

# INCLUSÃO ESCOLAR: POLÍTICA, MARCOS HISTÓRICOS, AVANÇOS E DESAFIOS

Natália Neves Macedo DEIMLING<sup>1</sup>  
Saulo Fantato MOSCARDINI<sup>2</sup>

**Resumo:** Acreditando na relevância que a estruturação de propostas inclusivas pautadas pela equidade possui para qualquer ambiente democrático, buscamos aqui apresentar uma discussão crítica sobre a maneira como esse processo vem sendo implantado na realidade brasileira. Temos consciência da complexidade de tal tarefa, entretanto, a urgência em se propor estudos questionadores nos anima para essa empreitada. Nesse sentido, esperamos com este artigo contribuir, mesmo que minimamente, para com a discussão sobre a importância de iniciativas educacionais igualitárias que tenham como característica a luta por uma sociedade mais justa na qual todos os sujeitos, independentemente das suas particularidades, possam ser reconhecidos como cidadãos de direito.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Educação inclusiva. Pessoas com deficiência. Ensino regular.

## Introdução

A educação inclusiva apresenta-se hoje como um dos grandes desafios ao ensino regular brasileiro. Entendemos por educação inclusiva o processo que inclui, em todos os níveis da rede regular de ensino, todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, garantindo-lhes, além do acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento a que todos têm direito, o conhecimento produzido historicamente e coletivamente pela humanidade. Esse é o verdadeiro sentido da democratização da educação.

Considerando todas as variáveis envolvidas no processo de inclusão escolar, tais como a elaboração de políticas públicas voltadas para a legitimação dessa inclusão, a organização estrutural da escola, de seus recursos financeiros, materiais e pedagógicos, da qualificação de seus profissionais e de suas condições de trabalho e de carreira, pensamos que para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva se faz necessária uma completa reestruturação social que tenha como meta a instituição de uma orientação amplamente

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Campo Mourão – PR, Brasil. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - Centro de Educação e Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação – SP, Brasil - natalian@utfpr.edu.br

<sup>2</sup> Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Departamento de Ciências e Letras / Pós-graduação em Educação Escolar – SP, Brasil - s\_moscardini@yahoo.com.br

democrática que, mais do que arquitetar direitos, seja capaz de construir uma realidade de fato equitativa na qual todos os sujeitos, independentemente das singularidades que possam apresentar, sejam reconhecidos como cidadãos, assumindo as responsabilidades que essa condição encerra.

Tendo isso em vista, propomo-nos ao longo deste texto empreender uma análise pontual que se pretende crítica do movimento inclusivo atualmente em implementação na realidade brasileira. Incidiremos, de modo especial, sobre os marcos históricos e políticos desse processo com vista a elencarmos os atuais desafios que se impõe a essa dinâmica, sublinhando as contradições a ela inerentes e os avanços que, apesar de inquestionáveis, não se mostraram capazes de responder a algumas das demandas essenciais para a estruturação, com qualidade, do processo de inclusão escolar em nosso país.

### **Movimentos sociais e políticas educacionais em educação especial: a inclusão escolar**

Falar sobre a inclusão escolar não significa apenas falar sobre os documentos legais que fundamentam e instituem metas e diretrizes para a inclusão de todas as pessoas e, em particular, daquelas com deficiência no sistema regular de ensino, mas implica, igualmente, tratar sobre os movimentos sociais que, mesmo antes das iniciativas legais do poder público, tiveram como protagonistas os grupos organizados de pais ou mesmo de sujeitos com diferentes tipos de deficiência, que se reuniram com o objetivo de discutir propostas e planos de ação, visando à luta por seus direitos.

Desde 1979, quando foi instituído o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), alguns grupos organizados e dirigidos por pessoas com deficiência começaram a se reunir, a fim de lutarem por seus direitos. Como consequência do movimento, ocorreu em Brasília, no ano de 1980, o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que contou com a presença de cerca de 1.000 participantes, incluindo pessoas com diferentes tipos de deficiência, vindos de todo o país. Este foi o primeiro evento em que a pessoa deficiente não foi representada por especialistas, mas por si mesma. A partir dessa iniciativa, surgem, na década de 1980, novas organizações como: a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Integração de Surdos e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB). Toda essa estrutura foi organizada pelas próprias pessoas com deficiência, lançando no Brasil o movimento de autoajuda em torno de um segmento até então tutelado pelo Estado e pelas

instituições assistenciais. Como consequência desse movimento e de suas reivindicações, o governo federal começou a se estruturar para criar uma política em favor desse segmento, processo que teve início a partir das instituições de educação especial (BRASIL, 1996).

