

## **Educação inclusiva:** transformação social ou retórica?

Maria Salete Fábio Aranha

**Como citar:** ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. *In:* OMOTE, Sadao. (org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60. DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p37-60>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL OU RETÓRICA?<sup>1</sup>

Maria Salete Fábio ARANHA<sup>2</sup>

Queremos, primeiramente, agradecer o convite para a realização desta conferência, tarefa que nos honra imensamente, especialmente por se dar em um evento promovido pela UNESP-Marília, instituição reconhecida pela seriedade e compromisso com que historicamente tem tratado a relação da sociedade brasileira com o segmento populacional constituído pelas pessoas com deficiência, seja através do ensino, da produção científica, ou da prestação de serviços.

Todos sabemos que é papel da Universidade manter a lente da reflexão crítica focalizada na sociedade e nos processos sociais, alimentando, com conhecimento científico, um contínuo movimento de transformação social.

O Programa de Pós Graduação em Educação deste câmpus da Unesp tem cumprido com este papel com grande maestria, já que o conjunto de conhecimentos produzido praticamente a cada ano é processado e integrado, no coletivo, em momentos importantes, como este que hoje se inicia, nos quais se procura

---

<sup>1</sup> Conferência proferida durante a VII Jornada de Educação Especial, promovida pelo Departamento de Educação Especial, UNESP, campus de Marília, no período de 04 a 07 de maio de 2004, em Marília.

<sup>2</sup> E-mail: [saranha@travclnet.com.br](mailto:saranha@travclnet.com.br).

realizar a reflexão crítica da realidade macroscópica brasileira, à luz do que se produziu na realidade microscópica de cada estudo.

Entendendo, então, que nosso papel, nesta apresentação, é o de contribuir para a realização de uma reflexão crítica, procuraremos tratar do tema “Educação Inclusiva” através do recorte de algumas questões que a ela contextualizam e dão significado.

Assim, estaremos focalizando aspectos da política educacional nacional, manifestos na legislação, e sua correspondência com a prática social, detectada a partir da manifestação de educadores e gestores da educação.

É de geral conhecimento o fato de que as pessoas com deficiência têm sido segregadas e excluídas dos espaços comuns da vida nas comunidades, praticamente em todos os períodos da história da humanidade. A promulgação, pela Organização das Nações Unidas - O.N.U., da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (O.N.U., 1948), enriquecida pela revolução de idéias ocorrida no mundo ocidental, a partir da década de 60, na qual se ampliou internacionalmente o movimento de defesa desses direitos, veio constituir-se um elemento definitivo para a mudança desse panorama. O reconhecimento da dignidade e do valor inerentes a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis definiu, afirmativamente, novos espaços políticos e jurídicos a serem percorridos na busca da garantia de uma atenção cuidadosa e compromissada também com o segmento populacional constituído pelas pessoas com deficiência.

Outras Declarações, especificamente voltadas para a questão da deficiência, foram, subseqüentemente, sendo produzidas. Em 1975, promulgou-se a *Declaração dos Direitos das pessoas deficientes* (O.N.U., 1975), com o apelo, às nações, de que assegurassem sua utilização como base comum de referência para a proteção desses direitos. Nessa Declaração, garantiu-se

[...] o direito, de todas as pessoas deficientes, sem qualquer discriminação ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões públicas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento, ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família (Art. 2º) [...] ao respeito por sua dignidade

humana (Art. 3º.) [...] a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível (Art. 5º.) [...] a tratamento médico, psicológico e funcional [...] a serviços que lhe possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (Art. 6º.) [...] a segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos (Art. 7º.) [...] de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social (Art. 8º.) [...] de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas [...] se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade (Art. 9º.) [...] a proteção contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante (Art. 10º.), e a assistência legal qualificada (Art. 11º.) (O.N.U., 1975).

O Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) criou espaço para a elaboração do *Programa de ação mundial relativo às pessoas com deficiência* (O.N.U., 1982), o qual foi adotado pela Assembléia Geral da O.N.U. na Resolução 37/52, de 03 de dezembro de 1982 (O.N.U., 1982). Estes “puseram em destaque o direito das pessoas com deficiência às mesmas oportunidades dos demais cidadãos, e a desfrutar, com equidade, da melhoria das condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social” (O.N.U., 1993).

Em 1990, a Conferência Mundial promulgou a *Declaração mundial sobre educação para todos*, acompanhada por um *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (O.N.U., 1990). Neste documento, os países membros se manifestaram compromissados com a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. Menção específica foi feita às pessoas portadoras de deficiência, no item 5 do Art. 3º., onde foi apontada a necessidade de se “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.”

