

A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos

Rosimeire Maria Orlando Zeppone*

Resumo

O presente estudo tem como foco a discussão sobre a política de inclusão escolar na prática dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Como parte de trabalho de doutoramento, tem como foco colaborar para a busca de compreensão geral dos processos de implantação de políticas de inclusão, sobretudo para compreensão da prática docente quando há alunos com deficiência incluídos no ensino comum. Teve como objetivo a análise de dois importantes documentos internacionais, para fornecer pistas para entendimento do quadro que se coloca. Para tanto, os dados foram coletados por meio da análise de duas importantes prescrições oficiais: A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e as referentes às Estruturas de Ação em Educação Especial, adotadas pela Conferência Mundial em Educação Especial, organizadas pelo governo da Espanha e Unesco, as quais geraram a Declaração de Salamanca e suas linhas de ação sobre necessidades educativas especiais, em 1994. Analisando o conjunto dos dados obtidos e a bibliografia estudada, percebeu-se que as políticas públicas enfrentam, na atualidade, um grande desafio, que é o de situar a perspectiva de uma educação inclusiva em um país pobre, marcado por uma desigualdade social extremamente exacerbada. Assim, tantos os teóricos, quanto as políticas públicas ou os grandes movimentos ainda não conseguiram resolver dilemas e, sobretudo, no que se refere à realidade interna das escolas em sua organização e no que diz respeito, especificamente, ao interior das salas de aulas.

Palavras-chave: Educação Especial; Políticas de Inclusão Escolar; Prática Docente.

The world conference on education and the declaration of salamanca: some notes

Abstract

This study will focus the discussion on the politics of inclusion in the practice of school teachers in the early grades of elementary school. As part of doctoral work, focuses on collaborating in the search for general understanding of the processes of implementation of inclusion policies, especially for understanding

* Formada em Pedagogia pela Unesp, mestre em Educação pela UFSCAR e doutora em Educação Escolar pela UNESP. Atualmente desenvolve pesquisa junto ao Grupo de Pesquisa LEPEDE'ES (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial, UFSCAR. São Carlos, São Paulo, Brasil.

the teaching practice when students with disabilities included in the common teaching. It had as objective the analysis of two important international documents, to provide clues to understanding the framework that puts. To this end, data were collected through analysis of two important provisions officers: The World Conference on Education for all held in Jomtien (1990) and those relating to structures in Special Education Action, adopted by the World Conference on Special Education organized by the government of Spain and UNESCO, which led to the Declaration of Salamanca and its lines of action on special needs education (1994). Analyzing all the data and the literature studied, it was noted that public policies today face a major challenge, which is to place the prospect of an inclusive education in a poor country, marked by an extremely exacerbated social inequality. So many theorists, the public policy or the great movements have yet to resolve dilemmas and ambiguities, especially with regard to the internal reality of the schools in your organization and with regard specifically to the inside of classrooms.

Keywords: Special Education; Inclusion Policies School; Educational Practice.

Introdução

Durante as últimas décadas, tem sido possível acompanhar tentativas de se enfrentar desafios que são postos à nossa realidade e fazendo parte desse conjunto de desafios, temos as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum.

Vários países, como Canadá, Itália e Estados Unidos, são pioneiros na implantação de escolas chamadas inclusivistas e ganham cada vez mais adeptos. As experiências desses países interferiram para a criação de um corpo de preceitos acerca da inclusão escolar, colaborando para ações políticas cada vez mais emergentes nessa direção, dando destaque à Conferência Mundial de Educação para Todos e a amplamente divulgada Declaração de Salamanca (1994).

Assim, com o objetivo de melhor entendê-la, são analisados aqui, principalmente numa perspectiva crítica, tentando verificar em que não contribuem para as realidades educativas e ações docentes, dois importantes documentos internacionais, já que uma discussão no âmbito internacional talvez nos dê pistas para entendermos o quadro que se coloca.

Este texto se estrutura em duas partes. Na primeira, estão algumas discussões sobre “A Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, em 1990, e, na segunda parte, estão as referentes às Estruturas de Ação em Educação Especial, adotadas pela Conferência Mundial em Educação Especial, organizadas pelo governo da Espanha e Unesco, as quais geraram a Declaração de Salamanca e suas linhas de ação sobre necessidades educativas especiais, em 1994, baseando-se fortemente também na experiência dos ou-

tros países participantes, caminhando para considerações finais que sintetizam algumas possibilidades e limites dessa ação política.

