTEGRAÇÃO VERSUS INCLUSÃO OU INCLUSÃO COMO UMA CONTINUIDADE DA INTEGRAÇÃO?

Desde o surgimento do movimento da inclusão, tem-se levantado um interessante debate acerca de se a inclusão supõe uma ruptura a respeito dos pressupostos da integração escolar, ou se entre ambos pode-se estabelecer um laço contínuo. Não resta dúvida de que a inclusão funde suas raízes no movimento da integração escolar e no REI. Não obstante, ainda que exista um *continuum* entre eles, a educação inclusiva apresenta tendências alternativas que ampliam e fazem avançar a atenção à diversidade do alunado, dada as fortes críticas relacionadas com o processo integrador (Peralta, 2001).

Inicialmente, com o propósito de efetivar esses princípios norteadores, os esforços centraram-se em conseguir que as pessoas com deficiência fossem integradas nas salas comuns das escolas regulares ou na mais adequada para elas. A partir da evolução da experiência da integração escolar em diferentes países, viu-se que na maioria dos casos esta integração não ocorreu. Em conseqüência, o objetivo principal da inclusão centra-se em desenvolver uma educação eficaz para todos os alunos (Sebba, 1997), posto que a segregação categórica de qualquer subgrupo de pessoas é simplesmente uma violação dos direitos civis e do princípio de igualdade da cidadania (Villa e Thousand, 1995).

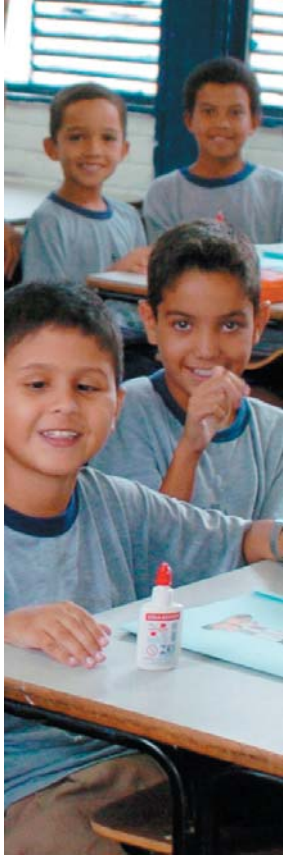
O movimento da integração escolar supôs estabelecer as primeiras tentativas, por questionar e rechaçar a segregação e o isolamento em que se encontravam as pessoas com deficiência nos centros de educação especial. Em um primeiro momento, as classes especiais foram consolidadas dentro de um centro escolar, e, mais tarde, à assistência dos alunos com deficiência em tempo parcial foi estabelecida na classe regular. Todavia, esta modalidade está bastante generalizada e vem apresentando enormes barreiras para ser erradicada. A inclusão dirige seu olhar a todos os alunos, já que todos podem experimentar dificuldades de aprendizagem em um dado momento (Ainscow, 1995). Dessa forma, as estratégias de trabalho que ela estabelece são direcionadas para favorecer a aprendizagem de todos os alunos na classe regular (Murphy, 1996; Thomas, 1997; Potts, 1998).

Na integração, para que um aluno com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns. Na inclusão, todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais.

> "Os alunos com necessidades especiais não requerem integração. Requerem educação" (Heyarty & Pocklington 1981, p. 23).

Uma das críticas mais comuns feitas ao movimento da integração escolar é relativa às definições difundidas sobre seu próprio conceito. Essas definições, em muitas ocasiões, dizem muito pouco sobre a qualidade da educação oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional. Ainda que se saiba que esses alunos estavam escolarizados nas classes regulares, conhece-se pouco do processo de ensino-aprendizagem que seguiam. Constatou-se que um aluno podia estar integrado e

passar bastante tempo isolado na sala de apoio, ou estar na sala regular, porém sem interagir com seus companheiros. Em ambos os casos, o programa de trabalho seguido pelos alunos com necessidades educacionais especiais diferenciava-se bastante do desenvolvido pelo grupo da classe regular, e a comunicação entre o professor de classe comum e o de apoio era escassa, (Arnaiz e outros, 2001).



Outro aspecto questionado pela inclusão é a forma como os alunos foram considerados como "*especiais*" no contexto da integração, posto que obedecia a decisões, fundamentalmente, políticas e econômicas, em lugar de se proceder a uma revisão dos processos que podem dar lugar a ele. Pode-se dizer que são decisões guiadas por uma visão da educação especial que interpreta as dificuldades de aprendizagem exclusivamente a partir do *déficit* do aluno, o que promove a injustiça e detém os progressos neste campo. Com certeza, também, condiciona a colocação dos alunos nas escolas comuns ou especiais. Ante esta consideração, os defensores da inclusão manifestam a necessidade de reconstruir o conceito de necessidades educacionais especiais, ao defender que na inclusão não somente temos que considerar o déficit do aluno, senão, também as dificuldades que ele experimenta, considerando o contexto educativo, a organização da sala, e como se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem nas escolas inclusivas (Slee, 1991; Ortiz, 1996). Essas considerações levam Skrtic (1991) a afirmar que: "os alunos com necessidades educacionais especiais são *artefatos* do currículo tradicional." E, ainda, recomenda às escolas a revisão de sua organização e suas formas de ensino, com a finalidade de responder positivamente à diversidade de seus alunos.

Assim como a "normalização" produz uma luta contra os pressupostos da educação especial mais tradicional, a inclusão estabelece uma forte crítica ao modelo deficitário implícito nas práticas de integração escolar. Com esta finalidade revisa-se as estratégias de trabalho das aulas para romper definitivamente com o subsistema de educação especial que tem caracterizado as práticas associadas à integração escolar. Nesse contexto, muitos alunos diagnosticados com necessidades educacionais especiais, os chamados *alunos de integração*, têm experimentado situações discriminatórias e segregadoras. Poder-se-ia dizer que para muitos alunos com deficiência a integração em escolas e classes regulares tem legitimado um subsistema de educação especial dentro da escola comum, que tem dando lugar a formas mais sutis de segregação. Por isso, a inclusão é vista por muitos como uma luta contra as concepções e práticas educativas que se associam ao modelo médico-psicológico.

Na opinião de Cobertt (1999), com o conceito de integração tem-se fomentado práticas de exclusão, porque geralmente era a pessoa com deficiência que estava obrigada a integrar-se na comunidade escolar e de forma ativa. A responsabilidade é colocada sobre o que é diferente; a ênfase recai sobre o aluno com deficiência, já que este deve integrar-se à cultura dominante. Portanto, existe uma grande exigência para quem não pode compartilhar os sistemas de valores dominantes. Na inclusão, pelo contrário, é a instituição que cria um clima de receptividade, flexibilidade e sensibilidade a qualquer aluno que seja escolarizado nela.

Ainscow, Farrell e Tweddle (2000) consideram a integração como um movimento dos alunos dos programas especiais para a educação regular, enquanto que a inclusão faz referência ao grau de participação desses alunos nas atividades e experiências da escola regular. Assim, podemos ver que enquanto a integração tem a ver com as pessoas, a inclusão refere-se aos valores da comunidade.

A perspectiva da educação inclusiva, imersa no marco da escola compreensiva e das escolas eficazes, traça um modelo curricular que inspira sobre como reformar as escolas, as práticas educativas e a formação dos professores, com o fim de proporcionar uma educação de qualidade ajustada às características de todos alunos. A educação inclusiva promove a reforma dos sistemas educativos, e coloca em juízo de valor as teorias e hipóteses inerentes à educação especial (Ballard,1997; Bayley,1998; Clarck e al., 1998; Rouse & Florian, 1969). Inicia-se, dessa forma, uma análise muito mais radical relativa a sua política e a sua prática, desde os pressupostos de disciplinas como a Sociologia, a Política e a Filosofia, além de outras.

Ainscow (1998), um dos principais defensores e promotores da inclusão em todo o mundo, afirma que: "a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola".

> "A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade" (Falvey e al. 1995, p.9).

De acordo com Ainscow

(1995), as soluções construídas para atender às necessidades especiais não devem dirigir-se exclusivamente aos alunos que experimentam dificuldades (do ponto de vista individual), ao invés disso, a resolução de problemas deve facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos (do ponto de vista curricular). Trata-se da necessidade de deixar de utilizar o termo necessidades educacionais especiais, porque se na educação inclusiva entram todos os alunos não tem sentido falar de educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais, já que os mesmos formam parte de um plano de trabalho mais amplo de melhoria escolar que persegue a igualdade e a excelência para todos os alunos. Portanto, enquanto a integração tem posto sua ênfase no aluno com necessidades educacionais especiais, a inclusão centra seu interesse em todos os alunos.

Isso implica que os professores revisem, junto a seus companheiros, o conceito que têm sobre dificuldades de aprendizagem e que ações eles devem colocar em prática. Dessa forma, e como indica Fulcher (1989) propõe-se que rompa sua *visão individualizada* e considere o contexto social e político. A perspectiva individualizada tem levado a que se estabeleçam *tipos de alunos* que requerem diferentes formas de ensinar e, portanto, diferentes tipos de professores, desviando a atenção de questões fundamentais como as formas de ensino que a escola estabelece para dar resposta à diversidade. A atenção às necessidades educacionais especiais tem sido considerada como uma tarefa técnica, que requer formas técnicas e recursos especiais, subestimando a interação social, exatamente como um meio de facilitar a aprendizagem (Ainscow e Tweddle, 1988).

Esta mudança requer, sem dúvida, uma cultura de colaboração nas escolas que, respeitando a individualidade, apóie a resolução de problemas como uma estratégia de trabalho entre os professores (Fullan, 1991; Thousand e Villa,1991; Skrtic,1991). Além disso, reconhecer a reconstrução das necessidades especiais, em termos de melhoria da escola e do desenvolvimento do professor; fazer com que o professor estabeleça como ponto prioritário a resolução de problemas em grupo, visando a colaboração, posto que requer revisar e eliminar crenças e conceitos sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem e a busca de novas alternativas.

Por causa disso, o termo inclusão está sendo adotado no contexto internacional (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido) com a intenção de dar um passo adiante no que se chamou até agora de integração. As razões que justificam essa mudança, na opinião de Stainback, Stainback e Jackson (1999), são:

1) O conceito de inclusão comunica mais claramente e com maior exatidão, que todas as crianças necessitam estar incluídas na vida educativa e social das escolas comuns, e na sociedade em geral, não unicamente dentro da escola comum;
2) o termo integração está sendo abandonado, já que implica que a meta é integrar na vida escolar e comunitária alguém ou algum grupo que está sendo certamente excluído. O objetivo básico da inclusão é não deixar ninguém fora da escola comum. Incluir tanto do ponto de vista educativo, físico, como social;
3) a atenção nas escolas inclusivas centra-se em como construir um sistema que inclua e esteja estruturado para fazer frente às necessidades de cada um dos alunos. Não se assume que as escolas e salas tradicionais, que estão estruturadas para satisfazer as necessidades dos chamados *normais* ou da maioria, sejam apropriadas e que qualquer estudante deva encaixar-se no que tenha sido desenhado para a maioria. Pelo contrário, a integração desses alunos deixa implícita que realmente estejam incluídos e participem na vida acadêmica. Nessa perspectiva, destaca-se a responsabilidade da equipe docente da escola, já que tem que se acomodar às necessidades de todos e a cada um de seus alunos; e
4) assim mesmo, existe uma mudança com respeito ao delineamento de ajudar somente a alunos com deficiência. O interesse centra-se agora no apoio à necessidade de cada membro da escola.

As seguintes citações evocam essa mudança:

> "[...] tem-se utilizado a palavra «integração» para descrever processos mediante os quais certas crianças recebem apoio com o propósito de que possam participar nos programas existentes em grande medida sem modificações dos colégios; pelo contrário, a "*inclusão*" sugere um desejo de reestruturação do programa do colégio para responder à diversidade dos alunos que recebem as aulas" (Ainscow 1999, p.25).

> "[...] o novo conceito de integração era, e ainda hoje é, muito problemático, sua análise reflete as tensões, contradições e ambigüidades que têm levado a algumas pessoas a definir a integração como outro nome para designar a educação especial [...]. A educação inclusiva parece ser incompatível com um sistema que tem dado prioridade a mecanismos de evolução, similitude, comercialismo, elitismo, produtividade e noções de eficácia derivadas de sua perspectiva econômica e industrial [...]. examina o papel e as relações entre os pro-

fissionais e os deficientes, e explora as novas tendências educativas com respeito a sua relação e impacto sobre as políticas e práticas da educação" (Vlachou 1999, p.31- 57- 61).

Para Parrilla (2001), cabe reconhecer as diferenças entre a integração e a inclusão em um marco mais amplo, centradas nos direitos humanos, no fim dos rótulos e no modelo sociológico sob o qual interpretam a deficiência.

Em síntese, poder-se-ia dizer que o termo inclusão surge, a princípio, como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração. Em segundo lugar, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controvertidos debates. E, em terceiro lugar, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino.

No seguinte quadro, e a título de resumo, aparecem as principais diferenças entre ambos conceitos:

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Competição	Cooperação/solidariedade
Seleção	Respeito às diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das diferenças
Visão individualizada	Melhora para todos
Modelo técnico-racional	Pesquisa reflexiva

Bibliografia

AINSCOW, M. (1991). *Effective Schools for All.* London: Fulton.

AINSCOW, M. (1995a). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea-UNESCO.

AISNCOW, M. (1995b): Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10(4), (147 -155.)

AINSCOW, M. (1998). Developing links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, 13(2), 70-75

AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo Alonso y F. Jordán de Urríes Vega (Coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 15-37) Salamanca: Amarú Ediciones.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M; FARRELL, P. & TWEDDLE, D. (2000). *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities*. International Journal of Inclusive Education, 4(3), 211-229.

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M; TWEDDLE, D.A. (1988). *Encouraging Classroom Sucess.* Londres: Fulton.

ALLAN, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion. Pupils with Special Needs in mainstream Schools*. London: Falmer Press.

ARMSTRONG, F. (1999). *Inclusion, curriculum and the struglle for space in school*. International Journal of Inclusive Education, 3(1), 75-87.

ARNAIZ, Sánchez P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27(2), 25-34.

ARNAIZ, Sánchez P. (1997). *Integración, segregación, inclusión*. En P. Arnaiz Sánchez y R. De Haro Rodríguez (Ed.). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ARNAIZ, Sánchez P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Educar en el 2000.* Revista de Formación del Profesorado, 5(2), 15-19.

ARNAIZ, Sánchez P. (2003a). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

ARNAIZ, Sánchez P. (2003b). *Multiculturalidad y atención a la diversidad en las aulas. Indivisa.* Boletín de Estudios e Investigación, 4, 9-30.

ARNAIZ, Sánchez P. & ORTIZ González, C. (1998). *El derecho a una educación inclusiva.* En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (Coord.): *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-205). Madrid: Pirámide.

ARNAIZ, Sánchez, P.; DE Haro Rodríguez, R; Blázquez Navarro, I.; Martínez Abellán, R. (2001). *La experiencia integradora de un Centro de Educación Primaria desde la perspectiva del profesorado.* Revista de Ciencias de la Educación, 186, 255-266.

BALLARD, K. (1990). *Special Education in New Zealand: Disability, Politics and Empowerment.* International Journal of Disability, Development and Education, 37(2), 109-124.