A Conferência mundial sobre direitos humanos, realizada pela Cúpula da O.N.U. sobre Direitos Humanos, em Viena, promulgou a *Declaração e programa de ação de Viena* (O.N.U., 1993a). Em seu capítulo II, reza que

[...] a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que todos os direitos humanos e liberdades fundamentais são universais e, portanto, aplicáveis sem qualquer reserva às pessoas portadoras de deficiências. Todas as pessoas nascem iguais e com os mesmos direitos à vida e ao bem-estar, à educação e ao trabalho, à independência e à participação ativa em todos os aspectos da sociedade (Art. 63).

Continua, ainda, dizendo que

as pessoas portadoras de deficiências devem ter acesso igual a todo e qualquer lugar. Devem ter a garantia de oportunidades iguais, mediante a eliminação de todas as barreiras socialmente determinadas, sejam elas físicas, financeiras, sociais ou psicológicas, que excluam ou restrinjam sua plena participação na sociedade (Art. 64) (O.N.U., 1993a).

Ainda em 1993, a Assembléia Geral da O.N.U. promulgou, em sua Resolução 48/96, de 20 de dezembro, o documento intitulado *Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência* (O.N.U., 1993b). Conforme explicitado em seu Art. 14,

[...] embora não sendo de cumprimento obrigatório, estas podem se converter em normas de direito internacional consuetudinário, quando aplicadas por um grande número de Estados com a intenção de respeitar uma norma de direito internacional. Têm implícito um firme compromisso moral e político da parte dos Estados, no sentido de adotar medidas destinadas a garantir a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Indicam importantes princípios de responsabilidade, ação e cooperação...Funcionam ainda como base para a cooperação técnica e econômica entre os Estados, as Nações Unidas e outras organizações internacionais.

No que se refere especificamente à Educação, o documento estabelece que “os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e superior para as crianças, os jovens e os

adultos com deficiência, em ambientes integrados. Devem assegurar que a educação das pessoas com deficiência constitua parte integrante do sistema de ensino.” (O.N.U., 1993b, Norma 6). O detalhamento desta Regra define que

o ensino nas escolas comuns pressupõe a prestação de serviços de interpretação e outros serviços de apoio adequados. Devem ser garantidas condições adequadas de acessibilidade e serviços de apoio, concebidos em função das necessidades de pessoas com diversos tipos de deficiência. (O.N.U., 1993b, item 2)

Define, também, que “nos Estados em que o ensino é obrigatório, este deve abranger as pessoas portadoras de todos os tipos e graus de deficiência, incluindo os mais graves” (O.N.U., 1993b, item 4). Continua, dizendo que

para que as medidas destinadas para que as pessoas com deficiência possam ser integradas no sistema geral de ensino, os Estados devem: a) adotar uma política de formulação clara, compreendida e aceita a nível das escolas e da comunidade em geral; b) permitir a flexibilidade e adaptabilidade dos planos curriculares, bem como a possibilidade de introdução de novos elementos nesses mesmos planos; c) proporcionar materiais didáticos de qualidade, formação contínua de professores e pessoal docente de apoio.” (O.N.U., 1993b, item 6);

Define, ainda, que

nas situações em que o sistema geral de ensino não esteja ainda em condições de responder às necessidades de todas as pessoas com deficiência, pode considerar-se a possibilidade de estabelecer o ensino especial, cujo objetivo será preparar os alunos para a integração no sistema geral de ensino. A qualidade desse ensino deve refletir os mesmos padrões e ambições do ensino em geral e estar em estreita ligação com este. No mínimo, deve ser atribuída aos estudantes com deficiência a mesma percentagem dos recursos educacionais atribuída aos estudantes sem deficiência. Os Estados devem prosseguir a integração gradual dos serviços de ensino especial no ensino comum. Reconhece-se que, em alguns casos, o ensino especial pode ainda ser considerado como a forma mais adequada de ministrar educação a alguns alunos com deficiência. (O.N.U., 1993b, item 8).

Em 1994, deu-se a *Conferência mundial sobre necessidades educacionais e especiais: acesso e qualidade* (O.N.U., 1994), em Salamanca, Espanha, que veio com clareza apelar a todos os governos, dentre outras providências, a

conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentárias, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, e a adotar, como matéria de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo (O.N.U., 1994, p. ix).

#### O texto sobre o Enquadramento da Ação afirma

que as escolas se devem ajustar a *todas as crianças*, independentemente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras...As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas...constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (O.N.U., 1994, p. 6).