Após um longo período de lutas, foi criada em 1987 a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência<sup>3</sup> (CORDE), que tinha como competência a normatização, articulação e coordenação das ações em nível federal das áreas de atendimento a essas pessoas. Em âmbito municipal e estadual surgem, também da década de 1980, órgãos de apoio às pessoas com deficiência, com a participação ativa dos representantes dessa fração da população. Durante esse período, deu-se também a expansão do movimento em nível internacional, passando a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos a representar a área da deficiência física no Brasil, junto ao *Disabled Peoples International*, por meio do Conselho Latino-Americano. O movimento das pessoas cegas filia-se à União Mundial de Cegos e à União Latino-Americana de Cegos. Os surdos, por meio da Federação Nacional de Integração de Surdos, se ligam ao *World Federation of the Deaf* (Federação Mundial dos Surdos). A partir de então, amplia-se a atuação política e fortalecem-se as lideranças, elementos decisivos para a conquista de uma mudança de postura em relação às pessoas com deficiência (BRASIL, 1996).

Diante do envolvimento crescente dos governos, dos grupos comunitários, dos pais, e, em particular, das organizações dos sujeitos com deficiência, que exigiam que a educação fosse, de fato, universalizada, foram realizados eventos mundiais em prol da oferta de uma educação de qualidade para todos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou, na década de 1990, dois grandes eventos com o objetivo de criar estratégias para superar a exclusão. No ano de 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos e, em 1994, foi organizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Tendo em vista a realidade da época, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos proclamaram algumas metas para a efetivação de uma educação básica universal. Dentre elas, destacamos: todas as pessoas devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de

---

<sup>3</sup> Transformada, pela Portaria Nº 2.344, de 3 de Novembro de 2010, na Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

aprendizagem (Artigo 1, § 1); é preciso mais recursos para a educação básica, melhores estruturas institucionais e mudança dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino (Artigo 2, § 1); a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos (Artigo 3, § 1); é preciso dar atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, tomando medidas que garantam sua igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo (Artigo 3, § 5). Entre outros objetivos, foi incorporada à Declaração Mundial de Educação para Todos a seguinte meta: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que enfatiza também, em seu artigo 8, § 1, que “[...] a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990).

Com o objetivo de renovar e relembrar a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, os membros da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos em Salamanca, na Espanha, proclamaram a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, tendo como meta reafirmar o compromisso mundial em prol da educação para todos e reconhecer “[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, não paginado). Nesta Declaração, foram recomendadas ações na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo que os governos e as organizações fossem guiados pelas propostas e recomendações contidas nesse texto.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é reconhecida pela comunidade acadêmica como um marco histórico e político na área da educação especial no que se refere à luta pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Este documento proclama o direito de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas necessidades individuais, ao acesso e permanência à educação por meio de um ensino planejado, capaz de atender a vasta diversidade destas necessidades. De acordo com o documento, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, as quais, seguindo uma orientação inclusiva, devem assumir a responsabilidade de combater atitudes discriminatórias e oferecer educação de qualidade.

Para a efetivação dessa educação inclusiva, os membros da Conferência Mundial sobre Educação para Todos fazem um apelo aos governos, incitando-os a conceder, por meio de medidas políticas, prioridade aos sistemas educativos para que possam se adequar à inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, frisam a importância de se admitir todas as crianças nas escolas regulares e orientam os governantes a garantirem que, “[...] no contexto de uma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.” (UNESCO, 1994, não paginado).

Tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos quanto a Declaração de Salamanca convidam os governos a programarem políticas públicas que visem, por meio da reforma na política educacional, garantir o acesso de todos à educação, independentemente de suas diferenças. Fundamentados em análises do contexto social, econômico e político, esses documentos instituem diretrizes e elaboram recomendações que tem por objetivo incidir nas formulações internas de cada país no tocante às políticas educacionais, almejando influenciar na tomada de decisão dos governos quanto à definição de diretrizes na implantação de políticas educativas no contexto nacional.