BALLARD, K. (1997). *Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation.* International Journal of Inclusive Education 1, 243-256.

BARTON, L. (1988). *The Politics of Special Educational Needs: An Introduction*. En L. Barton (Ed.): *The Politics of Special Educational Needs.* Lewes: Falmer Press.

BAILEY, J. (1998). *Medical and psychological models in special needs education*. En C. Clark; A. Dyson; A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 44-60). London: Routdlege.

BIKLEN, D. (1989). *Redefining Schools*. En D. Biklen; D. Ferguson; A. Ford (Eds.). *Schooling and Disability: Eighty-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 224-239). Part II. Chicago: University Press.

BOOTH, T. (1988). *Challenging conceptions of integration*. In L. Barton (Ed.): *The Politics of Special Educational Needs* (pp. 49-67). London: Falmer Press.

BOOTH, T. (1996). *A Perspective on Inclusion from England*. Cambridge Journal of Education, 26(1), 87-99.

BOOTH, T. (1998). *The poverty of special education: theories to the rescue?* In C. Clark; A. Dyson; A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). London: Routdlege.

BOOTH, T. (1999). *Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study.* Support for Learning, 14(4), 164-168.

BOOTH, T., AINSCOW, M. (Ed.)(1998). *From them to us*. London: Routledge.

CARRIER, J.G. (1983). *Making the Social in Educational Knowledge*: *The Case of Learning Disability Theory.* American Journal of Sociology, 88, 948-974.

CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. (1998b). *Theorising Special Education. Time to move on?* In C. Clark; A. Dyson; A. Millward (ed.). *Theorising Special Education* (pp. 156-173). London: Routledge.

CORBETT, J. (1999). *Inclusion and Exclusion: Issues for Debate*. En L. Barton F. Armstrong (Eds.): *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*. (pp. 96-127). Sheffield: University of Sheffield. Department of Educational Studies.

DANIELS, H.; GARNER, P. (Ed.)(1999). *Inclusive Education*. London: Kogam Page.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

DESSENT, T. (1987). *Making the ordinary school special.* East Sussex: The Falmer Press.

DYSON, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión*. En M.A. Verdugo Alonso; F.J. Jordán de Urríes Vega (Ed.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

FALVEY, M.A.; GIVNER, C.C.; KIMM, C. (1995). *What Is an Inclusive School?* In R.A. Villa and J.S.Thoudand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12). Alexandria: ASCD.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. (1992). *Putting all kids on the MAP*. Educational Leadership, 44(3), 26-31.

FULCHER, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative roach to educational policy and disability.* London: Falmer Press.

FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change.* Londres: Cassell.

GARCÍA Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.

GARCÍA Pastor, C. (1996). *La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU.* (REI).*Siglo Cero*, 27(2),15-24.

HEGARTY, S. & Pocklington, K. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER-Nelson.

HESHUSIUS, L. (1989). *The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview.* Journal of Learning Disabilities, 22(7), 403-421.

HOWE, K.R. (1996). *Educational ethics, social justice and children with disabilities*. In C. Christensen and F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 46-62). Buckingham: Open University Press.

JAN Pije, S.; MEIJER, C.J.; HEGARTY, S. (1997). *Inclusive Education*. London: Routledge.

KERZNER, Lipsky, D.& GARTNER, A. (1996). *Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities*. In C. Christensen and F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 145-155). Buckingham: Open University Press.

Mir, C. (1997): *¿Diversidad o heterogeneidad?* Cuadernos de Pedagogía,263, 44-50.

MURPHY, D. (1996). *Implications of Inclusion in General and Special Education. The Elementary School Journal*, 96(5), 469-493.

ORTIZ, González C. (1996). *De las "necesidades educativas especiales" a la inclusión. Siglo Cero*, 27(2), 5-13.

PARRILLA, Latas A. (2001). *O longo camiño cara á inclusión*. Revista Galega do Ensino, 32, 35-54.

PEARPOINT, J.; FOREST, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback: A*ulas inclusivas* (pp. 15-18). Madrid: Narcea.

PERALTA, López F. (2001). *La inclusión: ¿Una alternartiva al modelo de escuela integradora y comprensiva en España?* Revista de Ciencias de la Educación, 186, 183-196.

POTTS, P. (1998). *Knowledge is not enough: an exploration of what we can expect from enquiries which are social*. En P. Clough and L. Barton (Eds.): *Articulating with Difficulty.* Research Voices in Inclusive Education (pp. 16-28). London: Paul Chapman.

REYNOLS, M.; WANG, M.C. & WALBERG, H.J. (1987). *The Necessary Restructuring of Special and Regular Education. Exceptional Children*, 53(5), 391-398.

ROUSE, M.; FLORIAN, L. (1996). *Effective Inclusive Schools: a study in two countries*. Cambridge Journal of Inclusive Education, 1(4), 323-336.

SEBBA, J. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford: Barnados.

SKRTIC, T. (1991a). *The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence.* Harvard Educational Review, 61(2), 148-206.

SKRTIC, T.M. (1991b): *Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum* (pp. 20-42). In M. Ainscow (Ed.): *Effective schools for all*. London: Fulton.

SLEE, R. (1991). *Learning Iniciatives to Include All Students in Regular Schools*. In M. Ainscow (Ed.): *Effective School for Alls* (pp. 43-67). Londres: Fulton.

SLEE, R. (1996). *Disability, class and poverty: school structures and policing identities*. In C. Christensen and F. Rizvi (Ed.): *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 96-118). Buckingham: Open University Press.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (1989). *Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. Siglo Cero*, 121, 26-28.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Y JACKSON, H. (1999). *Hacia las aulas inclusivas*. En S. Stainback y W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S.; MORAVEC, J. (1999). *Un currículo para crear aulas inclusivas.* En S. Stainback; W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid: Narcea.

THOMAS, G. (1997). *Inclusive schools for an inclusive society.* British Journal of Special Education, 24(3), 103-107.

THOUSAND, J.S.; VILLA, R.A. (1991). *Accomodating for greater student variance.* En M. Ainscow (Ed.): *Effective School for All* (pp. 161-180). Londres: Fulton, 161-180.

TIERNEY, W. G. (1993). *Building Communities of Difference. Higher Education in the twenty-first Century*. London: Bergin and Garvey.

TOMLINSON, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Rouletdge and Kegan Paul.

UDITSKY, B. (1993). *From Integration to Inclusion: The Canadian Experience*. In R. Slee (Ed.): *Is there a desk with* Brookes.

VILLA, R.A.& THOUSAND, J.S. (1995). *The Rationales for Creating Inclusive Schools.* In R. A. Villa and J. S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 28-44). Alexandria: ASCD.

VLACHOU, A. D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

UNESCO (1987). *Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación*. Madrid:UNESCO-Alianza Editorial.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

Romeu Kazumi Sassaki
E-mail: romeukf@uol.com.br

INCLUSÃO:
o paradigma do século 21

Resumo

O texto procura esclarecer as grandes diferenças que existem entre os paradigmas da integração e da inclusão, numa perspectiva histórica. São apontadas as práticas de transição entre um paradigma e outro. E elabora mais profundamente o campo educacional, descrevendo as principais características das escolas abertas para todos os tipos de alunos, construídas à luz dos princípios da inclusão.

Abstract

This article seeks to clarify, from an historical perspective, major differences between two paradigms: integration and inclusion. Transitional practices implemented from one paradigm to the other are shown. And it elaborates more deeply the educational field, describing the main characteristics of schools that are open to all types of students and that are built under the principles of inclusion.

[1] Assistente social pela Faculdade Paulista de Serviço Social e conselheiro de reabilitação pela Southern Illinois University. Atua como consultor de inclusão escolar e social junto ao Banco Mundial e à Secretaria Municipal de Educação de Guarujá/SP.

Introdução

Embora as experiências pioneiras em inclusão tenham sido feitas na segunda metade dos anos 80, foi no início da década de 90 que o mundo da educação tomou conhecimento de um novo caminho para uma escola de qualidade e verdadeiramente aberta para todas as pessoas.

Esse caminho, conhecido como *educação inclusiva*, difere substancialmente das formas antigas de inserção escolar de pessoas com deficiência e/ou com outros tipos de condições atípicas, no sentido de que a inclusão requer mudanças na perspectiva pela qual a educação deve ser entendida.

Em que sentido? A inclusão difere, por exemplo, da *integração*, que se vale das práticas de *mainstreaming*, de normalização, de classes especiais e de escolas especiais.

Todas as formas até então vigentes de inserção escolar partiam do pressuposto de que devem existir dois sistemas de educação: o regular e o especial. Os alunos com deficiência poderiam estudar em escolas regulares se fossem capazes de acompanhar seus colegas não-deficientes. Para isto, foi sendo desenvolvido um sistema de cascata para acomodar os diversos níveis de capacidade. Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) usa a expressão "preferencialmente na rede regular de ensino" e a condicionante "no que for possível", deixando implícita a existência de um sistema paralelo destinado, exclusivamente, aos alunos que não tivessem capacidade acadêmica para freqüentar as escolas comuns em razão de suas deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas. Isto foi reforçado pelo Decreto n. 3.298, de 1999, quando determina "a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino" (art. 24, inciso I). E também pela Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (2001). Todo este viés conceitual tem origem no *modelo médico da deficiência*, segundo o qual o problema está na pessoa com deficiência e, por esta razão, ela precisa ser "corrigida" (melhorada, curada etc) a fim de poder fazer parte da sociedade.

" O MUNDO CAMINHA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE CADA VEZ MAIS INCLUSIVA."

Ativistas do movimento liderado por pessoas com deficiência sempre combateram esta forma de atender às necessidades educacionais, por exemplo, de crianças com deficiência. Para eles, não era justa essa exigência da sociedade, no sentido de que as crianças provassem estarem aptas para ingressar no sistema educacional comum. Eles entendiam, e assim o entendem até hoje, que cabe à sociedade, portanto às escolas comuns, modificar seu paradigma educacional e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, a fim de que as escolas possam tornar-se mais adequadas às necessidades de todos os seus alunos. Esta inusitada perspectiva pela qual é vista a questão das pessoas com deficiência deu origem ao conceito conhecido como o *modelo social da deficiência*.

O modelo social da deficiência, elaborado basicamente por entidades de pessoas com deficiência, aponta as barreiras da sociedade (escola, empresa etc) que impedem o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social (inclusão escolar, inclusão profissional etc.). Essas barreiras se manifestam por meio de seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças, seus discutíveis padrões de normalidade, seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea, sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades, suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos etc).

Surgimento do paradigma da inclusão

Podemos afirmar que a semente do paradigma da inclusão foi plantada pela *Disabled Peoples' International*, uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência, quando em seu livreto Declaração de Princípios, de 1981, definiu o conceito de equiparação de oportunidades (*apud* Driedger & Enns, 1987, p. 2-3):

> *"o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas."*

Desde então, vários outros documentos internacionais, por exemplo, o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983), as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1994), ambos da Organização das Nações Unidas, e a Declaração de Salamanca (1994), da Unesco, têm enfatizado esse conceito, dando assim início à conscientização da sociedade sobre o outro lado da inserção, qual seja, o lado da necessidade de modificarmos a sociedade (escolas, empresas, espaços urbanos etc) para atender as necessidades das pessoas. Os dois primeiros documentos tratam de todos os aspectos da atividade humana, incluindo a educação, e o terceiro é todo dedicado à educação inclusiva.

Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e da suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc, das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc).

Transição da integração para a inclusão

O paradigma da integração, tão defendida durante os últimos cinqüenta anos, ocorria e ainda ocorre de três formas (Sassaki, 1997, p. 34-35):

- Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiam ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade (escola comum, empresa comum, clube comum etc.)
- Pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.
- Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa.

Nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência, desde que estas sejam capazes de:

- moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc);
- acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc);
- contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc);
- lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas;
- desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia mas, não necessariamente, com independência.

Vista de outra maneira, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se

mais aceitável pela comunidade. A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população, por meio da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social.

O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e, assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência, no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (às escolas comuns, às empresas etc.). Neste caso, a sociedade é chamada a deixar de lado seus preconceitos e aceitar as pessoas com deficiência que realmente estejam preparadas para conviver nos sistemas sociais comuns.

Estamos na fase de transição de um paradigma para outro. Assim, é inevitável que as duas palavras (integração e inclusão) sejam faladas e escritas com diversos sentidos por diferentes pessoas:

- Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia do paradigma da inclusão, ou seja, com sentidos distintos: a integração significando "inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade" e a inclusão significando "modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania".
- Outras pessoas utilizam as palavras integração e integração total ou plena, da seguinte forma: a integração com o sentido de "inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade" e a integração total correspondendo ao moderno conceito de inclusão, sem usarem a palavra "inclusão". Este é o caso da maioria dos trabalhos acadêmicos, científicos ou técnicos publicados até aproximadamente 1994, ano em que saiu o primeiro documento internacional que aborda extensamente o conceito de inclusão nos sistemas educacionais - a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).
- Ainda outras pessoas utilizam apenas a palavra integração, tanto no sentido de integração como no de inclusão, nunca usando as palavras inclusão e integração total.
- Há também pessoas que utilizam indistintamente os termos integração, integração total e inclusão, ou seja, como se fossem sinônimos, todos significando uma única coisa: "inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade".

" (...) A INCLUSÃO É UM PROCESSO MUNDIAL IRREVERSÍVEL".

Educação inclusiva na prática

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com freqüência crescente, por exemplo, nas escolas, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços.

Muitos países já adotaram a abordagem inclusiva em suas escolas e o Brasil já começou a buscar o seu caminho, mesmo com pouca ajuda técnica ou financeira, porém com grande determinação por parte de muitos diretores, professores e pais, assim como do Governo Federal (por meio da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação), de Secretarias Estaduais (por exemplo, Goiás) e Municipais de Educação, além de muitas escolas particulares em inúmeras regiões do País.

Os resultados ainda são pequenos, porém crescentes e animadores. A cada dia que passa, fico sabendo de mais um grupo de pessoas, neste imenso país, desejando conhecer e aplicar a filosofia e a metodologia da inclusão escolar, partindo do pressuposto de que todos os jovens e as crianças, com ou sem deficiência, têm o direito de estudar juntos para crescerem como cidadãos felizes e capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. É bastante visível o crescente movimento inclusivista, alimentado pela adesão de setores da sociedade (escolas, associações, empresas, órgãos governamentais, instituições especializadas, mídia etc) aos princípios da inclusão social.

Quando os princípios da educação inclusiva são corretamente implementados, surgem os seguintes resultados imediatos:

- As escolas regulares se transformam em unidades inclusivas enquanto as escolas especiais vão se tornando centros de apoio e capacitação para professores, profissionais e demais componentes dos sistemas escolares.
- Medidas as mais diversas de adequação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos, são implementadas, nas seis dimensões de acessibilidade, quais sejam:

- **Acessibilidade arquitetônica,** sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos.
- **Acessibilidade comunicacional,** sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, *notebook* e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).
- **Acessibilidade metodológica,** sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc).
- **Acessibilidade instrumental,** sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc).
- **Acessibilidade programática,** sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral.
- **Acessibilidade atitudinal,** por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

➢ Aplicação da teoria das inteligências múltiplas na elaboração, apresentação e avaliação das aulas, fato que vem ampliando as formas de aprendizagem dos alunos e de ensino por parte dos professores, assim como as formas de relacionamento dos pais com seus filhos, as relações de amizade e de estudo entre os alunos etc.