Ainda outros documentos importantes foram produzidos, no âmbito internacional, com a participação do Brasil. Dentre estes, podemos citar o *Panama commitment to persons with disabilities in the american hemisphere* (O.N.U., 1996) e a *Declaração de Caracas* (O.N.U., 2002), que reafirmam o compromisso internacional com a intensificação dos esforços pela eliminação de todas as formas de discriminação com base na deficiência, e com a construção de contextos sociais inclusivos.

Imaginamos que devam estar se perguntando por que estamos despendendo tanto tempo a falar sobre documentos

internacionais, quando tanto há que se abordar sobre a realidade brasileira. Acontece que o Brasil participou da elaboração de todos esses documentos e com seu conteúdo igualmente se comprometeu. Fez ainda mais, foi um dos primeiros países da América Latina a reproduzir, em sua legislação, os princípios da Educação para Todos e a produzir documentos norteadores para a prática nacional do atendimento de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, consistentes com o conteúdo dos documentos norteadores de âmbito internacional.

A *Constituição Federal* (Brasil, 1988) estabeleceu o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III), o que se reproduziu nos demais dispositivos legais e documentos norteadores posteriormente elaborados. Ao assim fazer, veio reconhecer e garantir, para esse segmento populacional, o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas, nos contextos de ensino comum. O termo “preferencial” provocou grandes polêmicas, já que uns entenderam sua utilização como elemento que propiciava a manutenção de espaços de segregação, enquanto que outros defendiam a manutenção de espaços especiais para o atendimento de alunos com comprometimentos severos.

A Lei n. 8.069 (Brasil, 1990), que dispõe sobre o *Estatuto da criança e do adolescente* (E.C.A.), veio, pela primeira vez na história deste país, estabelecer a criança e o adolescente brasileiros como sujeitos do direito. Em seu Art. 53, veio assegurar, a todos, dentre outros, o direito à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1990, I). No Art. 54, estabelece que “é dever do Estado assegurar “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1990, I) e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990, III)”.

A Lei n. 9.394, que estabelece as *Diretrizes e bases da educação nacional* (Brasil, 1996) reafirma o conteúdo do E.C.A. e assegura, aos alunos com necessidades especiais,

[...] currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Art. 59, I), [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, para superdotados (Art. 59, II) e [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, Art. 59, III).

Em 20 de dezembro de 1999, o Presidente da República regulamentou, através do Decreto 3.298, a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a *Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência* (Brasil, 1999). Nesta, além de se reafirmar o conteúdo das Leis anteriores, estabeleceu-se “a matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (Brasil, 1999, Art. 24, I). Estabeleceu-se, também, “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade da educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino (Art. 24, II) e a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas (Art. 24, III)”. No § 2º do item VI, Art. 24, a Lei estabelece que “a educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios” (Brasil, 1999).

É inegável a constatação de uma grande mudança na política das relações da sociedade brasileira com o segmento populacional de pessoas com deficiência, representada nos textos das leis criadas desde a década de 80.

A consideração política dos alunos com necessidades educacionais especiais, na organização do sistema público de ensino regular, aliada à retirada da Educação Especial da posição de sistema paralelo de ensino e sua inserção no contexto geral da Educação, reconhecia as pessoas com deficiência como sujeitos do direito e favorecia o resgate da real natureza da Educação Especial, que é, primeiramente, Educação.

Entretanto, é também inegável que isto provocou grandes polêmicas, já que as leis não apresentavam uma política de formulação clara, compreendida e aceita, no âmbito das escolas e da comunidade em geral. A não existência, naquele momento, de um plano norteador do processo de transformação do sistema educacional foi, também, outro fator que produziu grandes dificuldades operacionais. Por um lado, a legislação estabelecia e exigia mudanças na prática social e por outro lado, não orientava, com objetividade, a como promovê-las.

As reações da comunidade educacional às exigências contidas na legislação levaram o Governo Federal, através de seu Ministério da Educação, a envidar esforços, junto a todos os Estados da Federação, para sensibilizar e capacitar educadores para a atenção a alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2002), entre os anos de 1995 a 2001, 165.275 educadores freqüentaram programas de sensibilização e de capacitação, na modalidade presencial, e 5.384 educadores, através da educação à distância. Destes, 160 eram educadores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, preparados para serem elementos multiplicadores. Nestas ações, foram alcançados 800 municípios, perfazendo 15% dos municípios brasileiros.

Nesse mesmo período, ofereceu programas de capacitação para educadores das DEMEC's e representantes da UNDIME, tendo atingido um total de 1.500 municípios, aproximadamente, 28% dos municípios brasileiros.

