

... Cadernos :: edição: 2005 - Nº 26 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

### Inclusão escolar: um diálogo polifônico

Maristela Ferrari Ruy Guasselli

É nesta composição que se combinam várias melodias que aponto algumas reflexões para que possamos refletir sobre essa temática, provocada por discussões que problematizam as relações sociais e políticas quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, voltando meu olhar, para os diferentes discursos que constituem as práticas diárias dos professores, entendendo também que o poder das políticas públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Dependerá de cada um explorar e compreender as distâncias entre as intenções que orientam os discursos e as práticas que se referem a educação inclusiva, pois como ficou evidenciado ao longo das décadas, o mesmo tipo de necessidade educacional especial pode gerar resultados bem diferentes de desenvolvimento humano nos diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Tormaçoão de Professores. Inclusão.

#### 1. Caminhos...

Não tenho a pretensão de analisar a história da educação, entretanto considero relevante chamar atenção de como a escolarização se processou desde o século XVI até os tempos atuais, do significado distinto da escola que se inaugura no século IX. Durante o século XVI e XX configuram-se 3 modelos de escolarização. Penso que podemos partir do século XVI para entender a educação atual - aqui, a escolarização atenta apenas à produção de profissionais letrados, não há preocupação com analfabetismo, não é necessário ter uma escolarização anterior, só existe a universidade, quem "manda" são os alunos, eles sabem o que querem e precisam aprender.

No século XVII a forma de transmissão é a repetição, não tem papel nem caneta. Inicia a seriação, a separação por idades, tendo como instituição de ensino o Colégio (divido em duas escolas: elementar e caridade). Aqui começa a inclusão por caridade. A universidade permanece praticamente a mesma, porém agora sendo necessário cursar o colégio para ingressar na universidade: teologia, medicina e direito.

No século XX o estado assume - escola única elementar, incorporando a ciências da natureza, conteúdos científicos, temática do trabalho, relação com a psicologia. Agora a escola é obrigatória e gratuita. Aqui, a inclusão tem direitos de cidadão.

Poucos estudos revelam e destacam a inclusão no ensino superior, entretanto tenho ouvido muitos discursos de alunos, professores e formadores de formadores que apresentam fronteiras que coexistem para normatizar e classificar no que diz respeito ao ensinar e aprender.

Existe um movimento que sacode a sociedade a partir da LDBEN, mudando ações públicas e privadas. Todas as vozes têm, no meu entender, um direito igual. As palavras são grandes dispositivos que tem um poder. O que nos incomoda é o estranho em nós. Rejeitamos aquilo que não podemos tolerar em nós mesmos. E, neste movimento de inclusão, também é preciso lidar com o fracasso, com as dificuldades, com conflitos e com a dor.

Os dispositivos estão inscritos e acionam as normas, mas não estão escritos. Nossa fala nem sempre é livre: não podemos falar tudo que pensamos. Nem todos têm a legitimidade para falar e assim existe também o diálogo do silêncio como vazio, como falta. Isso, nos coloca num estado de reflexão, e sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo.

Meu propósito, como mencionei anteriormente, não é o de descrever o desenvolvimento progressivo da escolarização, mas sim, considerar as práticas atuais como resíduos de seus predecessores num nível institucional, embora existam rupturas nessas relações no atual contexto de reforma escolar.

Segundo Popkewitz (1997), reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. Mudança, possui um significado que à primeira vista tem uma perspectiva menos normativa e mais "científica". O estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao

confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e "natural" em nossa vida social. Popkewitz (1997, p. 12) afirma:

Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder.

Vivemos um momento histórico de reflexão sobre como deve ser a formação dos profissionais que atuam no campo educacional, particularmente no que se refere à educação especial desenvolvida na educação básica, com inúmeros debates sobre reformulação de cursos de formação de professores (polêmicas estão surgindo sobre os Cursos Normais Superiores e o antigo Magistério...), no sentido de adequá-los à nova lei e à nova realidade profissional que principalmente o mercado de trabalho impõe em grau crescente. É neste sentido que passo a discutir a seguir.

## 2. Políticas Educacionais<sup>1</sup>

A proposta de inclusão escolar vem produzindo um turbilhão de movimentos, que chegam em forma de lei, exigindo e forçando sua entrada nas mais diferentes áreas que atravessam a própria sociedade. Excluir ainda faz parte de nossos códigos de existência. A educação inclusiva deve ser vista não apenas como conceito legal, mas também como uma prática que produz dilemas. Trata-se de um enfrentamento que gera desafios contínuos, indicando novas pistas e, por conseqüência, novos enfrentamentos que nos fazem pensar e agir de outras formas que não são como as anteriores e, por sua vez nos desestabilizam gerando por vezes medo, incerteza e por vezes certeza, satisfação.