➢ Incorporação dos conceitos de autonomia, independência e empoderamento nas relações entre todas as pessoas que compõem cada comunidade escolar.

➢ Práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.

Após conhecer a inclusão, não consigo imaginar a volta da sociedade para práticas não-inclusivas. Felizmente, a inclusão é um processo mundial irreversível. Veio para ficar e multiplicar-se abrindo caminhos para a construção de uma sociedade verdadeiramente para todos, sem exceção sob nenhuma hipótese.

Bibliografia

BRASIL. Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, Seesp, 2004, p. 249-269.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, Seesp, 2004, p. 102-127.

BRASIL. Parecer n° 17, de 3 de julho de 2001. Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, Seesp, 2004, p. 316-349.

BRASIL. Programa "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade". Secretaria de Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/index. Acesso em: 11 mar. 2005.

DRIEDGER, D., ENNS, H. Declaración sobre equiparación de oportunidades. Estocolmo: Disabled Peoples' International, jan. 1987).

GOIÁS (Estado). Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Disponível em: www.worldbank.org/disability. Acesso em: 3 dez. 2004.

NAÇÕES UNIDAS. Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. São Paulo: CVI-AN/Apade, 1996.

SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. [Declaração de Salamanca]. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994. Genebra: Unesco, 1994.

UNITED NATIONS. World Programme of Action concerning Disabled Persons. Nova York: United Nations, 1983.

Maria Teresa Eglér Mantoan[1]
E-mail: tmantoan@unicamp.br

A HORA DA VIRADA

Resumo

Este artigo trata brevemente da evolução da educação especial no Brasil e das barreiras que a impedem de ser ressignificada, hoje, para atender aos princípios da inclusão escolar. Nele defendemos a urgência da transformação das escolas comuns para atender ao que está previsto no vanguardismo de nossas leis, quando se refere ao direito à educação.

Abstract

This article focuses the evolution of the special education in Brazil and the barriers of the inclusion. In our point of view, it is urgent to transform the regular schools to attend the prescriptions of ours laws, that propose to all brazilian students the right to be, being different, at school.

[1] Doutora em Educação e professora dos cursos de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp/SP e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED - FE/Unicamp

Introdução

A Constituição Brasileira de 1988 assegurou a todas as crianças brasileiras o direito de "ser", sendo diferente nas escolas, instituindo como um dos princípios do ensino a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola* (art.206,inciso I). Ao eleger como fundamento da nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais [...] *a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação* (art. 3º, inciso IV) ela se adiantou à Declaração de Salamanca, que preceituou, em 1994:

[...] "*todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.*"

Só por estes dispositivos legais não se poderia negar a todos os alunos brasileiros o acesso a uma mesma sala de aula, nas escolas comuns. Mas, temos perdido muito tempo e desperdiçado os esforços dos que lutam em favor da inclusão escolar, reconhecendo e valorizando as diferenças, em todos os níveis de ensino.

Conquanto saibamos que a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas, que as revertam radicalmente.

Quadro situacional e antecedentes

A história da Educação Especial no Brasil iniciou-se no século dezenove e foi inspirada por experiências norte-americanas e européias. Desde então, seu modelo assistencialista e segregativo e a condução de suas políticas estiveram quase sempre nas mesmas mãos, as de pessoas ligadas a movimentos particulares, beneficentes, de atendimento às deficiências, que até hoje detém muito poder sobre as famílias e a opinião pública brasileira. Os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem a liderança desses movimentos, que têm influenciado a orientação e o traçado das grandes linhas do ensino especializado entre nós. A atuação de tais líderes se exerce muito mais para manter do que para mudar as concepções e condições de atendimento escolar dos seus filhos e demais alunos com deficiência. A tendência ainda é de se organizarem em associações especializadas, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo, sendo basicamente financiadas pelo poder público federal, estadual e municipal.

Só recentemente, a partir da década de 80 e início dos anos 90, as pessoas com deficiência, elas mesmas, estão se organizando e participando de Conselhos, Comissões, Fóruns. Procuram garantir, de alguma forma, que os direitos que conquistaram sejam assegurados e reivindicam outros, como acessibilidade ao trabalho e transporte; eliminação de obstáculos arquitetônicos, urbanísticos; solução de problemas envolvendo segurança e previdência social. Elas querem ser ouvidas, buscam afirmação, como outras vozes das minorias, mas, infelizmente, não têm ainda uma atuação firme em relação às prerrogativas de ordem educacional escolar, notadamente as que dizem respeito à inclusão.

A concepção de atendimento escolar para os alunos com deficiência foi se definindo no transcorrer das fases pelas quais evoluíram os nossos serviços de Educação Especial: do seu período inicial, eminentemente assistencial ao que se definiu a partir de um modelo médico-psicológico e da fase que se caracterizou pela inserção dos seus serviços em nosso sistema geral de ensino às propostas de inclusão. Todas essas formas de atendimento nos fizeram chegar a este momento, em que não se pode mais admitir a segregação e a discriminação escolar de alunos com deficiência,

sob qualquer pretexto ou alegação. Neste novo quadro conceitual e situacional, as pessoas com deficiências bastante significativas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus colegas com deficiências menos severas e mais os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade. As leis que asseguram a inclusão total são claras e não foi por acaso que nossos constituintes reinterpretaram o atendimento escolar para os alunos com deficiência, de modo que não ferisse o grande mote de assegurar o direito indisponível de todo e qualquer aluno à educação. De fato, ao prescrever como um dos princípios de ensino a [...] *igualdade de condições e permanência na escola* (art.206, inciso I), a Constituição de 1988 foi taxativa, acrescentando que o [...] *dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.*(art.208, V).

Diante dos acontecimentos que marcaram a evolução e a condução das políticas de Educação Especial no Brasil, os próximos passos a serem dados para cumprirmos o que preconiza a Constituição e chegarmos à almejada inclusão escolar estão sendo constantemente barrados por todo tipo de entraves e pressões. Além de concorrerem para dificultar o entendimento, o valor e a riqueza dos princípios inclusivos, essas barreiras têm retardado a possibilidade de instaurarmos na educação brasileira um projeto de educação escolar de pessoas com deficiência, consentâneo ao vanguardismo de nossas leis, ao preconizarem a formação educacional de todos os brasileiros.

A inclusão – entre avanços e impasses

As razões invocadas com maior freqüência por pais, professores, gestores educacionais de escolas comuns e especiais, para justificar o atraso na adoção de propostas educacionais inclusivas, dizem respeito a obstáculos humanos e materiais. Selecionamos aqui os mais comumente citados: escolas que carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de se dominar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de intérpretes para os alunos surdos; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência, nas salas de aulas comuns; reticências dos pais de alunos com e sem deficiência, entre outros. Os motivos relacionados escondem outros, bem mais complexos, dentre os quais, destacamos a *resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações*, dada a rotina e a burocracia nelas instaladas, que enrijecem suas estruturas, arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços. Esses serviços, no geral, e para atender às características desse tipo de organização, fragmentam e distanciam, categorizam e hierarquizam os seus assistidos, como constatamos freqüentemente nas escolas comuns e especiais e nas instituições dedicadas ao atendimento exclusivo de pessoas com deficiência. Embora não seja um traço típico das instituições educacionais brasileiras, temos uma tendência muito forte para a meritocracia, para o elitismo escolar, em todos os níveis de ensino; com isso valorizamos os alunos que correspondem a um modelo idealizado artificialmente e desconsideramos e excluímos os que não conseguem corresponder a ele. Por outro lado, há que se admitir que as instituições têm seus fins próprios e nem sempre um novo

propósito, como é o caso da inclusão, encaixa-se no foco de seus interesses imediatos. É preciso um tempo para que as novidades sejam assimiladas ou para que se encontrem saídas que as dissimulem. A neutralização dos desafios à inclusão propicia o aparecimento de falsas soluções e transparece nitidamente nas ações políticas públicas governamentais e privadas que hoje ainda mantém, por exemplo, o impasse integração x inclusão com uma das cenas do debate da inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns. Apesar de admitirmos avanços na conceituação e na legislação pertinente, vigoram ainda três possíveis encaminhamentos escolares para alunos com deficiência: a) os dirigidos unicamente ao ensino especial; b) os que implicam uma inserção parcial, ou melhor, a *integração* de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a freqüentá-las; e c) os que determinam a *inclusão total e incondicional* de todos os alunos com deficiência no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender às suas diferenças e as dos demais colegas, sem deficiência. A coexistência de situações intermediárias de inserção com as que têm, verdadeiramente, o propósito de incluir todos os alunos, cria impasses e mantém o uso das medidas paliativas de inserção que se arrastam, desde os anos 90, alimentando infindáveis polêmicas. No nosso entender, a dificuldade de se ultrapassar o sentido tradicional da Educação Especial, que se destinava anteriormente a substituir o ensino regular comum, quando o aluno não estava em condições ou não as tinha (?) para enfrentar os rigores e exigências do processo escolar das escolas comuns, é um dos maiores entraves.

Nosso convívio com as pessoas com deficiência nas escolas comuns é recente e gera ainda muita apreensão entre os que as compõem. O *preconceito* justifica nossas práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito e têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência. Desconsideramos, nas escolas comuns e especiais, o fato de a pessoa com deficiência ser uma legítima detentora do direito à educação, a tal ponto que não celebramos a sua nova identidade escolar – a de aluno comum e não mais a de aluno da Educação Especial, unicamente!

Há ainda a considerar os *territórios corporativos* dos profissionais ligados à Educação Especial. Eles lutam por conservar seus privilégios, identidades corporativas e o reconhecimento social, que adquiriram em todos esses anos. Não admitem que sua formação se descaracterize, suas práticas sejam abaladas pela inclusão, temendo perder seus espaços, duramente conquistados, de uma hora para outra. Com isso ficam cegos diante do que a inclusão lhes propiciaria, desde que conseguissem admitir o caráter complementar conferido à Educação Especial, pela nossa Constituição, quando propõe o *atendimento educacional especializado*. De fato, em seu art. 208, fica estabelecido que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] "*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino*". Na visão inclusiva de nossa Constituição, esse atendimento implica a ressignificação da Educação Especial, pois é aquele que complementa, mas não substitui o que é ensinado em sala de aula a todos os alunos com e sem deficiência, garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns; ele deve estar disponível em todos os níveis de ensino (do básico ao superior), destinando-se à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para se relacionarem com o meio externo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96, por sua vez, ao considerar a Educação Especial uma modalidade de ensino, caminha para o mesmo fim e reforça a natureza complementar desse atendimento. Assim sendo, os alunos com deficiência, especialmente os que estão em idade de cursar o Ensino Fundamental, devem, obrigatoriamente, ser matriculados, e freqüentar com regularidade as turmas de sua faixa etária, nas escolas comuns e ter assegurado, em horário oposto aos das aulas, o atendimento educacional especializado complementar. Deixam, então, de fazer parte dos antigos serviços especializados de ensino da Educação Especial (classes, escolas especiais, salas de recursos e outros)

" DESCONSIDERAMOS, NAS ESCOLAS COMUNS E ESPECIAIS, O FATO DE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA SER UMA LEGÍTIMA DETENTORA DO DIREITO À EDUCAÇÃO (...)"

para fins de escolarização. O entendimento de que o atendimento educacional especializado é um pressuposto e é uma garantia da inclusão de alunos com deficiência já seria suficiente para que os professores especializados e membros de outras corporações profissionais, assim como os dirigentes e líderes de instituições e os pais, não se afligissem tanto, temendo os riscos de perderem seus lugares e domínios na área. A inclusão escolar impõe a abertura de novas frentes de trabalho especializado, mas só conseguem percebê-las e encontrá-las os que conseguem se desvencilhar das amarras do passado e vislumbrar o futuro, como tempo de novos desafios, conquistas, mudanças de toda ordem.

A grande virada

Sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. Por isso, temos de recuperar o tempo perdido, arregaçar as mangas e promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns e especiais. Ao conservadorismo dessas instituições precisamos responder com novas propostas, que demonstram nossa capacidade de nos mobilizarmos para pôr fim ao protecionismo, ao paternalismo e a todos os argumentos que pretendem justificar a nossa incapacidade de fazer jus ao que todo e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo. As práticas escolares inclusivas são emancipadoras e reconduzem os alunos "diferentes", entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela. A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de "*bem intencionada*", sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum. Para reverter esse sentimento de superioridade em relação ao outro, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, a escola terá de enfrentar a si mesma, reconhecendo o modo como produz as diferenças nas salas de aula: se agrupando-as por categorias ou se considerando cada aluno o resultado da multiplicação infinita das manifestações da natureza humana e, portanto, sem condições de ser encaixado em nenhuma classificação artificialmente atribuída, como prescreve a inclusão. Essa conversão dará às escolas a medida de seus avanços com relação à inclusão e a compreensão clara de que os alunos aprendem das mais diferentes maneiras e nos mais diferentes tempos. E que ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, ele possa construir novos saberes, ampliar significados, na medida de seus interesses e capacidades. Envolve, necessariamente, libertar o aluno do que o impede de fazer o seu próprio caminho, pelas trilhas do conhecimento e de valorizar todo o seu esforço para aprender.

Um novo título para esta revista parece ser um bom prenúncio...Vamos aproveitar o embalo destes novos ventos. Sempre é momento para uma grande virada!

Bibliografia

BRASIL, Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil.Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

BRASIL, Ministério da Justiça/CORDE. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MJ/CORDE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Rosita Edler Carvalho[1]
E-mail: edler@centroin.com.br

Diversidade como Paradigma de ação Pedagógica na educação infantil e séries iniciais

A questão da diversidade tem ocupado muitos e produtivos espaços de reflexão entre educadores das mais diferentes áreas de atuação.

Inúmeros fatores têm contribuído para essa discussão, destacando-se os movimentos pela presença de pessoas com necessidades educacionais especiais nas turmas da educação comum.

Estes movimentos reúnem-se sob a denominação de educação inclusiva, segundo a qual os educadores, as escolas, os sistemas educativos e a sociedade em geral, devem transformar suas concepções e suas práticas, de modo a atender a todos os alunos, sem discriminações de qualquer natureza.

Trata-se, sem dúvida, de uma proposta de cunho democrático que representa um avanço considerável se comparada às práticas segregacionistas e excludentes que, historicamente, têm penalizado a tantos alunos.

Embora a proposta de educação inclusiva deva ser compreendida como um processo dirigido à

[1] Mestre em Psicologia; Doutora em Educação; Pesquisadora em Educação Inclusiva; Detentora da Medalha de Honra ao Mérito Educativo.

universalização da educação de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, nas práticas discursivas da quase totalidade dos educadores, ela está relacionada ao alunado da educação especial.

Em outras palavras e infelizmente, ainda se pensa e age como se a inclusão fosse, apenas, para pessoas em situação de deficiência; este é um lamentável equívoco que precisamos esclarecer. Nossas escolas devem melhorar suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas para todos, pois não apenas as pessoas em situação de deficiência têm sido as excluídas do direito de aprender e participar, apropriando-se dos conhecimentos e da cultura acumulados.