Produziu e distribuiu um total de 749.510 unidades de material voltado para a socialização, na comunidade educacional, de conhecimento disponível sobre diferentes áreas da atenção ao aluno com necessidades especiais.

Embora esforço inédito, na história da Educação Especial no país, ainda se manifestava insipiente para atender às necessidades da comunidade educacional nacional. Pode-se observar que, conquanto tais ações tenham sido importantes para sensibilizar e promover a reflexão de membros da comunidade educacional acerca da legitimidade ética da nova política,

certamente foram insuficientes para garantir a efetivação de mudanças significativas na prática educacional cotidiana.

Dando continuidade ao processo de construção do amparo legal ao processo de inclusão educacional, em 09 de janeiro de 2001, foi promulgada a Lei n. 10.172, que aprovou o *Plano nacional de educação* (Brasil, 2001a), com vigência de 10 anos.

Embora venha de 1937 a idéia da necessidade de elaboração de um plano nacional, de longo prazo, que fosse capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação, somente em 2001 ele foi promulgado na forma de lei, tendo por objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 2001a, I.2.)

Especificamente no que se refere ao atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, o Plano nacional explicita com maior clareza a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios quanto ao desenvolvimento de trabalho integrado, na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos. Reafirma que “a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino”[...] e “que são importantes a flexibilidade e a diversidade, seja porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País” (Brasil, 2001a, p. 48).

Estabelece metas quantitativas a serem atingidas, gradativa e progressivamente, no decorrer dos dez anos, no sistema

educacional brasileiro. De maneira geral, define prazos para a criação e implementação das políticas educacionais, dos ajustes administrativos e pedagógicos que permitam a prevenção de deficiências e o ensino eficiente aos educandos com necessidades educacionais especiais, nas classes comuns, bem como a previsão de implementação de centros especializados para o atendimento de pessoas com comprometimentos severos, em cada unidade da Federação. Estabelece, ainda, a determinação da articulação de parcerias com as demais áreas de atenção pública para responder às necessidades especiais de todos os educandos, a introdução de conteúdos disciplinares referentes às pessoas com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, a adequação da formação inicial e de educação continuada de educadores para o ensino na diversidade.

Em sua redação, define, para os dez anos seguintes, as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação (Brasil, 2001a, I. 2).

Ainda no mesmo ano, em 03 de julho de 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em seu Parecer n. 17/2001, o Relatório da Câmara de Educação Básica sobre as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (Brasil, 2001b). A redação deste documento veio explicitar o compromisso político nacional com a operacionalização de um sistema educacional que permitisse “[...] que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade” (Brasil, 2001b, p. 12).

Neste texto, os relatores manifestam, no item 4.1 - No âmbito político - que é competência de cada sistema de ensino (municipal, estadual e federal):

- Conhecer sua demanda;
- Assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno;

- Planejar-se estrategicamente para responder às necessidades educacionais de todos os seus alunos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais;
- Implementar, gradativamente, seu processo de ajuste às condições exigidas para a prática de uma educação de qualidade para todos, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns;
- Elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos;
- Apoiar programas educativos e promover ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às necessidades desses alunos;
- Garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados, para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos (Brasil, 2001b).

No âmbito técnico-científico, o texto sinaliza, à Câmara de Educação Superior, a necessidade de formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe, como fator essencial para a efetivação da inclusão.

No âmbito pedagógico, o documento enfatiza o foco principal da prática educacional:

em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (Brasil, 2001b)

Aponta, também, que o Projeto Pedagógico deve seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para os diferentes níveis de escolaridade, atendendo ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar

próprio e favorecendo seu progresso escolar. Trata, ainda, da necessidade de se manter um processo contínuo de avaliação compreensiva, como ferramenta para acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, norteadora dos ajustes a serem efetivados no planejamento do ensino. O texto estabelece que “cabe a cada unidade escolar diagnosticar sua realidade educacional e implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços” (Brasil, 2001b, p. 16), seja considerando as já existentes e utilizadas pela comunidade escolar, como também criando novas, sempre fundamentada no conjunto de necessidades educacionais especiais encontradas no alunado.

No âmbito administrativo, estabelece que cabe aos sistemas de ensino a criação e implementação de “um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001b). Além disso, explicita que cabe aos gestores educacionais e escolares assegurar a acessibilidade dos alunos ao espaço físico e ao conhecimento, através da provisão dos recursos físicos, humanos, metodológicos e materiais necessários.