Dessa maneira, para apresentação deste estudo, parte de trabalho mais amplo, realizado em salas de aula de 1^a, 2^a e 4^a séries do ensino fundamental, em cidade do interior do estado de São Paulo, com o objetivo de verificar no cotidiano escolar, o impacto no trabalho docente, da ação política de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, segue a discussão dois grandes marcos sobre o tema, sobretudo a Declaração de Salamanca.

Principais movimentos no âmbito mundial

Sabemos que a escola brasileira, historicamente, se caracterizou, por um longo período, pela visão da educação em que se delimitava a escolarização da população como privilégio de um grupo, sendo que tanto as políticas, quanto as práticas educacionais reprodutoras da ordem social, acabavam por legitimar uma exclusão (BRASIL, 2008).

No âmbito nacional, os dados dos censos demográficos de 2000 e 2010 mostram que há uma grande parcela de pessoas com deficiência no país sem acesso aos direitos sociais e, em nível mundial, a Declaração de Salamanca (1994) aponta que 200 milhões de crianças em todo o mundo não têm acesso à educação, e um número considerável destas são crianças com deficiência. Tais dados nos permite assinalar que, na história da Educação Especial brasileira, o quadro de exclusão que se apresenta acaba por reafirmar a exclusão tanto social quanto educacional das camadas populares (JANUZZI, 2006). Antigos problemas de acesso, permanência e qualidade da escola marcam, ainda hoje, a realidade da escola brasileira, que vem convivendo, na atualidade, com a exigência da inclusão escolar dos alunos com deficiência ao lado de outros alunos (BUENO, 1999; BUENO; MENDES; SANTOS, 2008; MENDES; ALMEIDA, 2010; SOARES, 2006).

Com esta preocupação, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, resultante da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, vem sendo proclamada, entre outros pontos, ao relembrar, principalmente, que “a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro”. Pontua que a “educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. Reconhece que a educação hoje ministrada apresenta “graves deficiências, que é preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 2).

Cita, como objetivos, a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns.

É importante reconhecer a educação como um direito fundamental e de todos, mas tal afirmação nos permite realizar importantes questionamentos, como: que condições são dadas para que essa universalização de acesso se dê com sucesso, para que todas as crianças tenham acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade?

Todavia, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, parece ser destaque nesse documento, já que é apontado que a educação básica deve ser acessível a todas as crianças, jovens e adultos, um reconhecimento de que tais princípios ainda estão por ser cumpridos.

A análise feita por Torres (2001) aponta que a Conferência de Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica. Na satisfação das necessidades básicas de educação, outras instâncias educativas e ambientes de aprendizagem, além da escola, foram chamados, tais como, a família, a comunidade e os meios de comunicação. De acordo com avaliação da autora, tal iniciativa encontrou eco em várias partes do mundo, mas não teve penetração nas esferas intermediárias do setor educativo, e tampouco chegou a tocar os docentes, e muito menos a população em geral.

Como era de se esperar, quando chegou o momento da execução, por conta da urgência dos prazos e da pressão nacional e internacional por mostrar resultados, a Educação para Todos foi se voltando para enfoques minimalistas, como o curto prazo, a solução fácil e rápida, a quantidade acima da qualidade. Para Torres (2001), a visão ampliada da educação básica e suas ambiciosas metas de uma educação de qualidade para todos, em muitos sentidos “encolheu”, ou seja, a visão ampliada da educação básica não chegou a ganhar forma.

Por fim, Torres (2001) diz que Jomtien não foi uma Conferência de professores, mas sim de ministros e governos, portanto, é injusto medir seu sucesso pelo número de professores que sabem de sua existência.

Mas entre um extremo e outro há um longo caminho a percorrer, provavelmente dez ou vinte anos são insuficientes para medir esse processo de transmissão verticalizado, principalmente até adentrar a sala de aula.

Enfim, a Conferência, por um lado, teve o mérito de recolocar a questão educativa no centro das discussões, chamando a atenção mundial para a importância e prioridade da educação, principalmente da educação básica. Por outro lado, vem nos chamar a atenção de que se precisamos garantir, no mínimo, as necessidades básicas de aprendizagem é porque já se configura um quadro de exclusão. Esse dado nos dá pistas para analisarmos outro importante documento para a compreensão da política de inclusão escolar: a *Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Práticas*, pelo fato de ter tido repercussão no mundo inteiro e ter sido inspiração para a implantação das ideias em vários países.