Reconhecemos a importância desses documentos para a discussão sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, todavia, mesmo trazendo à baila uma histórica reivindicação dos movimentos organizados que lutavam contra todas as formas de exclusão existentes, não podemos desconsiderar o fato de que as iniciativas listadas acima, implantadas em âmbito mundial, tiveram como pano de fundo a necessidade de imposição de políticas homogêneas para a educação ao redor do globo, buscando reforçar uma conjuntura hegemônica neoliberal globalizada (CORAGGIO, 2000).

Trata-se, pois, de uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível macro, especialmente no que tange as medidas que os organismos internacionais recomendam aos chamados “países emergentes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

No Brasil, esses documentos mundiais influenciaram a elaboração de políticas públicas para a educação voltadas para o direito de todos ao ensino escolarizado na perspectiva de uma educação inclusiva.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988, já preconizava o direito das pessoas com deficiência à educação. Considerada uma das mais democráticas do mundo, a Constituição apresenta, em todos os capítulos que tratam do

Direito do Cidadão e do Dever do Estado, artigos específicos em relação às pessoas com deficiência. Este documento define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988).

Em 1990, esse direito foi reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 - o qual determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (art. 55). A partir dessa década, sob a influência dos organismos internacionais, a questão sobre a educação dos sujeitos com deficiência passou a ser mais discutida e definida em termos de legislação. Neste período, temas como educação para todos, descentralização da gestão educacional e flexibilização na formação de professores passaram a ser debatidos pela sociedade brasileira, ganhando visibilidade em documentos oficiais (BRASIL, 1990).

Simultaneamente teve início um ciclo de grandes discussões acerca das providências tomadas em função dos compromissos assumidos em Jomtien e em Salamanca. A academia não parecia ser contrária ao lema “Educação para todos”, mas analisava, criticava e exigia que houvesse realmente “uma escola de qualidade para todos” (ARANHA, 2001).

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, na qual nota-se claramente a intenção de orientar o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a citada Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo sob a tutela da educação especial a responsabilidade pela educação desses alunos.

Em 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - a qual, nos seus artigos 58 e 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos de educação especial currículo, métodos, recursos e organização específicos para suprir às suas necessidades, afirmando que o atendimento educacional precisa ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados,

sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração às classes comuns do ensino regular. Ao mesmo tempo e, contraditoriamente, assegura a terminalidade específica àqueles indivíduos que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, bem como a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

Com o objetivo de consolidar o movimento social em prol da inclusão de todas as crianças na escola, foram publicados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Mesmo considerando suas limitações em termos de concepção de ensino, pode-se observar que este documento procura oferecer aos educadores referências para a identificação, no ensino regular, dos alunos que possam necessitar de adaptações curriculares, norteando a escolha dos tipos de adequações que façam frente a essas demandas. Acima disso, o texto citado visa explicitar uma nova posição política: a de que pessoas com deficiência têm o direito de acesso e permanência ao espaço comum na sociedade e, em especial, a um sistema educacional que responda às suas necessidades especiais (BRASIL, 1998).

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dentre suas prioridades para a década da educação está a elevação global do nível de escolaridade da população, tendo em vista as exigências dos órgãos mundiais de financiamento, como o Banco Mundial. Além dessa premissa, o PNE apresenta como objetivos a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência nessas etapas de aprendizagem. Este documento busca diagnosticar cada fase educacional, apresentando as diretrizes e os objetivos que devem ser perseguidos por esses contextos, bem como as iniciativas a serem empregadas para superação da realidade apresentada (BRASIL, 2001).

À educação especial é dedicado um capítulo exclusivo (capítulo 8). Após apresentar o diagnóstico de matrícula dos alunos com deficiência na escola comum, o Plano Nacional de Educação impõe algumas diretrizes a serem respeitadas para a inclusão desses sujeitos no sistema regular de ensino, reafirmando o que instituiu a Constituição Federal de 1988. Para tanto, é frisada a necessidade de recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos para que as demandas trazidas por essas crianças às salas de ensino regular e ao AEE sejam supridas. O PNE apresenta como duas das metas a serem alcançadas durante a ‘Década da Educação’ a generalização, em um período de dez anos, do atendimento dos alunos com

deficiência na educação infantil e no ensino fundamental, e a implantação, se necessário, de classes especiais, salas de recursos ou outras alternativas pedagógicas que favoreçam e apoiem a integração dos educandos com deficiência em classes comuns (BRASIL, 2001).