As estatísticas educacionais brasileiras ainda apontam para um considerável número de crianças fora das salas de aula e para inúmeras outras que, precocemente, têm abandonado a escola, sem as habilidades e as competências necessárias para assumirem, com dignidade e perspectivas de futuro, sua cidadania plena. Os que se evadem também são sujeitos dos movimentos pela inclusão ao lado de todos aqueles que, sendo ou não, pessoas com deficiências são vítimas dos mecanismos elitistas e excludentes de nossas escolas.

Tais mecanismos, nem sempre transparentes, têm sido repudiados por todos nós que entendemos que educação é direito de todos, constituindo-se em poderoso fator de autonomia e empoderamento das pessoas, além de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento de seus países.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à eqüidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/ superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Neste trabalho, o foco das reflexões recai no alunado da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, em sua diversidade de características, de condições sociais e econômicas, de interesses, de níveis de aprendizado e de desenvolvimento. Ao considerá-las como valores a serem 'aproveitados' para o enriquecimento das práticas pedagógicas estaremos, certamente, nos referindo à educação inclusiva.

Este trabalho está organizado nos seguintes tópicos:

1. A concepção de criança-cidadã;
2. Uma pitada histórica da Educação Infantil;
3. O paradigma da diversidade em suas diversas abordagens;
4. Ações pedagógicas para o trabalho na diversidade.

Os textos que compõem cada um desses itens não pretendem ser exaustivos; ao contrário. Objetiva-se estimular os leitores a buscar mais informações a respeito e a questioná-las, acrescentando outros tópicos para análise, contribuindo para o enriquecimento de nossas reflexões acerca do paradigma da diversidade no âmbito da Educação Infantil e das séries iniciais.

1. A concepção de criança-cidadã

O conceito de criança tem evoluído através dos tempos, variando desde as concepções de "bibelô" às de adulto em miniatura, ao qual se impunham responsabilidades incompatíveis com os seus níveis de desenvolvimento.

As indefinições acerca do 'ser criança' tiveram como conseqüência graves prejuízos ao seu desenvolvimento integral, bem como às responsabilidades do estado, das famílias e da sociedade acerca dos cuidados de que necessitavam.

Durante muito tempo supunha-se que assisti-las, oferecendo-lhes condições de higiene, alimentação, saúde, segurança e lazer, - entendidos como cuidados básicos, já seria suficiente para que pudessem crescer adequadamente.Todas as crianças pequenas foram vítimas dessas concepções, destacando-se, porém, as que se apresentavam em situação de deficiência mental, sensorial, física, múltipla ou outras, além daquelas originárias de famílias de baixa renda.

As concepções sobre crianças e suas necessidades estão mudando, graças à evolução dos estudos e pesquisas em diversas áreas como a psicologia, a medicina e a sociologia, dentre outras.

Aos cuidados exclusivamente familiares foram acrescentados outros, oferecidos em centros assistenciais inicialmente, e inspirados nos direitos das mães que precisavam deixar seus filhos com pessoas que zelassem por sua saúde, higiene, nutrição e educação. No século XX, no Brasil, registraram-se novas concepções acerca da educação infantil, entendendo-a como de direito das crianças e não só de seus familiares. Sob esse enfoque o Estado, a sociedade civil e as famílias passaram a compartilhar a responsabilidade de propiciar educação de boa qualidade às crianças.

É incontestável que a sociedade brasileira avançou no que se refere a assegurar os direitos das crianças pequenas, tal como se pode constatar nos textos de nossas leis.

A criança-cidadã está consagrada como tal na legislação brasileira, seja na nossa Constituição Federal de 1988, na LDB/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de

[2] O texto do Art. 227 determina que É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração ,violência, crueldade e opressão. (O grifo é meu).

1990. Com a aprovação deste Estatuto (Lei 8069/90) foi regulamentado o artigo 227[2] de nossa Carta Magna, assegurando-se que todas as crianças (sem preconceitos ou discriminações) sejam consideradas como sujeitos de direitos: de afeto, de brincar, de querer, de não-querer, de aprender, de receber atenções e cuidados que preservem sua vida com dignidade, além do direito de expressar-se, livremente, emitindo seus interesses e opiniões. Na letra das leis a concepção de criança- cidadã está assegurada, embora nem sempre, na prática, ela esteja garantida.

Finalizando este bloco, transcrevo um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil[3] a partir da contribuição de Paulo Leminsky (s/d): "nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativa e chorar com força por tudo que se quer" (p.6).

Penso que esta mensagem traduz, de forma sutil, os direitos de todas as crianças, servindo como elementos reflexivos para a organização de ações pedagógicas seja em creches, nos centros de educação infantil, nas primeiras séries do ensino fundamental e nas famílias, devidamente orientadas.

As crianças-cidadãs tagarelas, curiosas, inquietas, brincalhonas, devem ser todas as crianças, **todas**, com ou sem deficiências, superdotadas ou não, ricas ou pobres, de qualquer etnia ou religião. Estamos trabalhando para que essa concepção de direitos das crianças se generalize, tal como preconizado pelo paradigma da educação inclusiva, entendendo-se que se trata de um processo complexo que já foi desencadeado e para o qual não pode haver retrocessos.

Evidencia-se, assim, a necessidade de consolidação de uma Política Nacional para a Infância na qual haja a indispensável cumplicidade entre família, sociedade e Estado para o cuidado e educação de crianças pequenas. Entendida como investimento social que considera as crianças como sujeitos de direito, como cidadãs, uma Política Nacional para a Infância representa benefícios para a sociedade, para as próprias crianças, e para seus pais, inclusive como educação pré-natal.

2. Uma pitada histórica da Educação Infantil

A história da educação de crianças pequenas, no Brasil e no mundo, sofreu marcantes influências dos conceitos de criança e das finalidades das instituições voltadas para seu atendimento.

A preocupação dos adultos com crianças remonta aos primórdios da civilização. Já na antigüidade clássica encontramos, com Platão, a proposta de que ficassem sob a responsabilidade de pessoas preparadas para sua educação, em contraposição às práticas educativas como atribuição exclusiva das famílias.

O binômio cuidado/educação tem sido alvo de reflexões mundiais acerca do papel das instituições de atendimento infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos e 11meses. Registramos, em nossa história, que o atendimento de crianças pequenas apareceu no século XVIII, com características de filantropia, tal como em países europeus.

No século XIX, as iniciativas estavam no âmbito da assistência, sustentadas por influências médicas, jurídicas e religiosas. Eram creches, escolas maternais ou internatos particularmente dirigidos às crianças pobres cujas mães, enquanto trabalhavam, precisavam de deixá-las em algum lugar que lhes oferecesse os cuidados básicos.

Na segunda década desse século merece citação a proposta de Rui Barbosa (1822) que apresentou um projeto de reforma educacional no qual o jardim de infância era considerado como a primeira etapa do ensino primário.

As instituições pré-escolares brasileiras- jardins da infância- datam do final do século XIX (1899), também de cunho assistencialista, tal como ocorreu nos primeiros anos do século XX . Observe-se que foram necessários mais de cem anos para que nossa lei de diretrizes da educação nacional reconhecesse a educação infantil (de 0 a 6 anos) etapa integrante da educação básica, devendo ser oferecida em cre-

"AO REFLETIR SOBRE A ABRANGÊNCIA DO SENTIDO E DO SIGNIFICADO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTAMOS CONSIDERANDO A DIVERSIDADE DE APRENDIZES E SEU DIREITO À EQÜIDADE."

[3] Corresponde ao Parecer CNE/CEB N° 022/98, aprovado em 17/12/98, tendo como relatora a Prof. Regina Alcântara de Assis.

ches e em pré-escolas, com cunho educativo e não protecionista, em benefício das famílias.

A educação de cunho assistencialista caracterizou-se entre nós como uma proposta dirigida aos pobres e coordenada por órgãos assistenciais como a extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA) que mantinha as creches com características predominantes de abrigo e cuidado. As práticas pedagógicas constituídas por ações emancipatórias não representavam o foco principal do trabalho desenvolvido.

Mas o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento global das crianças, associado à crescente demanda por instituições de educação infantil decorrente do aumento da presença feminina no mercado de trabalho, levaram a ressignificar seu cunho assistencialista. As dimensões de cuidado e educação também foram repensadas em seu sentido e significado, para qualquer criança, pertencente ou não às camadas populacionais economicamente mais desfavorecidas ou que apresentam necessidades especiais decorrentes de sua condição de deficiência ou de altas habilidades/ superdotação.

Inúmeras têm sido as concepções sobre a educação infantil: "compensatória" de carências culturais; que pode ser provida por profissionais (guardiões ou pajens) sem qualificação especializada; como "preparatória" para o ensino fundamental, para os alunos da chamada pré-escola na faixa etária de 4 a 6 anos (LDB/96) e para aqueles que estão nas séries iniciais, como aprendizagem de leitura e de escrita, apenas.

Tais idéias, felizmente, estão sendo debatidas, alertando-se para a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas consentâneas com os direitos e necessidades dos aprendizes, segundo seus níveis de desenvolvimento, objetivando aprimorá-los.

Sabe-se hoje que, embora cada criança tenha seu próprio ritmo de desenvolvimento e de interesses, **todas** crescem e se desenvolvem nos aspectos físicos, motores, psicomotores, cognitivos, relacionais, sociais e emocionais exigindo, por direito público e subjetivo de cidadania, contar com pessoas que se utilizem teorias e de práticas que permitam estimular-lhes o progresso, para o próximo nível de desenvolvimento.

A atual LDB (9394/96) só apresenta três artigos sobre a educação infantil, reconhecendo que tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da sociedade (Art.29).

Observe-se que o desenvolvimento integral diz respeito à criança em sua totalidade, impossível de ser segmentada em múltiplos aspectos, pois todos são importantes, sem que se possam estabelecer uma hierarquia entre eles. Ressalte-se que o desenvolvimento precisa ser integral e, também, integrado, sem privilegiar um dos aspectos em detrimento dos demais.

Essa observação é particularmente importante para o atendimento de alunos em situação de deficiência, na medida em que, erradamente, tem se buscado desenvolver a socialização e a motricidade, em vez de se trabalhar harmoniosamente para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades sejam físicas, sociais, afetivas ou intelectivas.

Outra observação interessante diz respeito à história da educação especial que, a exemplo da educação infantil, tem sido predominantemente percebida e operacionalizada como educação compensatória, de cunho assistencialista e filantrópico, provocando grandes injustiças e sérios prejuízos à integração social das pessoas em situação de deficiência.

3. O paradigma da diversidade em suas diversas abordagens

A primeira idéia que nos ocorre é a da diversidade do alunado, entendida como vantagem para o trabalho pedagógico, se ela for valorizada pelo educador. Sendo o aluno o mais importante e significativo recurso existente nas salas de aula, quanto mais diversas forem suas características e manifestações, tanto mais os processos educativos vão se aprimorando como conseqüência da diversidade de capacidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem que os alunos e alunas manifestam.

Tem se considerado que a melhor forma de atender à diversidade dos alunos, caracterizados como significativamente diferentes devido às limitações impostas por sua deficiência é a de agrupá-los segundo suas categorias diagnósticas em classes ou em escolas especiais onde, supostamente, receberiam a educação adequada às suas necessidades específicas.

A ideologia subjacente a essa concepção é o modelo do déficit segundo o qual as dificuldades dos alunos para aprender e participar originam-se, apenas, de suas próprias limitações. Segundo este enfoque, deixa-se de levar em conta a incidência das variáveis contextuais, atualmente tão valorizadas que inspiraram o uso da expressão *pessoas em situação de deficiência* para alertar o quanto o entorno político, econômico, social e atitudinal interfere na funcionalidade dessas pessoas.

Certamente, a análise da proposta de educação inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças individuais e a importância do

trabalho na diversidade do alunado. Porém, a diversidade como paradigma da ação pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais não se esgota nas características dos aprendizes.

Apresentarei, a seguir, outras manifestações de diversidade e que podem representar valiosas contribuições para a melhoria das respostas educativas oferecidas em nossas creches, na pré-escola e nas primeiras séries do ensino fundamental;

- Diversidade de argumentos que justificam a educação infantil de qualidade: *sociológicos*, inspirados nas necessidades das famílias que passam muitas horas fora de casa sem ter com quem deixar as crianças; *econômicos*, pois estudos têm demonstrado que os egressos da educação infantil são mais bem sucedidos no ensino fundamental, diminuindo-se os custos pelo fracasso escolar, neste nível; *igualdade de direitos* das crianças pequenas de serem atendidas em suas necessidades de cuidados e de educação de boa qualidade.
- Diversidade de responsabilidades, o que coloca a sociedade civil, com suas empresas, sociedades de classes, ONGs., o Estado e a família como parceiros na expansão de oportunidades de acesso, ingresso e permanência, de qualquer criança, no atendimento educacional de boa qualidade.
- Diversidade de ofertas de educação infantil, entre elas creches, pré-escolas, classes hospitalares, apoios aos alunos com necessidades educacionais especiais, a seus pais e professores para que possam estar nas classes comuns, no bojo da concepção de educação inclusiva.

  Os movimentos pelas escolas de orientação inclusiva apresentam um conceito mais abrangente, se comparados com os movimentos pela integração, mais centrados nos sujeitos a serem integrados, enquanto que a proposta inclusiva está predominantemente direcionada à melhoria das respostas educativas que se oferecem a quaisquer alunos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais.
- Diversidade de ações de caráter intersetorial, integrando ações de saúde, assistência, habitação, cultura, esportes e lazer, articuladas pela educação. Tais ações deveriam ser rotineiras nos sistemas de ensino;
- Diversidade de especialistas, estudiosos e pesquisadores de diversas áreas ligadas às ciências humanas e à tecnologia que contribuem para criar e disseminar conhecimentos que tornem as ações pedagógicas a cada dia mais significativas para o pleno e harmonioso desenvolvimento infantil.
- Diversidade dos integrantes das equipes que trabalham em educação infantil e séries iniciais. É muito mais rica uma equipe composta por homens e mulheres de diferentes etnias, níveis econômicos e formação profissional porque nas relações que estabelecerem entre seus próprios membros vão experimentar a riqueza do convívio na diversidade aprendendo e levando os alunos a conviverem, construtivamente, com as diferenças existentes entre os seres humanos.
- Diversidade de conhecimentos requeridos aos profissionais que trabalham na educação de crianças pequenas. Sob esse aspecto estão sendo problematizadas: a formação (inicial e continuada) dos atendentes e dos professores que da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, bem como a relação entre teoria e prática. Os estudiosos do assunto têm apresentado essa relação como indissociável, na medida em que teorias geram práticas que permitem confrontar-se com as teorias, ratificando-as ou retificando-as e produzindo novas teorias. São apontados, dentre outros, alguns fundamentos teóricos requeridos do professor: filosofia,

metodologia de pesquisa, ciências biológicas, naturais, sociais, psicologia, psico e sociolingüística, história da educação, antropologia, tecnologias a serviço do ensino-aprendizagem, ética, política e estética.

Essa diversidade de saberes -e que vão inspirar a diversidade de ações Pedagógicas- nos remete ao paradigma do pensamento complexo, referido por Edgar Morin (2000), na medida em que, na formação do profissional da educação infantil há que se conciliar as idéias de unidade e de diversidade dos sujeitos, nossos aprendizes.

- Diversidade de práticas peda-

gógicas seja em relação aos materiais de que se utilizam os educadores, seja em relação aos interesses dos alunos ou em cumprimento ao currículo adotado, seja em relação aos espaços onde ocorrem. A sala de aula não é sempre o melhor ou o mais adequado espaço de ensino-aprendizagem, havendo outros que precisam ser explorados para colocar os alunos em contato com a natureza e com a comunidade.