Tal Declaração foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, em Salamanca, em 1994, e reafirma o direito que todas as pessoas têm à educação, segundo reconhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e renova o empenho da comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, de garantir este direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares.

Sublinha o fato de “todas as crianças de ambos os sexos terem um direito fundamental à educação, o que deve dar-lhes a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos” (ESPANHA, 1994, p. 7), que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens que lhes são próprias e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que “deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança” (ESPANHA, 1994, p.15), capaz de satisfazer essas necessidades. Reafirma, assim, a necessidade de uma educação inclusiva, sem definir qual é esse “nível aceitável de conhecimentos”.

Ela se organizou no marco estabelecido pela Conferência Mundial de Educação para Todos e se planejou com metas a atender duas preocupações essenciais: (a) a de garantir a todas as crianças, em particular as com necessidades educacionais especiais, o acesso às oportunidades de educação, e (b) a de atuar para conseguir que essas oportunidades estejam constituídas por uma educação de qualidade.

A Conferência propôs a adoção de Linhas de Ação sobre necessidades educacionais especiais, cujo objetivo foi definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nações de ajuda, de organizações não governamentais e de outros organismos na aplicação da Declaração. A Linha de Ação foi concebida para servir de diretriz no planejamento de ações sobre necessidades educacionais especiais, mas, para ser eficaz, deveria ser complementada por planos nacionais, regionais e locais, inspirados na vontade política e popular de alcançar a educação para todos.

O princípio fundamental da Linha de Ação é o de que as escolas devem acolher “todas as crianças”, independentemente de suas condições quer físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. “Devem acolher crianças com deficiência e bem dotadas, que vivem nas ruas e trabalham, de populações distantes, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (ESPANHA, 1994, p. 15). Assim, todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares.

Fica manifesta, na Declaração de Salamanca, que a ideia de integração escolar, não é apenas uma medida em si, mas traz a concepção de que procurará garantir a universalização do acesso à educação para todos, com “prioridade

política e financeira para o aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (ESPANHA, 1994, p. 10), garantindo a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade, já que “mesmo nos casos excepcionais, não é necessário que sua educação seja completamente isolada” (ESPANHA, 1994, p. 29), a menos que haja razões convincentes para o contrário (ESPANHA, 1994, p. 10) e o não-acesso a uma educação de qualidade.

Não são pormenorizadas as “razões convincentes” para o não-acesso. Tal termo indica a incerteza e a insegurança com os alunos com deficiência severa ou, até mesmo, pode gerar dúvidas quanto ao excluir ou incluir crianças que o sistema não possa absorver, já que alguns países que manifestaram um grande empenho da educação integrada continuam planejando conservar escolas e classes especiais.

Na avaliação de Bueno (1999), a Declaração de Salamanca apresenta certo avanço por não se voltar a uma escola que, na prática, não existe, mas indica que todos os governos precisam atribuir uma alta prioridade política e financeira para o aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Fator primordial quando se fala em educação inclusiva.

Enquanto movimentação, essa declaração provocou maior impacto nos sistemas – por isso hoje temos a política de inclusão tão disseminada – embora com as distorções apontadas na análise teórica por Bueno (1999), como por exemplo, o fato de as demais necessidades especiais não serem tocadas quanto às dos deficientes.

Ainda percorrendo uma explanação sobre a Declaração de Salamanca e sua proposta, três pontos merecem destaque.

Pontos que o sistema precisa colaborar para que a inclusão se concretize da forma como é proposta

Para se obter os recursos necessários, a criação de escolas integradoras como forma mais eficaz de alcançar a educação para todos deve ser reconhecida como uma política-chave governamental, que deverá ocupar lugar de destaque no programa de desenvolvimento de um país. As mudanças introduzidas nas políticas e nas prioridades não serão eficazes se não for atendido um mínimo de requisitos em matéria de recursos. Será necessário, frisa a Declaração, chegar a um compromisso político, tanto no nível nacional como no da comunidade, para a alocação de novos recursos ou o remanejamento dos já existentes.

Os serviços externos de apoio são de capital importância para o êxito das políticas educativas integradoras, quando prestado por pessoal especializa-

do de distintos organismos, departamentos e instituições, como professores consultores, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e reeducadores etc., devendo ser coordenado em nível local. Frisa que a experiência parece indicar que os serviços de educação beneficiariam consideravelmente se se fizessem maiores esforços para se conseguir a máxima utilização de todos os especialistas e de todos os recursos disponíveis.