A educação inclusiva é fruto de vários movimentos e momentos, dos quais não pretendo fazer descrição exaustiva, mas sim destacar alguns documentos, salientando trechos que criam as justificativas para as linhas de propostas apresentadas neste texto.

De acordo com o Parecer n. 17, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Desse documento (Salamanca), destacarei:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (p. 23).

Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades 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... "Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais (p. 37).

A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência. O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais (p. 38).

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegurem a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar (Parecer 17/01 CNE/CEB).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de (BRASIL, 1996) regulamenta o sistema educacional brasileiro, tratando-se de um direito constitucional a integração de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente no sistema regular de ensino. Entretanto, a Lei nº 9.394/962

incorpora princípios de inclusão como sugestão, mas não os convoca como obrigatórios e suscita diferentes interpretações.

Na literatura brasileira e nos documentos oficiais surgidos entre 1988 e 2001, podem-se observar várias referências, conceitos e mudanças de nomenclatura na terminologia adotada para referenciar os alunos da educação especial. Entretanto, cumpre questionar de que forma esses textos contribuem para romper com o enquadramento dos alunos nas distintas classificações.

Por exemplo, enquanto que o texto da CF/88 – Constituição Federal, (BRASIL, 1998) título VIII, artigo 208, inciso III, afirma: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, a LDB/96, artigo 58, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, afirmando: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (grifo meu).

A interpretação da expressão portador de necessidades especiais não explicita a população à qual se refere. Neste sentido Minto (2000, p. 9) diz: “Portador traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser ‘especial’, não cabe no ‘lugar comum’”.

O autor comenta ainda que o termo portador de deficiência é menos hipócrita e mais funcional para aqueles que têm direito a um atendimento diferenciado, afirmando:

[...] trata-se da diferença entre “atendimento educacional especializado” (subjacente ao texto) e “necessidades especiais”. O preconceito aparece exatamente aí, na medida em que “atendimento educacional especializado” diz respeito a um direito do diferente e “necessidades especiais” sugere a exigência de cuidados para pessoas “não normais”. (p. 9, destaques do autor).

Muitos autores consideram um grande e inegável avanço que esteja previsto em lei o atendimento educacional especializado, devendo ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, conforme consta na CF/88, na LDB/96 e no PNE/01. Todavia, de acordo com Minto (2000, p. 9), “preferencialmente pode ser o termo-chave para que não se cumpra o artigo, pois quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta de exceção” (destaques do autor).

Entretanto, o termo “preferencialmente” é abolido no Parecer 17/01 e na Resolução 2/01 do CNE/CEB (BRASIL, 2001 b):

1. O locus dos serviços de educação especial [...] a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar. (Parecer 17/01).

Segundo a resolução CNE/CEB (BRASIL, 2001 C) em seu art 7º: o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (Resolução 2/01).

Abol-se o “preferencialmente”, embora sejam mantidos os serviços especializados, prevendo apoio pedagógico, entre outros apoios necessários à aprendizagem, conforme Resolução 2/01CNE/CEB, BRASIL, 2001 c):

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

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

Por mais detalhadamente que se apresente à redação, anunciando o desejável, não é suficiente

para garantir os encaminhamentos e atendimentos adequados. Os conhecimentos sobre esse campo estão historicamente detidos nas mãos de alguns profissionais. Entretanto, todos os educadores deveriam deles se apropriar.

De acordo com Beyer (2002), a preparação do professor para as experiências de integração/inclusão é condição básica. Diz ele:

Já no ano de 1994, o MEC havia editado portaria (nº 1.793) no diário oficial da União, recomendando a implementação, em alguns cursos superiores e do ensino médio (particularmente os de formação de professores), de disciplina obrigatória que se ocupasse das temáticas vinculadas ao ensino do aluno com necessidades educacionais especiais. (p.164).

Há um descompasso muito forte entre o que se propõe e o que se quer paradigmaticamente, e as viabilidades operacionais do sistema escolar – público e particular – nos diferentes estados brasileiros. O hiato é grande entre, digamos, o ideal integracionista/inclusivista e os recursos humanos e materiais disponíveis (p.163).

Beyer considera necessário propor disciplinas que possibilitem o preparo para o ensino de alunos com necessidades especiais, nos cursos de pedagogia e diferentes licenciaturas, e faz referência ao artigo 18 da resolução CNE/CEB n. 2/01 (BRASIL, 2001 c), que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, destacando que a resolução diferencia os professores capacitados, os quais podem lidar com alunos com necessidades especiais nas classes comuns, desde que comprovem o domínio de conteúdos sobre educação especial em sua formação, e os professores especializados, desempenhando funções estratégicas na implementação de projetos de integração escolar, desde que tenham curso de licenciatura ou pós-graduação em educação especial. Beyer (2002) muito bem aponta para o professor em atividade, para quem a proposta de integração/inclusão surge como um adicional. Uma formação continuada deve propiciar ferramentas básicas para capacitá-lo no processo de ensino-aprendizagem, desde fundamentos conceituais da educação integradora/inclusiva até os processos pedagógicos implícitos nesse processo: metodologia, recursos, avaliação, entre outros. A seguir destaco o referido artigo CNE/CEB nº 2/01:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º. São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º. Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º. Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de

formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Ainda nesta linha de raciocínio, Beyer (2002, p. 166) afirma:

[...] as atuais políticas brasileiras da educação especial esbarram numa realidade muito difícil, diante da qual as formulações em forma de lei e de plano nacional de ensino têm se mostrado até agora inócuas, isto é, não têm tido força suficiente para gerar medidas estratégicas capazes de operacionalizá-las.