À medida em que as reflexões se intensificarem, outras manifestações de diversidade serão identificadas e percebidas como valores a serviço de nossas escolas, espera-se.

4. Ações pedagógicas para o trabalho na diversidade

O texto desse tópico está, predominantemente, inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na que foi elaborada para o Ensino Fundamental. Ambas tiveram como relatora a Conselheira Regina Alcântara de Assis e se inspiram em três fundamentos norteadores das ações pedagógicas das escolas:

Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do *exercício da criticidade* e do respeito à ordem democrática (o grifo é meu e o tema será retomado adiante);

Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Crianças pequenas e suas famílias devem encontrar, nos centros de educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, ambientes físicos e humanos que "propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais... As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos" (p.10).

Dentre os aspectos assinalados como diretrizes para as ações pedagógicas das escolas (de educação infantil e de ensino fundamental) merecem destaque: (a) a importância da identidade pessoal dos alunos e a da Unidade Educacional; (b) a promoção de práticas de educação e cuidados na educação infantil, possibilitando a integração de aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais; (c) a oferta de atividades intencionais, ora estruturadas ora espontâneas e livres; (d) a conotação das práticas avaliativas como mecanismos de acompanhamento, sem o objetivo de promoção; (e) as propostas pedagógicas devem ser elaboradas por educadores com curso de formação de professores, além da participação de outros profissionais e familiares das crianças; (f) a gestão das escolas deve ser democrática garantindo-se a todos os alunos e às suas famílias o direito aos cuidados e à educação, num contexto de atenção multidisciplinar; (g) as experiências de vida dos alunos, expressas por diversas formas de diálogo devem ser estimuladas; (h) garantia de acesso curricular, a todos os alunos, a uma base nacional comum e a uma parte diversificada.

Retomando a questão da criticidade, penso que as contribuições da neurociência e da psicologia cognitiva devem ser colocadas a serviço das ações pedagógicas de nossas escolas. Mais que aprender conteúdos, todas as crianças precisam aprender a aprender, precisam aprender a pensar criticamente sobre o mundo e a pensar sobre seu próprio pensamento.

Assim sendo, os programas da educação infantil e das séries iniciais devem prever ambientes que possibilitem às crianças os movimentos livres; a exploração de materiais diversos que permitam a satisfação da curiosidade que as caracteriza e as torna exploradoras; a expressão verbal; os jogos e as brincadeiras, entendendo-se que brincadeira é coisa séria...

A cultura do pensamento em sala de aula deve ser estimulada, a partir das situações triviais do dia-a-dia, de casa ou da escola. O desenvolvimento do hábito de fazer perguntas sem censuras e de refletir sobre as opiniões dos colegas e professores constituem-se em estratégias favorecedoras do exercício da criticidade, indispensável à construção da cidadania e à busca da plena realização do aluno, em sua condição humana.

O trabalho na diversidade por meio de ações pedagógicas prazerosas, preferentemente realizadas em grupos, estará contribuindo para que nossas escolas correspondam aos nossos ideais democráticos de serem espaços abertos a todos, com todos e por toda a vida.

Bibliografia

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Anais do Pré-Congresso 2003. Onde tudo começa: a Criança de 0 a 6 anos. Rio de Janeiro: ASBREI, 2003.

MINA REGEN (coordenadora). Uma creche em busca da inclusão. São Paulo: Memnon,1998.

MORIN.E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (janeiro de 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (dezembro de 1998) – in: www.mec/cne/ceb.org.br

UNESCO, FUNDACIÓN HINENI. - Cada escuela es un mundo.Un mundo de diversidad. Chile: UNESCO, 2003

DA EDUCAÇÃO SEGREGADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira

Rosana Glat e Edicléa Mascarenhas Fernandes[1]
Faculdade de Educação /
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
e-mail: rglat@terra.com.br
ediclea@globo.com
educ.inclusiva@bol.com.br

Resumo

É apresentada uma análise dos paradigmas educacionais que permearam a história da Educação Especial Brasileira. O modelo Médico, com sua ênfase em terapia e pouco investimento na atividade acadêmica, é seguido, nos anos 70 pelo paradigma Educacional, de base comportamental, ainda numa proposta de Educação Especial segregada do ensino regular. A filosofia da Integração, na década de 80 privilegia o construtivismo e o sociointeracionismo com novo olhar sobre as possibilidades de construção de conhecimento de alunos com deficiência, bem como o enfoque psicossocial que investiga os processos de interação social, marginalização e estigma das pessoas com deficiências. A partir da década de 90 o paradigma da Educação

[1] Rosana Glat, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lecionando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação; coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (NEI-UERJ). É membro do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro.
Edicléa Mascarenhas Fernandes, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lecionando no curso de Pedagogia; coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (NEI-UERJ). É Psicóloga do Hospital Infantil Ismélia da Silveira, onde coordena o Projeto Vamos Brincar.

Inclusiva suscita diversos questionamentos sobre o modelo tradicional de Educação Especial, bem como novos desafios para a construção de uma escola de qualidade para todos.

Palavras chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Paradigmas Educacionais

Abstract

It is presented here an analysis of the educational paradigms that supported Brazilian Special Education. The Medical model with emphasis on therapies and little investment in academic activities, is followed, in the 70s, by the Educational paradigm, with a behavioral basis, still as a segregated Special Education. The Integration Philosophy of the 80s emphasizes the Constructivism and Sociointeractionism with their new view about the possibilities of construction of knowledge of handicapped students, as well as the Psychosocial approach that investigates the processes of social interaction, marginalization and stigma of people with handicaps. From the 90s on, the Inclusive Education paradigm brings several questions about the traditional Special Education model, as well as new challenges in order to build a school of quality for all.

Key words: Special Education, Inclusive Education, Educational Paradigms.

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a *Educação Inclusiva*. Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a difusão da conhecida *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), que entre outros pontos, propõe que "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, **que a elas devem se adequar**...", pois tais escolas "constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos..." (p. 8-9, grifo nosso).

Sob este enfoque, a Educação Especial, que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado. De forma sucinta, esse artigo pretende acompanhar a trajetória da área no Brasil, considerando os paradigmas teóricos vigentes, bem como a política educacional da época. Ressaltando, porém, que um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos co-existem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país.

A Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Embora hoje bastante criticado, é preciso resgatar que, como lembra Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava "misturada" nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica.

Nas instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (GLAT, 1989). A educação escolar não era conside-

rada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e / ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de "prontidão para a alfabetização", sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiências[2]. Em sua progressiva afirmação prático-teórica, a Educação Especial absorveu os avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental. O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. "O deficiente pode aprender", tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do "modelo médico", predominante até então, para o "modelo educacional". A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência (GLAT, 1985; 1995; KADLEC & GLAT, 1984).

A metodologia de pesquisa privilegiada era da análise aplicada do comportamento, com ênfase nos estudos de natureza experimental e semi-experimental, com controle de variáveis e observação direta do comportamento. Esse foi o momento dos "métodos e técnicas" e das especificidades da Educação Especial (metodologias de ensino para alunos com deficiência visual, auditiva, mental, superdotação, etc)[3].

Porém, apesar dos avanços, este modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos ainda de forte ênfase clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas (BUENO, 1993; FERNANDES, 1999).

Recursos e métodos de ensino mais eficazes proporcionaram às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, superando, pelo menos em parte, suas dificuldades e possibilitando sua integração e participação mais ativa na vida social. Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, começou a se consolidar em nosso país, no início da década de 80, a filosofia da Integração e Normalização. A premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, 1989; 1995; PEREIRA, 1990).

"NO ENTANTO AINDA SÃO POUCAS AS PESQUISAS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, VALIDADAS CIENTIFICAMENTE, QUE MOSTREM COMO FAZER PARA INCLUIR NO COTIDIANO DE UMA CLASSE REGULAR (...)"

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, *preferencialmente, no sistema regular de ensino* (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988). Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração[4]. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida

2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 no artigo 9o recomendava que alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. E, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, ao mesmo tempo em que iniciou a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, por meio da criação de escolas e classes especiais, e projetos de formação de recursos humanos especializados, inclusive no exterior (FERREIRA & GLAT, 2003).

3 Em 1978 o MEC propôs o "Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para a Educação Especial" para cada área de deficiência e superdotação. Neste contexto, a oferta do atendimento ao excepcional poderia ocorrer em escolas regulares, clínicas ou centros de reabilitação.

4 Neste período o CENESP publicou os Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (1984), apoiado nos princípios filosóficos da normalização, integração e individualização, propondo as modalidades de atendimento: classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante, escolas e centros especiais.

de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.

O "deficiente pode se integrar na sociedade" tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências, que tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a este alunado.

Em termos de conceituação teórica, sentiu-se, nesse momento, as lacunas do modelo comportamental / instrumentalista em preparar adequadamente as pessoas com deficiências para sua plena integração social e educacional. Nesse sentido, dois campos de investigação começaram a se desenvolver. O primeiro voltado para Psicologia da Aprendizagem, por meio do estudo e aplicação para a Educação Especial do construtivismo de Jean Piaget e Emília Ferreiro e do sociointeracionismo de Vigotsky. Estas pesquisas mostraram que é possível para pessoas com deficiência construir conhecimento e se apropriar da leitura e escrita em situações de interação social (MOUSSATCHÉ, 1992; FERNANDES, 1993; FERNANDES, 1994; e outros).

A outra vertente teórica mais voltada para os aspectos "psicossociais" (AMARAL, 1995; GLAT, 1989; 1995; OMOTE, 1994; e outros), teve o interesse investigativo dirigido para as condições de interação social, marginalização, socialização, estigma que promovem e mantêm a segregação das pessoas com deficiências. Este enfoque buscava entender o significado ou representações que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele.

Recapitulando, no Brasil a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com deficiência culminou, no inicio dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais em nível federal, estadual e municipal (FERREIRA & GLAT, 2003).

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os alunos com ne-

cessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, prepararse, organizar-se, enfim, adaptar-se. "Inclusão 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" (MEC-SEESP, 1998).

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o movimento em prol da Educação Inclusiva trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização. A classificação de diferentes tipos de deficiências começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de alunos com necessidades educacionais especiais, ampliando-se aí o leque de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte, já que agora considera-se, também, qualquer dificuldade escolar, permanente ou temporária.

Neste contexto, é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um *sistema de suporte permanente e efetivo* para os alunos com necessidades especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

No que tange à produção de conhecimento, na última década tem sido acumulado um significativo acervo de pesquisas no Brasil, que oferecem dados importantes sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação. No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais, validadas cientificamente, que mostrem *como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educacionais especiais*. Segundo estudo de Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003):

> Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino (p.35).

Esses autores apontam também para o fomento de formas de participação das comunidades escolares na construção dos planos estratégicos de ação para tornar as suas escolas mais inclusivas, valorizando e utilizando os recursos já existentes, levando-se em conta as particularidades contextuais e locais.

Bibliografia

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robel, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*, 1998.

BUENO, J. G. S. Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

FERNANDES, E. M. Construtivismo e Educação Especial. *Revista Integração*. MEC / SEESP, 5 (11), pg 22-23, 1994

_____ ."Educaç ão para todos - Saúde para todos": a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. *Revista do Benjamim Constant*, 5 (14), pg. 3-19, 1999.

FERNANDES, S. M. M. A *educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GLAT, R. Um enfoque educacional para a Educação Especial. *Fórum Educacional*, 9 (1), pg. 88-100, 1985.

_____ . *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

_____ . A *integração social do portador de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GLAT, R.. FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.& SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva, acessado em 30/01/2005.

KADLEC, V. P. S. e GLAT, R. *A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984.

MOUSSATCHÉ, A. H. A. *Aquisição de linguagem escrita em crianças portadoras de Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(2), pg. 65-74, 1994.

PEREIRA, O. S. Educação integrada: somos todos responsáveis. *Revista Integração*, 3 (6), 16-17, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

Windyz B. Ferreira[1]
E-mail: windyz.ferreira@mec.com.br

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???

Hoje, as expressões educação inclusiva, inclusão, necessidades especiais, fracasso escolar, evasão, formação de professoras, gestão participativa, projetos educacionais, e muitas outras fazem parte de nosso dia-a-dia trabalhando no sistema educacional brasileiro. Aonde quer que eu vá, seja em São Paulo ou no sertão Pernambucano, escuto sempre as mesmas preocupações, os mesmos dilemas e os mesmos desafios. Poderia dizer também que escuto as mesmas queixas e dúvidas...

Dos gestores:

- " A escola não possui professores ou recursos especializados... desculpe..."
- Nós não temos classes especiais e nossos professores não estão preparados para receber crianças com deficiência. NÃO podemos aceitá-lo...

[1] Windyz Ferreira é PhD. em Educação e Mestre em Pesquisa Educacional pela University of Manchester (Inglaterra). Realiza pesquisa e consultoria (nacional e internacional) no campo da Educação Inclusiva, Formação de Professores e na área de Deficiência. É consultora do Banco Mundial, UNESCO e Save the Children (Reino Unido e Suécia). Atualmente, é coordenadora do Projeto Educar na Diversidade da SEESP/MEC.

Dos gestores e professores:

- "Eu não sou contra a inclusão... mas como receber uma criança com deficiência numa sala com mais de 40 crianças??? "
- "Criança com necessidade especial? Ah! Sim, temos uma professora que é maravilhosa. Ela adora essas crianças e aceita ficar com elas na sua classe..."

Dos professores:

- "Eu entendo e concordo que todas as crianças têm os mesmos direitos à educação, mas como eu vou dar conta de todos os meus alunos(as) e ainda dar "atenção" e cuidar de uma criança com deficiência?"
- "Eu não estou "preparada" para receber uma criança "especial" na minha sala de aula."

Acredito que todas essas falas aqui mencionadas tenham eco no âmbito da experiência de todos... Afinal, como tenho ouvido de muitos educadores, gestores, e até mesmo de pessoas com deficiência, pessoas que trabalham na área de educação especial e pais, etc:

> " não é justo que uma criança com deficiência seja matriculada em uma escola onde ela não será aceita, na qual os professores não estão preparados para recebê-las e onde não há recursos para responder às suas necessidades!"

Agora dirijo meu olhar para outro aspecto da vida escolar. Vamos falar um pouco das crianças que *não* têm deficiência...