Quanto às associações de voluntários e as ONGs, por terem maior liberdade de ação, podem atender mais rapidamente a manifestas necessidades, todo o apoio deverá ser prestado para que formulem novas ideias e proponham serviços inovadores.

A referida Declaração aponta que, na busca da sensibilização pública, o papel dos meios de comunicação é predominante no fomento de atitudes favoráveis à integração social das pessoas com deficiência, eliminando os preconceitos, corrigindo a informação errônea e inculcando mais otimismo e criatividade com relação ao potencial das pessoas com deficiência.

Sem dúvida, não se descarta a importância de prestar informações e esclarecimentos a toda a sociedade sobre as pessoas com deficiências, mas não se pode esquecer o papel ideológico dos meios de comunicação, já que refletem os interesses de um determinado grupo e acaba passando, muitas vezes, uma visão “romantizada” e limitada do deficiente, chegando até a colaborar na construção de uma visão de um indivíduo nada real, mas idealizado, como já apontado anteriormente, segundo o que já vem sendo observado.

A Declaração de Salamanca contém, ainda, diretrizes de ação nos planos regional e internacional e afirma que a cooperação internacional entre organizações e ONGs, regionais e inter-regionais podem desempenhar um papel muito importante no fomento das escolas integradoras. Esses órgãos poderiam considerar a possibilidade de unificar seus esforços. A assistência internacional e técnica às necessidades educativas especiais procedem de muitas fontes. É essencial, portanto, procurar que haja coerência e complementaridade entre as organizações que prestam ajuda nesse campo.

Percebemos, nesses princípios, o reconhecimento de que os sistemas, do modo pelo qual se encontram estruturados historicamente, não apresentam condições para a efetivação de tais princípios e também que procuram implementar uma visão de ajuda extraescolar e não de enfatizar a necessidade de alteração dos sistemas para que a educação tenha outras características.

Pontos que as escolas devem fazer para se tornarem inclusivas

As escolas, que a Declaração denomina de integradoras, devem recorrer a um modelo coordenado de prestação de serviços em que os professores, os pais e o pessoal dos serviços afins (por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e profissionais sanitá-

rios) trabalham em colaboração para avaliar as necessidades dos alunos e intervir oportunamente em contextos naturais. Todas as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz.

A escola integradora tem como princípio fundamental que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças e dificuldades. Deve reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender. Deveria ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender às contínuas necessidades especiais que surgem na escola.

Ressalta, ainda, que a criação de escolas integradoras requer a formulação de políticas claras e decisivas de integração e um adequado financiamento, esforço em nível de informação pública para lutar contra preconceitos e fomentar atitudes positivas, extenso programa de orientação e de formação profissionais e os necessários serviços de apoio.

Afirma que, nas escolas integradoras, os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança, e não o contrário. Daí a necessidade de se oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidades e interesses diferentes. Deverão ser revistos os procedimentos de avaliação, que deverão integrar-se no processo educativo comum para manter o aluno e o professor informados do grau da aprendizagem alcançada, identificar as dificuldades e ajudar os alunos a superá-las. Quando necessário, dever-se-á recorrer a ajudas técnicas apropriadas e exequíveis para se obter uma boa assimilação do programa de estudos e facilitar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem.

Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem dar uma grande contribuição para que as escolas atendam mais as crianças com necessidades educativas especiais, “caso lhes seja dada a autoridade necessária e adequada capacitação para isso” (ESPANHA, 1994, p.35). Devem ser convidados a criar procedimentos de gestão mais flexíveis, remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, facilitar a mútua ajuda entre crianças, ajudar alunos que experimentem dificuldades e estabelecer relações com pais e a comunidade. Uma boa gestão escolar depende da participação ativa e criativa dos professores e do pessoal, da colaboração e do trabalho em equipe para atender às necessidades dos alunos.

Quanto às escolas especiais, estas devem servir como centro de formação para os profissionais das escolas comuns.

Sublinha que as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. Além de dispensar uma educação de qualidade para todas as crianças, o mérito da escola integradora está também em tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras.

A Declaração de Salamanca aponta que o êxito das escolas integradoras depende, em grande parte, de uma pronta identificação, avaliação e estímulo de crianças antes dos 6 anos. Esses programas impedem o agravamento das condições incapacitantes. Os programas desse nível devem reconhecer o princípio de integração e desenvolver-se de um modo integral, combinando as atividades pré-escolares e os cuidados sanitários da primeira infância.

Será que esses serviços estão disponíveis? Há limites?