Em 2006, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Esta convenção estabelece que os Estados que dela fazem parte devem estruturar um sistema de educação inclusivo que perpassse todos os níveis de ensino, adotando medidas para garantir que o público alvo dessa iniciativa não seja excluído de um ensino fundamental que deve se caracterizar pela qualidade e pela gratuidade, se pautando por princípios inclusivos (art. 24) (BRASIL, 2009a).

Mais recentemente, no ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual apresenta como objetivo central:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

De acordo com as diretrizes que orientam esse documento oficial, deve ser oferecido, paralelamente ao ensino regular, o atendimento educacional especializado, com o objetivo de garantir o apoio ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas classes comuns. Este serviço deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular, não devendo ser aceito como substituto da escolarização.

Com o avanço dos movimentos sociais e, como consequência, das iniciativas do governo por meio de políticas sobre educação e educação especial na perspectiva da inclusão, o número de matrículas de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino obteve grande avanço nos últimos anos.

Essa evolução pode ser demonstrada pelos indicadores do Censo Escolar de 2010. Apesar da matrícula de 702.603 crianças com deficiência corresponder a apenas 1,36% do total de alunos na educação básica, desse montante, 218.271 se encontram matriculados em



estabelecimentos especializados e classes especiais, o que corresponde a 31% do total. Os demais 484.332 alunos (69% do total) estudam em classes comuns do ensino regular, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na educação profissional. (BRASIL, 2010a). Essa realidade evidencia um crescimento de 10% no número de sujeitos com NEE matriculados em classes comuns do ensino regular em relação ao ano de 2009.

Tais avanços tendem a ser mais significativos nos próximos anos, haja vista o estabelecido pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 –, e pelas Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado - Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010, documentos que estabelecem, igualmente, que os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2009a, 2010b).

Mas o estabelecimento de políticas e diretrizes para a inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino, bem como os dados estatísticos apresentados pelo MEC quanto à matrícula desses alunos devem ser problematizados. Como afirma Ferreira (2000), a simples consulta aos textos políticos e a percepção da expansão do atendimento da escola básica nos dá, por certo, a impressão de um contexto favorável à expansão do processo de escolarização dos alunos que apresentam NEE nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Assim, quando analisamos mais detidamente os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2010, podemos observar que, do total de alunos considerados “incluídos” na educação básica regular (484.332), 8,8% ainda encontram-se nas modalidades de EJA e ensino profissional. No que se refere à distribuição da matrícula desses alunos nos três níveis de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), observamos que mais da metade (51%) dos alunos com NEE da educação infantil estão matriculados na “modalidade especial” (classe especial no ensino regular e/ou da EJA e escolas especializadas). Quando analisamos os dados do ensino fundamental, observamos que cerca de 27% ainda encontram-se matriculados nessa mesma modalidade. No que se refere ao número de matrículas de alunos da Educação Especial por dependência administrativa, observamos que 75.384 alunos com NEE, do total de 532.620, ainda estão fora da sala comum do ensino regular (BRASIL, 2010a).

Dessa forma, embora gradual, a evolução no número de matrículas de alunos com NEE no ensino regular parece indicar que não tem ocorrido uma ampliação significativa da oferta de vagas junto ao ensino regular público e que a oferta geral de matrículas é ainda

muito baixa frente à demanda potencial. E o aparente avanço no número de matrículas desses alunos na classe comum do ensino regular pode ainda ser justificado pela forma de identificação, pelo Censo, desses alunos na educação básica.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, sinaliza em seu art. 8º que "serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE." No parágrafo único, institui:

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).

De acordo com esta Resolução, tanto a escola regular quanto a escola especial receberão os recursos financeiros do Estado. Isso pode explicar, em parte, o motivo (e a necessidade) do aumento das matrículas de alunos com NEE no ensino regular.

Assim, embora entendamos que o direito de todos à educação seja uma meta a ser perseguida, concordamos com Souza e Góes (1999) quando afirmam que a análise do processo inclusivo deve ser cautelosa, pois, embora a idéia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os historicamente excluídos, ela (instituição escolar) mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos. Como observa Caiado (2008) permanecer e aprender na escola não é um desafio apenas dos alunos considerados como pertencentes à educação especial, à medida que o sistema de ensino brasileiro carece da qualidade necessária para que todos os estudantes por ele abrangidos, com ou sem deficiência, possam ter afiançadas as condições necessárias para que se desenvolvam.