Nas minhas andanças pelas escolas brasileiras de vários estados - quando sou convidada para falar sobre educação inclusiva ou coordenar algum projeto sobre abordagens de ensino inclusivas, tenho também escutado professores e gestores falando sobre outros problemas que afetam a comunidade escolar, os quais envolvem estórias de violência, prostituição, tráfico de drogas, assassinatos, brigas, medos, etc. O medo é muito grande e as estórias são às vezes assustadoras... Tendo como pano de fundo este tipo de problemas comunitários, é comum eu ouvir os seguintes depoimentos:

> " Imagine, eu sou professora de 4ª. Série e muitos de meus alunos(a) ainda não sabem ler! Não é fácil..."
>
> Como meu(s) aluno(s) pode(m) aprender se vivem naquele ambiente horrível? A comunidade onde esta escola está inserida é muito pobre e aqui acontecem coisas horríveis. Há muita violência, os pais são embriagados e as mães muitas vezes prostitutas... essas crianças não têm como aprender ou receberem apoio em seus estudos nessas condições.
>
> "Eu queria fazer uma revisão... quando perguntei aos alunos o que sabiam sobre o que eu tinha ensinado durante um semestre, os alunos me deram os tópicos do programa da disciplina. Quando perguntei-lhes o que tinham aprendido, eles responderam: Nada! E quando perguntei o que queriam aprender... disseram novamente: Nada! Descobri que tudo o que eu ensinei para minha turma de 5ª. Série não tinha sido aprendido."
>
> "Você tem idéia do que seja dar aula por aqui?! A gente vive aterrorizada com a violência local e essas crianças não têm valores ou respeito pelo outro. Como vão aprender a se comportar na sala de aula? Como vão entender a importância da educação para as suas vidas?"
>
> "Imagine que meu aluno um dia me disse: porque vou perder meu tempo com a escola se meu pai nunca estudou e ganha muito bem com o tráfico de drogas?"

Em meio a tantas restrições baseadas na crençao despreparo da escola e dos professores para receber crianças com deficiências, somado aos problemas sociais que afetam a população, que tem tentado sobreviver às desigualdades socioeconômicas. Eu coloco as seguintes questões:

- Quem na sua escola tem necessidades educacionais especiais?
- Quem é considerada uma criança com deficiência?
- O que é deficiência e o que é ser 'deficiente'?
- Qual é a diferença entre necessidades educacionais que foram geradas por uma deficiência e necessidades educacionais que foram geradas por uma deficiência social e econômica?

Qual é a diferença real entre crianças com deficiência que não têm acesso à escola ou são discriminadas na sala de aula e crianças sem deficiência que fracassam na escola, se evadem e são marginalizadas socialmente? Qual é a diferença real se ambas são excluídas e têm violado seu direito fundamental à educação? A Educação Inclusiva tenta ser uma resposta a tantas indagações...

A educação inclusiva como resposta às necessidades especiais de todas as crianças

A Educação Inclusiva surgiu, e vem crescendo no mundo inteiro, com base no pressuposto de que TODA criança tem direito à educação de qualidade e de que, portanto, os sistemas educacionais têm que mudar para poder responder a essas necessidades. Na educação inclusiva defendemos que TODAS as cri-

anças SÃO ESPECIAIS e, por isso mesmo, devem receber o que a escola tem de melhor – em outras palavras todas as escolas devem ser especiais. Como crianças especiais, TODAS têm direito de acesso à educação e de conviver com as crianças de seu próprio bairro, seus irmãos, seus colegas, seus pais ou familiares e TODAS merecem nossa atenção, cuidado e aperfeiçoamento.

A Educação Inclusiva, portanto, não diz respeito somente às crianças com deficiência – cuja grande maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las – mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social. Na verdade, são essas barreiras que são nossas grandes inimigas e devem ser foco de nossa atenção para que possamos identificá-las, entendê-las e combatê-las.

Embora aqui, nossa atenção esteja centrada na realidade educacional brasileira, a realidade da exclusão educacional dos chamados "*grupos sociais vulneráveis ou grupos de risco*" é uma realidade mundial que também afeta os grupos que vivem em situação de desvantagem nos países ricos. Grupos sociais em risco de exclusão se referem a crianças e jovens que vivem nas ruas, crianças que sofrem maus-tratos e violência doméstica, crianças e jovens com deficiência, meninas que são levadas a se prostituírem, crianças e jovens com o vírus do HIV/AIDS, com câncer ou outra doença terminal, crianças e jovens que estão em conflito com a lei, crianças negras e indígenas e outros grupos que, por razões distintas, sejam produto da desigualdade social e econômica e, principalmente, sejam objeto de discriminação e preconceito dentro e fora das escolas.

São exatamente esses grupos sociais que estão no coração da educação inclusiva. Esta se caracteriza como um movimento em defesa da escola de qualidade para todos, nas quais todos – gestores, professores, alunos, técnicos, profissionais, comunidade – estejam comprometidos com a melhoria da escola para todos os membros da comunidade escolar e a valorização de todos por meio do desenvolvimento pessoal e profissional.

O movimento da educação inclusiva no mundo

Mundialmente a atenção que tem sido dada ao sistema educacional como um todo tem crescido significativamente após a publicação da *Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (Jomtien, Tailândia) em 1990, que declara que:

> "todas as pessoas têm o direito fundamental à Educação e que a educação para todos representa um consenso mundial de uma visão muito mais abrangente de educação básica, assim como representa um renovado compromisso para assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens ou adultos serão encontradas, efetivamente, em todos os países." (Haddad, Prefácio, 1990)

O movimento da Educação para Todos introduziu nas agendas governamentais de todos os países temas tais como a necessidade de melhoria da gestão com vistas ao desenvolvimento escolar, a importância de se investir na formação de professores, a relação entre a o ensino, a aprendizagem e a diversidade humana existente nas salas de aula. Todos estes temas estão diretamente relacionados à mudanças pelas quais a escola deve passar para responder às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças. Como sabemos, esses temas têm sido constante foco de debate nacional e constitui o fundamento do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e do Projeto Educar na Diversidade, ambos da Secretaria de Educação Especial do MEC.

Na mesma linha de busca de respostas à diversidade humana existente nas escolas e procurando reforçar o compromisso com a Educação para Todos, a *Declaração de Salamanca, Princípios, Política e Prática em Necessidades Educacionais Especiais*,[2] publicada em 1994, defende que:

> " o princípio da Inclusão através do reconhecimento da necessidade de ir ao encontro da 'escola para todos' - que são instituições que incluem todas as pessoas, celebram as diferenças, apóiam a aprendizagem e respondem adequadamente às necessidades individuais. Assim, estas instituições constituem-se uma importante contribuição para a tarefa de adquirir Educação para Todos e para fazer escolas educacionalmente mais efetivas." (Mayor,1994,p.iii-iv).

Apesar do intenso debate sobre a necessidade urgente de transformação do sistema regular de ensino em um ambiente mais inclusivo, justo e mais democrático, as resistências ainda são muitas e, conseqüentemente, o progresso em direção a escolas mais inclusivas ainda é limitado. Mas o que seriam estas "tais" escolas inclusivas?

Escolas Inclusivas são escolas que devem levar em conta TODAS as crianças e suas necessidades educacionais, pessoais, emocionais, familiares, etc. Uma escola inclusiva deve ser humanística, no sentido de assumir a formação integral da criança e o jovem como sua finalidade primeira e última. Uma escola inclusiva não pode somente se referir a um grupo social em desvantagem e excluído (mais freqüentemente conhecido como o grupo das crianças com deficiência), mas deve, ao invés disso, se comprometer e lutar pelo direito de todos aqueles que vivem em situação de risco, como resultado de uma sociedade injusta e desigual que privilegia os que têm em detrimento daqueles que nada possuem.

Na minha jornada pessoal e profissional, tenho visto muitos professores sem recursos materiais algum e que possuem, sem dúvida, um coração inclusivo. Mas estes ainda me parecem poucos, diante do exército de professores que ainda acreditam que as escolas somente servem para os que são mais afortunados, possuem famílias estruturadas ou que são intelectualmente mais preparados. A professora com um coração inclusivo, independentemente das condições existenciais precárias de seus alunos, busca com sua ação pedagógica criar igualdade de oportunidades para combater a desigualdade existente na sociedade. Esta professora terá, contudo, uma atenção profissional especial àqueles que são massacrados pelas condições em que vivem. Será que todos nós não poderíamos tentar fazer parte de um movimento que busca a igualdade de oportunidades que nós gostaríamos de ver para os nossos próprios filhos?

O movimento pelas escolas inclusivas tem como principal objetivo romper com as práticas didático-pedagógicas autoritárias e alienantes, que não reconhecem o papel fundamental do aluno no processo ensino-aprendizagem. As práticas que aprendemos nas universidades ou no dia-a-dia das escolas são práticas que vêem o aluno como um mero recipiente de conhecimentos. Não reconhecem a experiência e os conhecimentos que o aluno já possui. Desta forma, tais práticas não promovem a autonomia na aprendizagem ou parceria para a construção do conhecimento. A escola que conhecemos quer sim controlar o estudante, amordaçá-lo e silenciá-lo. É muito comum ouvir professores dizendo que "não tem como controlar a turma." Mas será que o controle é a resposta a este novo aluno? Eu acredito que a escola que aí está não reconhece no estudante um sujeito de sua história e, portanto, lhe nega o direito à contribuir na construção de sua cidadania, por isso, os estudantes reagem e provocam sérios conflitos de poder dentro das escolas.

Tendo identificado alguns dilemas no âmbito de nosso sistema educacional e nossas escolas, vamos agora voltar nosso olhar para o conceito de *inclusão*. Este é um conceito que está ainda sendo construído: no mundo inteiro podemos encontrar diferentes definições em diferentes lugares. Por não haver ainda uma clareza conceitual, falar sobre educação inclusiva gera desacordos e divergências, as quais por sua vez, criam turbulências nas escolas: desentendimentos, resistências, às vezes "rachas e fofocas..." Enfim, uma série de conflitos que, com certeza, não fazem bem para nenhum dos membros escolares e também não levam a lugar nenhum. Assim, vamos olhar para este conceito a distância e vamos refletir juntos sobre o que há de consensual entre os autores que já o definiram.

O conceito de inclusão

Inclusão é um termo que tem sido usado predominantemente como sinônimo para integração de alunos com deficiência no ensino regular denotando, desta forma a perpetuação da vinculação deste conceito com a educação especial. Contudo, mesmo com muitas controvérsias quanto ao seu significado, já existem alguns pressupostos consensuais que estão subjacentes à sua definição.

Existe um consenso entre os estudiosos de que inclusão não se refere somente às crianças com deficiência e *sim* à todas as crianças, jovens e adultos que sofrem qualquer tipo de exclusão educacional, seja dentro das escolas e salas de aula quando não encontram oportunidades para participar de todas as atividades escolares, quando são expulsos e suspensos, por razões muitas vezes obscuras, quando não têm acesso à escolarização e permanecem fora das escolas, como é o caso de muitos brasileiros e de muitas crianças africanas.

Há um consenso que inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas esco-

[2] O Documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação em Necessidades Educativas Especiais pode ser solicitado ao Ministério da Educação

las e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania. Diversidade e diferenças constituem uma riqueza de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola e na vida.

As pessoas concordam que inclusão, necessariamente, pressupõe a formação contínua de professores para usarem estratégias de ensino mais diversificadas e mais dinâmicas, ou seja, mais compatíveis às crianças do novo século: estratégias estas que oportunizem às crianças terem vozes e serem ouvidas e onde suas experiências de vida e riqueza pessoal, assim como suas necessidades e carências, não sejam ignoradas e negligenciadas pelo professor ou pela escola, mas sejam parte integrante da vida escolar.

Inclusão – há uma concordância – pressupõe uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apóiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes.

Inclusão – também há concordância – pressupõe um maior envolvimento entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas as crianças.

Vamos ver agora algumas definições de educação inclusiva.

O Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva (www.inclusion.uwe.ac.uk) define a inclusão como sendo uma

> "filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor" (CSEI n.d:p 1).

Valorização individual, portanto, é um dos pressupostos da educação inclusiva.

O *Arquivo Aberto sobre a Educação Inclusiva* (UNESCO 2001, p. 15 – Disponível em: www.unesco.org/education/educprog/sne), uma publicação da UNESCO contendo materiais de apoio para legisladores, administradores e gestores escolares, assume que a educação inclusiva diz respeito aos seguintes *assuntos-chave*:

- à crença de que o direito à educação é um direito humano e o fundamento de uma sociedade mais justa;
- realiza este direito, por meio do movimento da Educação para Todos e (EPT – 1990) trabalha no sentido de tornar a educação básica de qualidade acessível;
- avança o movimento da Educação Para Todos com a finalidade de encontrar formas de tornar as escolas capazes de servirem a *todas* as crianças nas suas comunidades, como parte de um sistema educacional inclusivo;
- inclusão diz respeito a *todos* os aprendizes, com um foco naqueles que, tradicionalmente, têm sido excluídos das oportunidades educacionais.

Outra publicação relevante na área de educação inclusiva é o *Index para a Inclusão* (CSEI 2000. Disponível em www.inclusion.uwe.ac.uk), que estabelece que:

> "inclusão ou educação inclusiva não é um outro nome para a educação dos alunos com necessidades especiais. Inclusão envolve uma abordagem diferente para identificar e resolver dificuldades que *emergem na escola* (.) [a inclusão educacional] implica em um processo que aumente a participação de estudantes [nas atividades e vida escolar] e reduza sua exclusão da cultura, do currículo e das comunidades das escolas locais."

De forma mais simples, podemos dizer que incluir significa fazer parte da comunidade da escola, ser reconhecido como um membro da comunidade escolar, ter as mesmas oportunidades que os outros têm e ser tratado como um igual, um par. Mais recentemente, dois autores ingleses, Ainscow & Tweddle (2003, pág., 10-11) expressaram a *considerável confusão sobre o significado da inclusão* para as comunidades educacionais que fazem parte de sua pesquisa na Inglaterra. Porém, estes autores identificaram quatro elementos-chave na sua definição, como se segue:

> *Inclusão é um processo, o* quer dizer, nunca termina porque sempre haverá um aluno que encontrará barreira para aprender;
>
> *Inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras*, e isto implica coleta contínua de informações que são valiosas para entender a performance dos alunos a fim de planejar e estabelecer metas;
>
> *Inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos.* Presença diz respeito à freqüência e pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver com como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se a mesma possui qualidade acadêmica. *Aquisição* se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora de escola.
>
> *Inclusão envolve uma ênfase nos grupos de estudantes que podem estar com risco de marginalização, exclusão e baixa performance educacional.* Envolve o monitorando cuidadoso (estatísticas) pelas autoridades educa-

cionais locais de alunos com risco de exclusão, assim como o apoio oferecido às escolas para assegurar que as mesmas estão lidando com as barreiras, a fim de prevenir que esses alunos não sejam excluídos.

Todas estas definições oferecem os subsídios para a qualificação de um novo professor e uma nova metodologia de ensino. Um professor comprometido com a inclusão deve ter em mente que:

- a educação é um direito humano;
- as crianças estão na escola para aprender;
- há crianças que são mais vulneráveis à exclusão educacional do que outras; e
- é da responsabilidade da escola e dos professores criar formas alternativas de ensino e aprendizagem mais efetivas para *todos*.

Uma metodologia de ensino inclusiva deve ser capaz de garantir que o aluno se sinta motivado para freqüentar a escola e participar das atividades na sala de aula, deve possuir qualidade curricular e metodológica, deve identificar barreiras à aprendizagem e planejar formas de removê-las para que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem. Neste contexto, mais responsivo à diversidade humana, a prática escolar deve estar fundamentada na crença de que:

- em qualquer período de sua escolarização, qualquer criança pode enfrentar dificuldades para aprender ou fazer parte da comunidade escolar;
- as dificuldades de aprendizagem que emergem no dia-a-dia da escola/sala de aula constituem um recurso para melhorar o ensino;

- todas as mudanças geradas como resultado da tentativa de responder às necessidades de aprendizagem de uma dada criança oferecem melhores condições para *todas* as crianças aprenderem.