Depreende-se, de tais indicativos, a necessidade da criação, de fato, de uma nova escola. Entretanto, há que se apontar a dificuldade de que tais propostas se desprendam da realidade vivida até então, pois indicam que a formação dos profissionais para atuar com essas perspectivas deva ocorrer nas escolas especiais. E, portanto, manter a perspectiva vigente?

Pontos que o professor precisa colaborar para que se dê a educação inclusiva

A formação dos professores é apontada como um fator preocupante – e de fato já vimos que é mesmo – já que reconhece que os professores não estão preparados para lidar com este novo alunado. Foi proposto, na Conferência, um replanejamento da formação dos professores, já que, para que a inclusão se converta em realidade, é necessário ocupar-se de todos os professores de todas as escolas e de todos os futuros professores que estudam na escola normal. Requer uma mudança de atitude e de mentalidade dos profissionais e dos voluntários que se ocupam dos campos conexos.

O peso, como é proposto pela Declaração, não é somente de responsabilidade do professor, o que constitui um avanço significativo, já que “toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou o fracasso de cada aluno” (ESPANHA, 1994, p.35). O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais. Os professores, ao mesmo tempo em que têm o peso tirado de seus ombros, “desempenham um papel decisivo como gestores do processo educativo, ao dar apoio a crianças com a utilização dos recursos disponíveis tanto na classe como fora dela” (ESPANHA, 1994, p. 35). Que recursos são disponibilizados aos professores?

Há a indicação de que a formação de professores é um fator preocupante, mas de acordo com a Declaração, já se estão tomando providências. Cabe indagar qual a realidade dessas providências na escola pública brasileira, por exemplo. Na tentativa de superação desta lacuna, é citado, no documento, o projeto da Unesco de formação de professores, intitulado “as necessidades especiais na aula”, que consiste na elaboração e difusão de um conjunto de documentos, ideias e materiais para que os professores que ensinam aos professores lhes deem apoio nas escolas regulares, de modo que possam responder às diversidades dos alunos. De acordo com a Declaração, os dados

recolhidos indicam que os materiais (um manual e programas de vídeo) se adéquam a esses contextos nacionais e que os professores os consideram úteis e pertinentes, pois os ajudam a desenvolver seus planejamentos e suas ações. Estima-se que o conjunto de materiais é útil nos contextos de capacitação inicial, em serviço e de melhora escolar.

Quantos professores têm acesso a esse material? De fato auxilia no trabalho do professor em sala de aula com esse novo alunado? Talvez o acesso e um estudo mais aprofundado desse material nos dê respostas a essas indagações. Por enquanto, há pistas apenas para estudo.

Há um chamamento de outras pessoas e profissionais que deveriam estar envolvidos com a educação desse aluno, para participarem de todo o processo. Os professores, por exemplo, precisam receber informações dos pais para fazer seu trabalho. Ele requer uma associação em pé de igualdade, embasado na confiança e no respeito como seres humanos, ainda que em diferenças hierárquicas. Os pais têm que ter o direito de escolher a escola em que vão colocar os seus filhos. Isso significa que têm que receber uma informação suficiente que lhes permita saber sobre as vantagens relativas das escolas especiais ou das regulares para seu filho.

É importante que os professores tenham conhecimentos e aptidões requeridos: capacidade de avaliar necessidade especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões etc. Mas que condições são dadas para que o professor realize essa tarefa? O professor comum está preparado para este desafio?

Reconhecemos que a principal dificuldade está na formação em serviço de todos os professores. “A formação no emprego deverá, quando possível, efetuar-se em cada escola mediante a interação com formadores, recorrendo ao ensino à distância e a outras técnicas de auto-aprendizagem” (ESPANHA, 1994, p. 38).

A falta de modelo para esses alunos era um problema que se repetia nos sistemas de educação, inclusive naqueles considerados de excelente ensino a crianças com deficiência. “Os alunos com necessidades especiais precisam de oportunidades de se relacionarem com adultos com deficiência que tenham êxito na vida. Os sistemas de ensino deverão procurar contratar professores capacitados e pessoal da educação portadores de deficiências” (ESPANHA, 1994, p. 37). Estimula-se o entendimento para a formação de pares ou subgrupos com a mesma dificuldade. Ao apontarem a necessidade de contratação de professores deficientes que sirvam de modelo para as crianças deficientes, corre-se o risco de se perpetuar uma divisão entre normalidade-anormalidade.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais enfatiza, assim, o princípio da integração com uma pedagogia centrada na criança e sublinha a oportunidade de se alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos, em favor da melhora de qualidade da educação. Com o princípio fundamental de acolher todas as crianças, propõe um trabalho conjunto e colaborativo na avaliação das necessidades dos alunos e o estreitamento das relações de cooperação e de apoio entre a sociedade em geral, administradores das escolas, professores e pais. Pontos importantes a serem “cumpridos” tanto pela sociedade, quanto pela comunidade ou pelo professor, são de suma importância para sua implementação com sucesso, daí sobrevêm os seguintes questionamentos:

São atendidos nas unidades escolares o mínimo de requisitos em matéria de recursos para se trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais? São prestados serviços externos de apoio? Todas as crianças com necessidades educativas especiais estão recebendo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz? A família e outros profissionais estão envolvidos com a educação de alunos com necessidades educativas especiais? Podemos dizer que nossas escolas são inclusivas? Os professores vêm recebendo informações para trabalhar com seus alunos? Estes vêm recebendo apoio adicional em seu trabalho? Enfim, essa mudança de visão da deficiência e a nova exigência frente ao sistema, a escola e o professor têm provocado mudanças?

Tais questões permitem entradas para investigação e pistas para melhor compreensão das realidades. Para além delas, há que pensar no fato de que, enquanto princípios genéricos estruturadores da Declaração, nada há de novo que não venha sendo proposto ao longo do século como necessidades pelas reflexões teóricas na educação, para toda e qualquer escola que se pretenda não-excludente, não apenas em relação aos deficientes, mas para o imenso contingente de crianças e jovens que fica impedido de ingresso ou retido em sua trajetória, conforme apontado no início deste texto.

Entretanto, enquanto movimentação, a Declaração provocou maior impacto nos sistemas – por isso hoje temos a política de inclusão tão disseminada – embora com as distorções apontadas na análise teórica por Bueno (1999), pois as demais necessidades especiais não são tocadas quanto às dos deficientes.

Considerações finais

A legislação determina preceitos que refletem a discussão atual – e as ações dos sistemas concretizam – em que estamos presenciando a fase de transição entre os conceitos de integração e de inclusão, na qual é fundamental a equiparação de oportunidades para que todos – inclusive os com deficiência – possam ter acesso a tudo, em busca da concretização de seus objetivos. Paradoxalmente, continuamos vivenciando momentos de exclusão social e escolar.

As políticas públicas enfrentam, na atualidade, um grande desafio, que é o de situar a perspectiva de uma educação inclusiva em um país pobre, marcado por uma desigualdade social extremamente exacerbada.

Foram traçados aqui alguns apontamentos sobre o caminho percorrido por algumas prescrições oficiais internacionais, sobretudo a Declaração de Salamanca (1994), sobre tal temática e todo esse material aponta que tanto os teóricos, quanto as políticas públicas ou os grandes movimentos, ainda não conseguiram resolver dilemas e ambiguidades, sobretudo no que se refere à realidade interna das escolas em sua organização e no que diz respeito, especificamente, ao interior das salas de aulas.

Algumas ideias e alguns caminhos foram apontados, e analisando o conjunto dos conceitos e legislação, parece que a questão que se coloca não é somente sobre a importância de garantirmos a universalização do acesso à educação desse alunado que, com o tempo, tem sido tão excluído do sistema escolar, alcançando a tão sonhada democratização do ensino brasileiro, mas sim questionarmos as reais condições de acesso e permanência.

Assim, sabemos que a bandeira em defesa da educação inclusiva de pessoas com deficiência é acenada pelo documento aqui analisado, mas torna-se de relevante importância nos atentarmos de que maneira é proposta e, principalmente, como ela se concretiza perante as condições postas pela escola pública brasileira.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. 19 p.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. 477 p.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑA – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales**: Acceso y calidad. España: Salamanca, 1994. 49 p.

JANNUZZI, G. M.; **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. 243 p.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. 496 p.

SOARES, M. A. L. Os processos de inclusão e exclusão das crianças e jovens surdos como estratégia de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 87-109.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: uma tarefa por fazer. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001. 104 p.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 8p.

Correspondência

Rosimeire Maria Orlando Zeppone – Av. Prof. Eugênio Francisco Malaman, 674, CEP 14802-080 – Araraquara – São Paulo, Brasil.

E-mail: mzeppone@gmail.com

Recebido em 12 de agosto de 2011

Aprovado em 26 de outubro de 2011