Assim, apesar do avanço no número de alunos matriculados na rede regular de ensino, não devemos nos entusiasmar. É preciso que se faça uma discussão para além dos dados estatísticos. De nada adianta evolução numérica se a ela não for atrelado um enriquecimento gradativo, contínuo e consistente do processo político e pedagógico na perspectiva de

efetivação da inclusão. Esse incremento implica a concretização de ações políticas que se debrucem sobre questões vitais para a implantação com qualidade de qualquer proposta de inclusão escolar, tais como: o financiamento desse processo, a organização técnica dos sistemas de ensino, a formação docente, a melhoria das condições de trabalho e de carreira do professor, etc. (BUENO, 1999).

Siqueira (2008, p.303) compreende que, “[...] se por um lado a determinação legal da matrícula possibilitou o ingresso do aluno deficiente na escola da rede regular, por outro parece não existir nenhum processo de avaliação e acompanhamento desses alunos.” Para a autora, a estruturação de medidas legais que tenham como meta estabelecer o processo inclusivo - o que ela denomina de legislação inclusiva - por si só não garante que esse movimento se efetive, uma vez que essa dinâmica deve ser resultado de um incansável processo político, social, econômico, histórico e pedagógico.

De acordo com Dainêz (2009), a forma como o sistema de ensino é organizado dificulta a real inserção do aluno com deficiência na prática escolar, posto ser esse ambiente marcado por uma inflexão normativa, documental, legal, prática e pedagógica que desconsidera as peculiaridades de cada contexto, impossibilitando a implantação de um processo inclusivo de qualidade, uma vez que a estruturação de tal movimento passa pela discussão e pela reorganização de toda a dinâmica escolar. Até o momento podemos observar apenas uma inclusão física desse aluno, sem que as suas necessidades básicas de aprendizagem tenham sido minimamente atendidas, o que impossibilita a esses sujeitos a apropriação dos bens culturais historicamente elaborados pela humanidade.

Assim, apesar do aumento incontestável no número de alunos com deficiência inseridos em salas de ensino comuns, nota-se uma preocupação exacerbada com questões de ordem pragmática e com a simples socialização dos sujeitos alvos dessas propostas de inclusão, o que será debatido com mais ênfase no tópico a seguir.

### **Deficiência e segregação, duas faces de uma mesma moeda?**

Ao nos determos sobre a forma como o processo de inclusão escolar vem sendo pensado na realidade brasileira e nos questionarmos sobre o avanço qualitativo desse movimento, se torna claro que o ensino sistematizado de conteúdos formais está sendo secundarizado nessa dinâmica. Tal fato é realçado por Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009) ao sublinharem que os aspectos pedagógicos inerentes à qualquer proposta educativa são

marginalizados pelos docentes envolvidos no processo inclusivo em prol de medidas diretamente relacionadas ao âmbito social e afetivo, voltadas para fins pragmáticos que parecem retirar da educação escolar toda a sua conotação emancipadora.

Os alunos com deficiência ainda se deparam com situações que dificultam a superação dos déficits que apresentam, o que colabora para que as barreiras impostas pela sua condição sejam enfatizadas. Essa realidade contribui para a sedimentação de um contexto no qual a maturação intelectual e física desses indivíduos acaba sendo dificultada pelas problemáticas colocadas à sua inserção no gênero humano, o que somente pode ser alcançado através da participação dessas pessoas na vida coletiva, afiançando o seu desenvolvimento cultural.

A relação que se estabelece entre aprendizagem e desenvolvimento demanda a oferta de oportunidades concretas de ensino que passem, inevitavelmente, pelo estreitamento das relações sociais, uma vez que o desenvolvimento humano se estrutura a partir desses vínculos. Nesse contexto, o homem só se torna de fato pertencente ao gênero humano quando se encontra inserido em uma dada realidade historicamente determinada, que orienta o seu desenvolvimento e a sua conduta por meio da apresentação de regras e conhecimentos que devem ser assimilados por esse sujeito através da mediação de outros indivíduos mais experientes.