Tais fundamentos revelam que a inclusão não depende de diagnóstico ou categorias de deficiências baseadas em níveis de habilidades/capacidades do aluno e não segrega ou discrimina nenhuma criança com base nas suas características individuais. Ao invés disso, a inclusão cria oportunidades contínuas para todos os alunos aprenderem por meio do uso de estratégias diversificadas de ensino ao mesmo tempo em que cria bases firmes para a melhoria da escola e para a capacitação contínua dos professores.

Inclusão é um assunto de direitos humanos!

O Centro de Estudos sobre a Educação Inclusiva, sediado em Bristol na Inglaterra, defende que a *inclusão é um assunto de direitos humanos*. Portanto, estar na escola e ser aceito pela comunidade escolar é um direito de qualquer pessoa e deve ser assegurado pelo Estado. Na mesma linha, a Convenção dos Direitos da Criança (ONU 1989), como um instrumento legal das Nações Unidas, estabelece que:

"Os Estados assegurarão a toda criança sob sua jurisdição os direitos previstos nesta Convenção *sem discriminação de qualquer tipo*, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, impedimentos físicos, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais." (ONU 1989, Art. 2)

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que ratifica a Convenção e estabelece que...

> *"nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais"* (Art. 5° p. 05)
>
> *"É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, colocando-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor"* (Art. 18, p.08)

O texto da Declaração de Salamanca afirma que:

"enquanto escolas inclusivas fornecem o contexto favorável para atingir oportunidades iguais e participação total, no processo de ensino e aprendizagem, seu sucesso requer um esforço articulado não somente entre professores e o pessoal da escola, mas também entre colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica; ela depende, sobretudo, da convicção, compromisso e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade." (UNESCO, 1994, p.11)

A formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. À reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras. Tenho visitado muitas escolas no Brasil e, independentemente dos recursos materiais disponíveis, tenho sistematicamente visto metodologias de ensino extremamente pobres e ineficientes quanto a promoverem a aprendizagem de cada aluno . Um colega inglês visitou em 2001 algumas escolas brasileiras e em seu relatório de visita ele diz:

"A situação das classes nas escolas regulares, em geral, é bastante sem graça, sem atrativos. Com poucas exceções, as classes possuem paredes limpas, sem trabalhos dos alunos à mostra, os móveis são de qualidade pobre, com filas de carteiras individuais alinhadas e voltadas para o quadro. As lições parecem consistir de cópias de textos do quadro e há pouca evidência de um envolvimento construtivo entre professores e suas turmas. Minhas impressões eram de que os professores possuíam somente uma abordagem para ensinar e que as aulas não têm propósito, direção ou forma. Nas escolas secundárias muitos estudantes foram observados conversando enquanto ignoravam seus professores nas classes. Eu também conversei com alguns estudantes que se sentiam desmotivados com as faltas freqüentes de seus professores."

Nós, educadores brasileiros, sabemos que essas impressões refletem a realidade em nossas escolas. Desta forma, precisamos, urgentemente, modificar nossas práticas educacionais desatualizadas e desmotivantes para ensinar e aprender a planejar uma nova forma de ministrar aulas, que seja mais dinâmica, interessante e participativa. O conteúdo curricular pode se tornar mais acessível a todas as crianças, jovens e adultos em escolarização se foram trabalhados por meio de estratégias de ensino participativas e inovadoras que possibilitam ao educando aprender a aprender autônoma e colaborativamente.

Conclusão

A escola não pára nunca, por isso precisamos mudar com a escola em movimento. As salas de aula, por sua vez, são como pequenos organismos vivos dentro da escola. Cada classe tem vida e personalidade próprias. Cada turma estabelece um *´clima´* próprio que não pode ser negligenciado pelo professor que planeja suas aulas. O professor-educador deve conhecer cada um de seus alunos, aprender sobre a personalidade e clima de sua turma, entender sobre as relações de poder dentro da sala de aula, sobre as experiências, os interesses e os conflitos subjacentes às relações humanas que permeiam a convivência diária.

Neste ambiente educacional inclusivo com uma filosofia participativa e democrática, a criança, o adolescente e o adulto serão considerados seres humanos em sua integralidade e não pessoas com tragédias pessoais, mesmo quando existem tragédias insuperáveis em suas vidas, tais como, violência doméstica, abuso sexual, miséria, etc. Toda e qualquer pessoa nesta nova escola será vista como um ser em potencial para aprender, contribuir e se desenvolver plenamente até atingir a cidadania como tanto sonhou e lutou nosso saudoso Paulo Freire (1979). Ele nos mostrou que a inclusão não é uma utopia, mas uma possibilidade a ser realizada, desde que todos nós iniciemos uma luta contra nossos preconceitos e formas mais mascaradas de prática de exclusão.

Assim, não podemos pensar em inclusão sem atingirmos o âmago dos processos exclusionários tão inerentes à vida em sociedade. Reconhecer a exclusão, seja ela de qualquer natureza e tome a forma que tomar, é no meu entendimento, o primeiro passo para nos movermos em direção à inclusão na sala de aula, na escola, na família, na comunidade ou na sociedade.

Para finalizar, deixo a questão que norteou minha reflexão: você é a favor ou contra a educação inclusiva?

Bibliografia

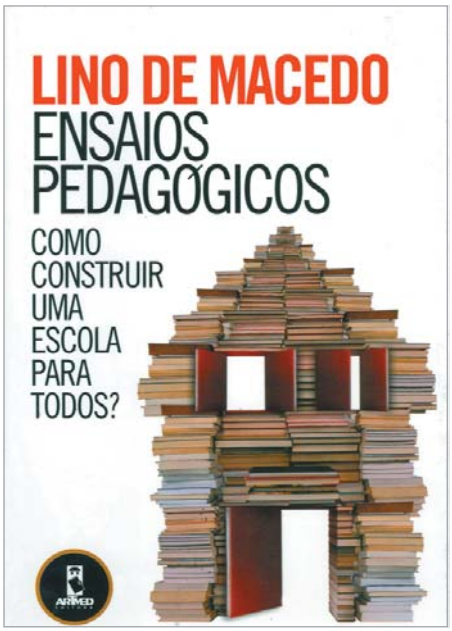
CSEI (2000) Index para a Inclusão, Centro de Estudos sobre a Educação Inclusiva. Bristol, Inglaterra.

ONU (1989) Declaração Universal dos Direitos da Criança. NY.

UNESCO (1990) Declaração Mundial de Educação para Todos, UNESCO: Brasil.

UNESCO (1994) Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem, UNESCO: Brasil. UNESCO (1994) Formação de professores: Necessidades especiais na Sala de Aula. UNESCO: Paris. (Traduzido pelo Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação de Portugal).

UNESCO (2001) Arquivo Aberto sobre a Educação Inclusiva, UNESCO: Paris.



MACEDO, Lino. *Ensaios Pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre, Artmed, 2005. E-mail: artmed@artmed.com.br*

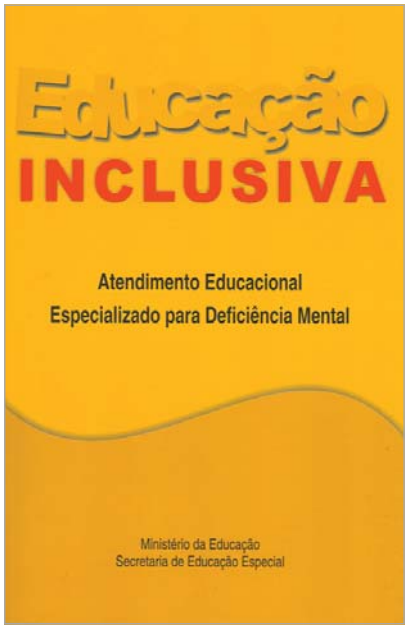
Este livro tem como tema a reflexão sobre a educação inclusiva no contexto da escola atual. O autor destaca idéias e propostas que têm o objetivo de levar o professor a repensar sua prática pedagógica cotidiana, considerando sempre as necessidades e possibilidades da nossa realidade educacional.

Para o autor, para alcançarmos uma escola para todos *"é necessário que revisemos antigos padrões de ensino e situemos a relação pedagógica e os objetivos educacionais em todos aos seus sentidos."*

O livro está dividido em onze capítulos. Os conteúdos desses capítulos destacam questões, tais como, cultura das diferenças; fundamentos para uma educação inclusiva; desafios à prática docente reflexiva; competências: uma visão construtivista; dificuldades de aprendizagem; funções da avaliação escolar hoje; o cotidiano na sala de aula, além de outras.

Trata-se de leitura recomendada a todos os profissionais que lutam pela concretização de uma educação de qualidade em nosso país.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental.* Autoras: Cristina Abranches Mota Batista e Maria Tereza Egler Mantoan. Brasília: MEC/SEESP, 2005.



Este livro fala-nos sobre o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental. Inicialmente, apresenta um histórico da educação especial no Brasil, incluindo as leis que a embasam, passando a discorrer, em seguida, sobre a proposta teórico-metodológica de como deve ser esse atendimento, a partir de uma experiência bem sucedida implementada na APAE de Contagem/MG, que desenvolve o atendimento educacional especializado em alunos com deficiência mental.

O material vem enriquecido com fotos e sugestões de atividades, com o objetivo de facilitar o trabalho do professor da classe comum do ensino regular.

As autoras destacam, ainda, a necessidade de o sistema educacional se reformular para atender as necessidades educacionais dos alunos que as apresentam, oferecendo aos estudantes situações em que eles tenham participação ativa, desenvolvam sua criatividade, sua capacidade de conhecer o mundo e a si mesmos. Na opinião das autoras, a escola deve favorecer a autonomia dos alunos, assim como estimular a capacidade dos estudantes de viver e aprender com o diferente.

PROGRAMA INCLUIR

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Com a finalidade de garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior, o Ministério da Educação vem destinando recursos financeiros às Instituições Federais de Ensino Superior (IFE's) para desenvolverem projetos que visem assegurar a inclusão desses estudantes nas universidades. Trata-se de uma parceria entre a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, por meio do Programa Incluir. O Programa tem como objetivo garantir o acesso, o ensino e a permanência dos estudantes com deficiência nas IFE's. Cada instituição poderá concorrer com um projeto de aquisição de material, reformas no espaço físico ou programas de acesso e permanência dos alunos com deficiência na universidade.

Até o momento, treze instituições federais de ensino superior já foram contempladas.

O Programa poderá ser acessado no endereço eletrônico da SeSu: www.mec.gov.br/sesu

LEI DE LIBRAS

PROJETO DE DECRETO QUE REGULAMENTARÁ A LEI FOI CONSOLIDADO

O Ministério da Educação realizou, no dia 19 de setembro deste ano, os últimos ajustes sugeridos pelos Ministérios da Educação/CONJUR, da Saúde e do Planejamento no projeto do decreto que regulamentará a Lei de Libras, ao ser assinado pelo Presidente da República. O Projeto esteve em consulta pública durante três meses na Casa Civil e recebeu 157 (cento e cinqüenta e sete) propostas das universidades e instituições representativas das pessoas com surdez. Muitas das propostas encaminhadas pela sociedade foram incorporadas ao projeto de Decreto que regulamentará a Lei de Libras.

De acordo com o Decreto, *a Libras deve ser uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal.*

A formação de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deverá ser realizada em curso de Pedagogia ou curso Normal Superior, em que a Libras e a Língua Portuguesa tenham cons-

tituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

No que se refere à formação de docentes para o ensino de Libras, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, ele determina que esta deverá ser realizada em nível superior, em curso de Graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

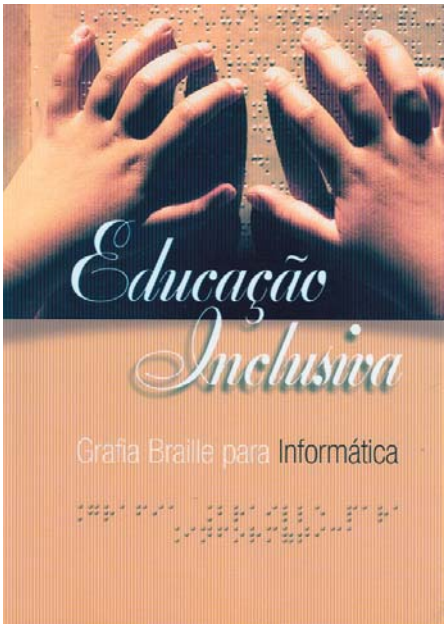
Além disso, ficou assegurado que *as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação, nos processos seletivos, nas atividades e conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a educação superior.*

Pela proposta definiu-se, também, que a formação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras/Língua Portuguesa.

Quanto à formação do instrutor de Libras e do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, em nível médio, a proposta de Decreto definiu que esta formação deverá ser realizada por meio de cursos de educação profissional, extensão universitária e formação continuada promovidos por instituições de educação superior, instituições de educação profissional, secretarias de educação e pelas instituições e organizações representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por meio das instituições referidas anteriormente.

MANUAIS EM BRAILLE

ABORDAM MÚSICA E INFORMÁTICA



Desde julho deste ano, as aulas de música e informática têm uma convenção adequada e uniforme em braille. Com o objetivo de ajudar os professores e os alunos cegos a aprender música e informática, a Secretaria de Educação Especial do MEC elaborou, em parceria com a Comissão Brasileira do Braille, e publicou os documentos Manual Internacional de Musicografia Braille e a Grafia Braille para Informática. De acordo com especialistas da área, trata-se de uma proposta que *visa unificar o braille nas diversas áreas do conhecimento que tenham linguagem especializada.*

A edição deste material está em consonância com a política educacional brasileira de adotar diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, neste caso, a Música em Braille e a Informática.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AMPLIA AÇÕES DE FORMAÇÃO

Com o objetivo de oferecer condições de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema federal de ensino e nos sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) vem ampliando suas ações, por meio da criação do primeiro curso de educação superior bilíngüe Libras/ Português para surdos, a ser ministrado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, da valorização da formação continuada de professores e da aceleração da implantação dos laboratórios de Informática.

Um dos Programas, que vem sendo desenvolvido pelo MEC, por meio da SEESP, é o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foi criado em 2003 com o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo. Os profissionais indicados pelas secretarias estaduais e municipais de educação recebem formação e, posteriormente, repassam os conhecimentos para os seus municípios (municípios-pólo) e para os municípios de sua área de abrangência, criando-se assim, uma rede de formação continuada. Já são 144 (cento e quarenta e quatro) municípios-pólo atuando na formação de educadores em 2.727 (dois mil setecentos e vinte sete) municípios, em todos os Estados e no Distrito Federal.

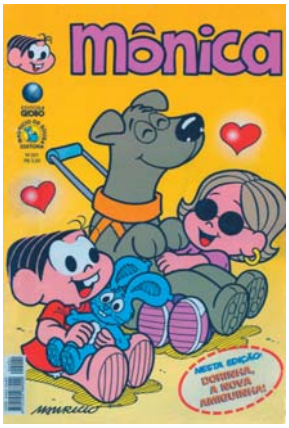
O Programa concluirá 2005 com 52.000 (cinqüenta e dois mil) educadores formados. Em 2006, a expansão para 1.919 (um mil novecentos e dezenove) novos municípios de abrangência possibilitará a formação de mais 15.000 (quinze mil) educadores, totalizando, ao final de 2006, 67.000 (sessenta e sete mil) profissionais da educação que terão recebido formação continuada voltada para o desenvolvimento de uma prática educacional inclusiva.