Assim, destaca que a importante questão da formação do professor, a boa vontade dos pais dos alunos, o engajamento de diferentes profissionais do cotidiano escolar, as campanhas de conscientização sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais podem fracassar se não vierem acompanhadas de um forte chamado aos gestores dos projetos político-pedagógicos nas diferentes esferas do poder público, ocupando-se de estratégias necessárias para a operacionalização de tais projetos, sob pena de os mesmos caírem em descrédito junto à comunidade escolar.

Como vimos anteriormente, em um determinado contexto e momento histórico o aluno que escolhia o que desejava aprender, em outros tempos, o qual estamos, ainda não é concebido que determinados jovens e adultos ingressem na universidade por terem uma necessidade especial, seja ela física, auditiva, visual ou múltipla.

Enfatizo a inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos do poder que desafiam o senso comum e o lugar comum dos acadêmicos.

Como o leitor verá, o tema da pós-modernidade na sua interface com a problemática universitária e escolar dá margem a vários questionamentos, ramificações e interpretações, pois encontramos, talvez, entre dois paradigmas que em muitos aspectos se complementam mas que, na maioria das vezes, são conflitantes. Esta fase de transição histórica ainda se caracteriza por indefinições e indecisões quanto aos rumos a serem tomados pela humanidade e, particularmente, pelas universidades e escolas (SANTOS e MORAES 2000, p. 13).

As propostas curriculares da escola caracterizam-se pela visão interdisciplinar do conhecimento e do uso de temas transversais que vêm auxiliar neste processo. Os temas transversais respondem a necessidade da discussão na escola de questões como: procedimentos e atitudes, valores e normas, ética e moral, temas estes que também devem passar a ser vistos como conteúdo escolar.

É preciso implementar também uma política editorial mais ágil na produção de novos materiais, livros, revistas, com relação à temática da Educação Inclusiva. Urge agilizar as editoras oficiais, das universidades e particulares para uma tradução e adaptação criteriosa destes materiais.

Faz-se necessário a concepção de pesquisa aliada ao ensino como pressuposto necessário à formação de futuros professores-pesquisadores. Acredito que se esta reflexão e entendimento fizerem-se presentes em sua atitude cotidiana no espaço acadêmico, promover-se-á profissionais autônomos e reflexivos de suas práticas.

É fundamental que os cursos de educação de professores propiciem aos acadêmicos, situações de familiarização com a profissão para a construção, significação e contextualização de saberes na formação docente inicial e continuada, buscando encontrar significado, questionando e refletindo com base nos conhecimentos construídos, ou seja, perpassando nestas teorias uma questão muito mais ampla do que simplesmente o processo pedagógico, visando alcançar as relações entre saber, identidade e poder, permitindo assim um novo olhar sobre este processo.

Segundo (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001 a p. 59):

Incluir ou ampliar, especialmente, nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso deste tipo em cada unidade da Federação.

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

Não me parece que os cursos superiores estejam suficientemente preparados para as mudanças que a Educação Inclusiva exige. Por isto, acredito que, neste momento, seja também importante passar por uma etapa de formação dos formadores.

Entretanto, para que tudo isto se modifique, não basta apenas trabalhar com os conteúdos

cognitivos no processo de formação dos educadores. Pois, se eles não quiserem mudar, se eles não tiverem o desejo de saber instaurado, permanecerão na mesma posição. O poder das políticas públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Se eles não quiserem mudar as suas práticas estigmatizadoras, não mudarão.

---

#### . Referências

- BEYER, Hugo. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v. 8, n. 2, p. 157-168 jul.-dez. 2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Brasília – Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001c.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma Educacional: uma Política Sociológica - Poder e Conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, J. C.; MORAES, S. E. Escola e Universidade na Pós-Modernidade. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras e FAPESP, 2000.

#### Notas

- 1 Parte do texto em construção para dissertação de mestrado-UFRGS.
- 2 LDBEN- Art. 4º, III ; Art. 58 Art. 59; Art. 60

#### Correspondência

Maristela Guasselli -

E-mail: ferrari.ruy@ig.com.br

Recebido em 11 de agosto de 2005

Aprovado em 06 de setembro de 2005

---

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

[Cadernos](#) :: edição: 2005 - Nº 26 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**