Com vista a garantir a hominização das pessoas com deficiência, os objetivos traçados aos alunos que apresentam esse quadro devem ser comuns a qualquer outra proposta de ensino, se diferindo apenas quanto aos métodos a serem empregados para que essas metas sejam alcançadas, buscando assim atender às particularidades de cada educando. Dainêz (2009) ressalta que a maturação física e cognitiva das crianças com deficiência poderá ocorrer apenas com base em experiências sócio-culturais significativas que devem ser propiciadas pelo contexto no qual esses indivíduos se encontram, sendo um processo mediado por excelência. Segundo essa premissa, a inclusão escolar ocorrerá à medida que for viabilizada a inserção e a participação ativa da pessoa com deficiência no meio social no qual ela se encontra, garantindo o seu acesso aos bens culturais da sociedade.

A manutenção de uma dinâmica inclusiva tal como vem sendo implementada em nosso país, nega ao aluno a possibilidade de se constituir enquanto indivíduo, uma vez que essa formação se dá apenas com base na inserção em um meio social determinado, ao qual esse sujeito não consegue ter acesso, uma vez que a inclusão em dada realidade exige o reconhecimento das potencialidades inerentes a essa pessoa, o que não ocorre no movimento inclusivo brasileiro que reafirma constantemente as incapacidades dos indivíduos com

deficiência com base em uma concepção negativa, problemática e segregada da pessoa que apresenta essa condição.

A maneira como a inclusão do sujeito com deficiência se estrutura no ensino comum se encontra diretamente relacionada à compreensão de deficiência que orienta as práticas dos professores inseridos nesse contexto. Essa concepção vem sofrendo modificações ao sabor de transformações históricas e políticas, entretanto, ainda se caracteriza por uma visão médico-terapêutica que toma a deficiência como algo que limita o desenvolvimento e a aprendizagem, realçando as dificuldades inerentes a esse quadro em detrimento das suas potencialidades. Estando isso posto, Chinalia (2006) ressalta que a implantação de qualquer proposta inclusiva impõe a necessidade de que essa visão organicista seja superada de forma a combater a idéia de que as condições biológicas apresentadas por determinados sujeitos são definidoras das suas possibilidades de desenvolvimento, o que é constantemente realçado por um sistema de ensino que se pauta pela homogeneidade, servindo como justificativa para a exclusão inerente a essa dinâmica.

Ao observarmos a relevância que o trabalho sistematizado com conteúdos acadêmicos vem ocupando no seio do movimento inclusivo, torna-se claro, com base em Mendes (2008), a existência de um esvaziamento agudo do conteúdo escolar, de tal forma que esses saberes passam a não possuir mais utilidade alguma fora da realidade na qual foram produzidos, configurando-se assim uma prática de abandono da implantação de iniciativas que tomem o conhecimento científico como fio condutor.

Cabe sublinhar a indissociabilidade que se estabelece entre o ensino ofertado ao aluno com deficiência e a educação garantida às demais crianças. Esse fator se mostra de vital importância para que possamos estruturar ações que tenham como meta garantir a oferta de uma educação escolar que busque, de fato, promover o desenvolvimento integral de seus alunos, tomando o ensino de conteúdos acadêmicos como um instrumento primordial nesse processo de luta pela formação de homens emancipados que sejam reconhecidos, independentemente das singularidades que possam apresentar, como sujeitos da sua história.

### **Por um processo inclusivo emancipador**

Tomando como parâmetro os apontamentos até o momento realizados, acreditamos que o movimento inclusivo deva se pautar por uma concepção de desenvolvimento que aceite esse processo como estando orientado pela inserção social dos sujeitos em determinado

contexto histórico, inserção essa que se efetiva através da assimilação, por esses indivíduos, dos objetos a eles oferecidos pelo ambiente no qual se localizam. Nesse sentido, as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos não se encontram previamente determinadas em função da sua condição orgânica, mas se sedimentam conforme esses indivíduos estabelecem interações sociais com outras pessoas mais experientes, sendo essa uma dinâmica que não pode se estabelecer com base em iniciativas espontâneas, o que se contrapõe a qualquer compreensão do processo de desenvolvimento como algo que se desdobra automaticamente, estando livre de contradições.