No âmbito das ações deste Programa estarão sendo implantadas, também no segundo semestre deste ano, em escolas públicas, estaduais e municipais, 200 (duzentas) salas multifuncionais, assim distribuídas, 170 (cento e setenta) salas multifuncionais para atender aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e mais 30 (trinta) salas que serão equipadas com recursos adicionais para alunos com deficiência visual.

No que se refere às ações de Informática, a SEESP vem implantando Laboratórios de Informática nas escolas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do Programa de Informática na Educação Especial (PROINESP). Neste ano, estão sendo inaugurados 200 (duzentos) Laboratórios em escolas públicas, estaduais e municipais, e especializadas, sem fins lucrativos, das vinte e sete Unidades da Federação.

Essas ações estão em consonância com as propostas da Secretaria, no sentido de construir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

TURMA DA MÔNICA EM BRAILLE



Foi lançada na Bienal do Livro, do Rio de Janeiro, a Coleção *Conheça a Turma*, que traz as estorinhas da Turma da Mônica em Braille.

Trata-se de uma iniciativa da Editora Globo, em parceria com a Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC), com o objetivo de permitir que crianças cegas e com baixa visão – crianças que possuem resíduo visual e precisam de recursos especiais para leitura - tenham acesso à obra de Maurício de Sousa.

A Coleção vem com um selo nas capas das edições, o selo da Dorinha, que foi criado, pelo autor, com a finalidade de identificar os livros em Braille.

Maurício de Sousa destacou que "há tempos vinha pensando em incluir personagens com deficiência em minhas histórias. Seria uma forma de sugerir a inclusão e também mostrar a diversidade."

Ele afirma que teve o cuidado de buscar apoio junto a diversas instituições especiais, com a intenção de tratar o assunto de forma atualizada, sem o perigo de passar algum tipo de preconceito. Ele lembrou-nos que, além da Dorinha, a personagem que é cega, que foi inspirada na Profª Dorina de Gouveia Nowill, Presidente de honra da FDNC, e que estreou em 2004, a Turma da Mônica conta também com o Luca, uma criança com deficiência física, e com o Humberto, que não fala.

A revista está disponível para venda nas livrarias e bancas de jornais.

PROJETO EDUCAR NA DIVERSIDADE
Formação docente para a Inclusão

O Projeto *Educar na Diversidade* visa contribuir para o processo de melhoria da qualidade de ensino e da eqüidade na educação, por meio do desenvolvimento de escolas inclusivas e da formação docente para a inclusão com vistas a responder à diversidade educacional dos estudantes, possibilitando a superação das barreiras à aprendizagem e a participação social.

O projeto desenvolvido entre julho 2005 e dezembro de 2006 está estruturado com ações de formação de multiplicadores através de oficinas realizadas em Belo Horizonte, Natal, Curitiba e Manaus e as oficinas realizadas em 144 (cento e quarenta e quatro) municípios-pólo envolvendo os docentes das 300 (trezentas) escolas participantes do projeto. A *disseminação e expansão*, em 2006, da formação docente para novas escolas, *o acompanhamento e a coleta de dados*, com vistas à elaboração de documentos nacionais de práticas inclusivas, podem servir de base para o avanço do sistema educacional em direção à inclusão.

O material *Educar na Diversidade* constitui a base principal da formação em serviço com duração de 40 (quarenta) horas. Durante as oficinas os docentes debatem os conteúdos curriculares, mediante práticas de ensino inclusivas, adquirindo e desenvolvendo, desta forma, uma nova percepção da ação docente como um fator fundamental para promover a aprendizagem efetiva de todos os seus aluno(a)s e de seu valioso papel neste processo.

1. O curso que integra as ações do Projeto Nacional Brasileiro de Informática na Educação Especial - PROINESP - da Secretaria de Educação Especial do MEC, envolvendo professores de escolas inclusivas e Instituições não governamentais, vem revelando aspectos positivos, superando as dificuldades existentes na implantação de processos inovadores, que envolvem a formação a distância, em um país como o nosso, considerando suas dimensões e desigualdades. As barreiras existentes predominam, principalmente, no fato de que muitas das escolas se encontram em cidades distantes dos grandes centros e com dificuldades de acesso à Internet.

O acompanhamento desse processo e os comentários feitos pelos professores-alunos desses cursos nos possibilitam salientar o potencial das tecnologias, destacando-as como fortes aliadas para os problemas criados pelas distâncias, condições econômicas e exclusão social e digital, que fazem parte desse cenário multicultural nacional.

Não podemos deixar de enfatizar que os recursos de interação assíncrona, mas principalmente síncrona (bate-papo), são fundamentais para os professores sentirem-se próximos a seus pares e dos formadores/monitores, como uma metáfora de "presença real de sala de aula", onde cada um pode expressar o que sente e "ouvir" o outro. Acreditamos que tais recursos estão sendo os grandes aliados para a permanência e o sentimento gratificante de professores-alunos nos cursos de Educação a Distância(EAD).

Acreditamos ainda que esses novos caminhos para formação de professores e para inclusão digital/social de alunos com necessidades educacionais especiais, poderão trazer respostas, para além de circunscrever-se unicamente em nosso país, a problemas sem solução com os recursos, meio e formas utilizados até o momento.

Nossa expectativa é de que os recursos tecnológicos, com todo seu potencial, sejam fortes parceiros para a solução desses problemas que circundam, e ainda persistem, na Educação Especial.

Lucila Costi Santarosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS) Porto Alegre/RS.

2. Tivemos a experiência para integrar uma aluna sem colocar para a professora que ela tinha necessidades educacionais especiais. A menina foi para o ensino regular numa escola integradora, com acompanhamento do processo pela professora itinerante e pela orientadora educacional. A escola integradora, no Distrito Federal, caracteriza-se como um espaço que abre as portas para receber alunos com necessidades especiais, buscando inseri-los à medida que eles apresentem condições favoráveis. Seis meses depois, foram solicitadas informações sobre o desenvolvimento da aluna. E a professora afirmou: Porque você está me perguntando sobre esta aluna? Respondi: Queria saber como ela está se desenvolvendo. Ela falou: Esta menina é minha melhor aluna. É assídua, participativa.

Então, o que podemos deduzir é que o rótulo continua sendo o maior empecilho para o processo de inclusão. Quando a professora me deu aquele retorno, comentei: Fico feliz, porque eu queria justamente lhe passar a informação e lhe parabenizar pelo seu trabalho. Você está fazendo o processo de inclusão numa escola integradora. Ela reagiu, assustada: Mas eu não sei trabalhar com criança especial.

Ela trabalhou seis meses com aquela criança e não tinha consciência de que estava capacitada.

Giselda Jordão de Carvalho
Diretora do Ensino Especial/GDF
Brasília/DF.

Minha vida escolar

Débora Araújo Seabra de Moura
Professora da Associação Síndrome de Down do Rio Grande do Norte
E-mail: seabrademoura@uol.com.br

1. Na infância

Sempre estudei em escola regular. Quando fui para a primeira escola eu tinha somente 2 anos e meio e não me lembro de nada. Passei somente seis meses porque nasceu uma escola que meus pais se encantaram: a Casa Escola!

Eu, Marcelo e Olívia, que também têm Síndrome de Down, estudamos na Casa Escola por muitos anos. Aprendemos muitas coisas e fizemos amizades. Estudar na Casa Escola foi ótimo.Foi bom ter amigos como os colegas de lá porque entenderam a inclusão na escola e na vida. Porque as professoras sabiam isso porque não eram preconceituosas. E ensinaram às crianças. E eles aceitaram nós três para fazermos o jardim e alfabetização e até a quarta série. Foi muito bom para mim aprender mais coisas com os colegas e com as professoras.A gente discutia tudo. Até a síndrome de Down. Algumas professoras são muito queridas e continuam sendo até hoje. E alguns colegas também. São meus amigos de infância. Foi importante para mim conhecer essas pessoas. Até hoje, às vezes nos encontramos para sair para vários cantos.

2. Na adolescência

Quando nós saímos da Casa Escola a nossa Associação Síndrome de Down fez um trabalho de conscientização no Colégio Imaculada Conceição – CIC, que é um colégio de freiras onde já estudavam pessoas com outras deficiências e foi muito, muito legal. Nós,da Casa Escola fizemos palestras para os meninos que iam ser nossos colegas. Cláudia Werneck lançou livros lá: *"Meu Amigo Down em Casa, na Rua e na Escola"* Nossos professores da Casa Escola fizeram palestras para os professores do CIC e no outro ano fomos para lá pois queríamos ir para a 5ª série. Mas primeiro repetimos a 4ª série. Era uma escola muito maior. Nós ficamos cinco anos, até a 8ª serie e fizemos muitas amizades. Eu até tinha os dois paqueras, gatinhos da escola. Meus 15 anos foi nesse tempo e me lembro muito. Não me esqueço mais. Nós fizemos inclusão. Muita coisa aconteceu.

Lá no CIC também fiz o estágio na pré-escola com as crianças e uma professora, eu como auxiliar da professora. As crianças gostavam de mim e foram legais comigo. Até me chamavam professora Débora e eu adorei ouvir isso das palavras de cada um deles e me emocionei várias vezes.

3. Buscando o futuro...

Como gostei de trabalhar com crianças resolvi fazer o curso de magistério. Bem, eu comecei a fazer esse curso na Escola Estadual Luís Antônio e no começo foi difícil porque não eram todas as pessoas que compreendiam a inclusão. Precisei até fazer uma carta para os professores dizendo isso no fim do primeiro ano. Tive muitas dificuldades com professores e com algumas colegas.Tinha gente preconceituosa e gente que tentou me explorar.Foi difícil. Mas em 2003, na 3ª série, tudo começou a mudar e foi muito bom para mim com meus colegas da sala. Nesse ano, eu fiz o pré-estagio no NEI - Núcleo Educacional Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Depois, em 2004 fiz o estágio final na Escola Municipal Emília Ramos. Gostei muito desses trabalhos e aprendi com as crianças e professoras que foram legais comigo. Sempre me dou bem com as crianças e adorei trabalhar junto com professoras e as outras estagiárias aprendendo como fazer com os meus alunos na sala de aula.

Em 2004 terminei o curso e me formei. Foi uma luta muito grande, mas consegui.

Depois consegui fazer um estágio na Creche área de Saúde na UNICAMP, em Campinas, São Paulo. Eu fui convidada pela Professora Maria Teresa Mantoan e outra pessoa, a professora Magali Arnais, que foram maravilhosas comigo. Esse estágio durou de 14 a 18 de fevereiro daquele ano e eu adorei porque aproveitei muito e aprendi mais coisas sobre como trabalhar com alunos pequenos.

Sonho trabalhar com meus alunos na sala de aula. Como auxiliar de professora.

Tenho feito outras atividades como recepcionista de eventos no Programa *Ação Dignidade*, da nossa Associação e em lojas, nas férias. Também já desfilei três vezes. Mas gosto mesmo é de trabalhar com crianças Quero fazer esse trabalho o resto da minha vida.

Mas sei que não vai ser fácil. Meus pais me explicam isso.Tem muito problema para a gente trabalhar. Estamos procurando um jeito de resolver isto. E tenho certeza que vai dar certo.

Normas Técnicas para Publicação de Artigos

1. A Revista INCLUSÃO recebe prioritariamente artigos inéditos de educação especial, de caráter opinativo ou de caráter científico, fundamentados em pesquisas e/ou relatos de experiências. Os artigos deverão ser aprovados por, no mínimo, três avaliadores, membros do Comitê Editorial.
2. Os originais poderão ser:
   - 2.1. Aceitos na íntegra, sem restrições
   - 2.2. Aceitos com modificações
   - 2.3. Rejeitados para serem submetidos ao(s) autor(es) para alterações.
   - 2.4. Rejeitados
3. Quando as alterações forem referentes apenas a aspectos gramaticais, com vistas a manter a homogeneidade da publicação, o Conselho Editorial se dá o direito de fazer as modificações necessárias, respeitando o estilo do autor. Nos demais casos, o autor reformulará o texto conforme o que for solicitado pelo Conselho.
4. Os textos deverão ser apresentados em português. De maneira excepcional, poderão ser disponibilizados em outro idioma, caso em que obrigatoriamente deverão conter tradução e em português.
5. Os artigos deverão ser remetidos em disquete de 3,5" para o endereço postal informado abaixo ou por correio eletrônico em "attach" para o e-mail: revistainclusao@mec.gov.br constando, no assunto, a seguinte informação: artigo para a Revista INCLUSÃO preferencialmente em RTF (rich text format).
6. Os textos deverão ser digitados em Word, com a seguinte configuração: espaço 2, corpo 10, tipo Arial, formato de papel = A4, entre 06 e 08 laudas, sem marcações de parágrafo.
7. A primeira lauda deve conter: o título e o(s) nome(s) do(s) autor(es), seguidos de titulação acadêmica e instituição formadora; atividade que desempenha; nome da instituição a que está vinculado e e-mail.
8. Na segunda lauda, o cabeçalho deverá conter:
   - 8.1. O título em português, expressando, de forma clara, a idéia do trabalho;
   - 8.2. Três palavras-chave que melhor representem o assunto do artigo, visando a confecção de instrumentos de busca;
   - 8.3. Um resumo informativo em português e inglês com extensão máxima de 10 linhas.
9. A participação do autor será a título de contribuição, não sendo remunerada financeiramente.
10. As opiniões emitidas pelos autores são de sua exclusiva responsabilidade, não expressando necessariamente a opinião da Secretaria de Educação Especial.
11. O uso de fotos ou ilustrações deve ser coerente com a temática tratada e devem vir acompanhadas das fontes e de legenda que permita compreender o significado dos dados reunidos. As fotos devem vir devidamente autorizadas para publicação e com dados do fotógrafo.
12. As citações devem ser acompanhadas por uma chamada para o autor, com o ano e o número da página. A referência bibliográfica da fonte da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.
13. As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações de fonte deverão ser feitas nos textos.
14. As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - NBR 6.023. www.abnt.org.br. As referências bibliográficas devem conter, exclusivamente, os autores e textos citados no trabalho.
15. As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.
16. O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o uso de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

FICHA DE RECADASTRAMENTO

Para você continuar a receber a *Revista Inclusão*, responda os itens abaixo e preeencha com seus dados cadastrais no final das perguntas. A ficha poderá ser reproduzida e enviada ao Ministério da Educação.

Escolaridade

( ) Fundamental incompleto
( ) Fundamental completo
( ) Médio incompleto
( ) Médio completo
( ) Médio com magistério incompleto
( ) Médio com magistério completo
( ) Superior
( ) Pós-Graduação

Função

( ) Professor de Educação Especial
( ) Professor de classe comum
( ) Coordenador
( ) Diretor
( ) Outro _____

Quantas pessoas lêem a revista que você recebe?

( ) Uma
( ) Duas
( ) Três
( ) Quantas? _____

Que assuntos você gostaria de ver nas próximas edições?
Numere por ordem de interesse:

( ) Formação de Professores
( ) Acessibilidade
( ) Gestão escolar inclusiva
( ) O Projeto Político-Pedagógico
( ) Abordagens metodológicas segundo a concepção da educação inclusiva

Nome: _____
Endereço: _____
Cidade: _____ UF: _____
CEP: _____ E-mail: _____
Por favor, envie pelo correio ou por e-mail: revistainclusao@mec.gov.br