Com base nessa compreensão, o movimento inclusivo deve se comprometer a garantir a aquisição de conhecimentos científicos por meio de propostas sistematizadas e diretivas, propiciando uma formação laboral que prescindida de espontaneísmos, procurando afiançar ao aluno o acesso a diferentes esferas de atividades com vista a possibilitar o seu pleno desenvolvimento psíquico. Tendo isso claro, Góes (2008), tomando como base os estudos vigotkianos, sublinha a impossibilidade da impossibilidade no que tange ao desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, afirmando que essa visão deve permear qualquer proposta de inclusão escolar que prime pela proposição de exercícios que tenham como meta a formação das funções psicológicas superiores desses indivíduos, o que garantirá a superação do déficit por eles apresentado.

Anache (2008) chama-nos a atenção para o fato de que a organização de uma proposta de ensino que atenda às especificidades impostas pelos alunos com deficiência passa pelo estudo das condições próprias das dificuldades que esse público encerra e que acabam por impor barreiras para a inserção desses sujeitos no meio social no qual se encontram. Essa mesma autora sublinha que a aprendizagem é um movimento eminentemente social, dependendo diretamente da qualidade das relações que são estabelecidas entre os sujeitos em processo de aprendizagem e o contexto no qual se inserem. Assim, torna-se essencial que o movimento inclusivo busque propor aos alunos em situação de inclusão ambientes de aprendizagem ricos em estímulos nos quais esses sujeitos sejam compreendidos como pessoas que, apesar de apresentarem singularidades, encerram em si potenciais consideráveis de desenvolvimento.

A relevância central que deve ser atribuída ao ensino sistematizado pelo movimento de inclusão escolar se justifica à medida que entre aprendizagem e desenvolvimento se estabelece uma relação dialética de influência mútua, de tal forma que o aprendizado reformula o curso do desenvolvimento através da inserção cultural do aluno. Tendo isso em

vista, o ensino deve ser estruturado de modo a se tornar estimulante e significativo ao sujeito que aprende.

A superação de quadros biológicos deficitários passa pelo investimento em condições favoráveis, relegando as dificuldades inerentes a essa situação para segundo plano e suplantando-as por práticas sociais significativas. Nesse contexto, o ensino oferecido aos alunos com deficiência deve considerar o desenvolvimento atípico apresentado por esses indivíduos buscando identificar os aspectos sobre os quais qualquer iniciativa sistematizada de trabalho que objetive possibilitar o progresso cognitivo dessas crianças possa incidir de forma a alcançar os objetivos pretendidos.

No entender de Vigotski (1997), ao mesmo tempo em que a deficiência impõe barreiras ao desenvolvimento dos indivíduos que se encontram nessa condição, também encerra, precisamente porque cria dificuldades, os estímulos necessários para que essa situação seja suplantada. Nesse sentido, segundo esse autor o déficit se converte no eixo central do desenvolvimento da personalidade do sujeito rotulado como deficiente, uma vez que acaba por engendrar uma dinâmica de reestruturação da sua individualidade, o que permite que a criança com deficiência tenha garantida a possibilidade de alcançar o mesmo desempenho apresentado por seus pares considerados normais ao longo do seu desenvolvimento. Todavia, essa maturação ocorre de forma distinta, empregando meios singulares, o que impõe a necessidade de que os profissionais que lidam de forma direta com esses indivíduos reconheçam as peculiaridades inerentes a essa dinâmica.

Vigotski (1997) ressalta que o progresso cognitivo é determinado pela assimilação das ferramentas historicamente elaboradas pela humanidade, o que só pode ocorrer através de iniciativas sistematizadas de aprendizagem que devem ser encampadas em qualquer proposta educativa. Nesse contexto, a educação precisa se orientar pelos objetivos finais por ela perseguidos, buscando atrelar sentido social a essas metas e a metodologia empregada durante esse processo.

A centralidade que o processo educativo assume no bojo do movimento de hominização do indivíduo ganha enorme relevância considerando-se a necessária distinção traçada pela Psicologia Sócio-Histórica e pelos escritos marxianos sobre os quais essa corrente se apóia entre gênero e espécie humana, na qual é sublinhado o fato de que os sujeitos não nascem pertencentes ao gênero humano, uma vez que não reúnem as condições históricas que determinam essa condição e que deverão ser assimiladas ao longo da vida

dessas pessoas por meio da educação, vindo ao mundo apenas com as funções biológicas que caracterizam o *Homo Sapiens* enquanto espécie.

A aceitação do fato de que as capacidades eminentemente humanas não são inatas encerra em si o questionamento de qualquer discurso que justifique a ausência da estruturação de medidas pedagógicas inovadoras com base em uma visão limitante de deficiência, advogando a impossibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos que apresentam essa condição. Dessa forma, se interpõe a um modelo inclusivo que se pauta pelo ensino de habilidades pragmáticas e pelo descrédito nas potencialidades de aprendizagem encerradas nos alunos em situação de inclusão, aludindo a uma realidade na qual esses sujeitos tenham as suas especificidades atendidas não somente com vista a inseri-los periféricamente na sociedade, mas objetivando o desenvolvimento psíquico desses indivíduos de modo a torná-los autônomos.

### **Considerações finais**

Ao longo deste texto procuramos apontar as contradições apresentadas pelo movimento inclusivo, dinâmica que se encontra na ordem do dia quando aceitamos a estruturação de um processo de ensino mais igualitário como uma das condições centrais para a elaboração de uma sociedade fielmente pautada por valores democráticos. Acreditamos que as propostas inclusivas, apesar de apresentarem avanços incontestáveis, ainda se encontram muito longe de garantirem as condições indispensáveis para que os alunos com deficiência, abarcados por essas iniciativas, tenham a sua individualidade reconhecida. A estruturação dessa realidade passa pela aceitação desses sujeitos como pessoas que possuem em si condições reais de desenvolvimento, o que demanda a elaboração de um discurso inclusivo emancipador que compreenda esses indivíduos para além das dificuldades que encerram, aceitando-os como sujeitos capazes de governar o seu próprio destino. A busca por esse prisma igualitário parece ser o grande desafio colocado ao nosso século, falta apenas saber se estamos realmente preparados para lutar incessantemente por esse objetivo, tendo em mente que a inquietação com um contexto imposto deve ser a marca de todos aqueles que lutam por uma sociedade mais justa.



## SCHOOL INCLUSION: HISTORICAL POINTS, ADVANCES AND CHALLENGES

**Abstract:** Thinking about the importance that the inclusive proposals structure ruled by equity has for any democratic environment, we search here to elaborate a critical discussion, but summarized, the way this process has been implanted to the Brazilian reality. We are aware of the complexity of such task; however, the urgency in proposing questioning studies gives us strength to go on. On this sense we hope to contribute, even a little, with the discussion about the importance of equalitarian educational initiative which has as characteristic the fight for a more righteous society in which all the citizens, independently of this own particularities, may be recognized as real citizens.

**Keyword:** School inclusion. Inclusive education. People with disabilities. Regular education

### REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. Perspectivas sobre a avaliação da deficiência mental severa. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008. p. 450-471.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão: políticas públicas e universidade**. Conferência proferida em Marília em, 06 jun. 2001. Disponível em: <[cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/8.doc](http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/8.doc)>. Acesso em: 28 mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultado do Censo da Educação Básica 2010**. Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010 de 09 de abril de 2010. **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=4683&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4683&Itemid)> . Acesso em 12 nov. de 2009. Brasília, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf)>. Acesso: 20 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, 2006. Disponível em <[www.mp.pe.gov.br/.../Conveno\\_Internacional\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_das\\_Pessoas\\_com\\_deficincia.doc](http://www.mp.pe.gov.br/.../Conveno_Internacional_sobre_os_Direitos_das_Pessoas_com_deficincia.doc)>. Acesso em: 12 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei n.º. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. n. 248, seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Mídia e deficiência**. 3.ed. Brasília: CORDE, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; JUNIOR, C. A. da S. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. (Seminários e Debates, v.2).

CAIADO, K. R. M. Direito à diversidade: o aluno com deficiência na escola regular, questões para o debate. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.) **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.

CHINALIA, F. **Relações pedagógicas no contexto inclusivo: um olhar sobre a deficiência mental**. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? **Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 79, p. 55-64.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p.75-193.

DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental**: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

FERREIRA, J. R. Políticas educacionais e educação especial. In. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 23., 2000, Caxambu. **Anais da Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te15.PDF>> Acesso em: 12 nov. 2009.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.37-46.

MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p.109-162.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.2, p.427-446, jul./dez. 2005.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 301-347.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.1

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. New York: WCEFA, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Tradução Júlio Guillermo Blank. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997. (Tomo V)