Logo em seguida, em 08 de outubro de 2001, a Presidência da República publicou o Decreto 3.956 (Brasil, 2001c), que promulgou a *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*, estabelecendo que esta “será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém” (Art. 1º). A Convenção, por sua vez, estabelece, para a área da Educação, o comprometimento de se tomar medidas

para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades...(Art. III, 1.a), [...] para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência (Art. III, 1.b) e [...] para eliminar, à medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência (Brasil, 2001c, Art. III, 1.c).

Tais determinações continuam representando mudanças significativas no conjunto das relações sociais, tanto no âmbito do pensar político, como no das práticas sociais. Apesar de alavancadas pela determinação em atender às necessidades de alunos com deficiência, essas mudanças favorecem a melhoria de condições para o atendimento de todo o alunado, já que, de uma certa forma, incentivam a prática do olhar voltado para cada um, nas suas peculiaridades e especificidades, ao invés do tradicional olhar para o grupo, como se todos fossem um só.

É claro que uma transformação no pensar e em práticas sociais não se efetiva por decreto, nem de um dia para o outro. Entretanto, o fato de decisões políticas serem tomadas e formalizadas, na forma de legislação, favorece que se desvelem dificuldades, necessidades e que se criem espaços e meios que impulsionam a reflexão, o debate, o estudo e a pesquisa, a busca de soluções criativas e a promoção das mudanças desejadas.

Na continuidade do processo, o Ministério da Educação lançou, em dezembro de 2003, através de sua Secretaria de Educação Especial, o *Projeto plurianual de implantação da educação inclusiva: acesso e qualidade para todos nos municípios brasileiros* (Brasil, 2003b), com os objetivos de disseminar as políticas públicas da Educação Inclusiva e apoiar o processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos nos municípios brasileiros. O projeto mostra que o governo federal se propõe a atuar em três linhas de ação: 1.) fundamentação filosófica e técnico-científica, 2.) difusão de conhecimento e 3.) disseminação da política, através de capacitação de gestores e educadores e da qualificação profissional, abrangendo, de 2003-2006, 4.666 municípios, que correspondem a 83,5% do total dos municípios brasileiros.

O lançamento público do projeto foi feito em um encontro para sensibilização de 200 gestores e educadores, provenientes de 128 municípios, denominados municípios-pólo. Estes foram selecionados nas 5 regiões geográficas do país, através dos seguintes critérios: localização geográfica, densidade demográfica, infra-estrutura urbana e acessibilidade. Assim, participaram desse encontro 27 municípios da região Norte, 33 da região Nordeste, 23 da Centro-Oeste, 25 da região Sudeste e 20 da região Sul.

Segundo o plano de ação, cada município-pólo será continuamente monitorado e assessorado no processo de implementação da educação inclusiva, devendo, posteriormente, atuar como agentes multiplicadores, através de sistema de multiplicação piramidal, aos demais municípios.

Para auxiliar o processo, foram lançados para análise e manifestação da comunidade educacional três conjuntos de indicadores de contextos inclusivos para a unidade escolar, para o sistema educacional municipal e para a família.

Nesta oportunidade, os educadores puderam se manifestar com relação à proposta do governo federal, bem como quanto às dificuldades que têm vivenciado em sua realidade local.

A proposta de implementação da educação inclusiva nos sistemas educacionais municipais e estaduais mostrou-se aceita por unanimidade, considerada consistente com a motivação e o interesse dos educadores presentes. Valorizou-se a parceria das três esferas administrativas (federal, estadual e municipal) com objetivos e metas comuns, já que se avaliou a aproximação delas como elemento importante para romper barreiras político-ideológicas e favorecer o investimento na construção de respostas educativas eficientes aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Além de revelarem aceitação da proposta, os educadores participantes do encontro desvelaram dificuldades que têm encontrado no processo de mudança da prática educacional, e apresentaram sugestões para o encaminhamento do processo, as quais serão apresentadas a seguir.

1. *Desconhecimento da legislação* – parece não ser comum, no cotidiano profissional do educador, a prática de acompanhar e participar do processo de elaboração das leis, bem como de estudar a legislação já existente. Embora muitos tenham demonstrado consciência da importância dessa prática para o exercício de sua cidadania e para seu desempenho profissional, a maioria mostrou desconhecer, inclusive, o conteúdo da legislação que rege a prática educacional no país.

2. *Falta de clareza quanto à operacionalização do processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos* – os gestores solicitam que se determine “o que fazer” e “como fazer”. Parece ser ainda muito difícil que cada comunidade assuma seu poder de autogestão. Embora a descentralização do poder tenha sido determinada desde a Constituição Federal de 1988 e seja, no contexto atual, de competência local a efetivação da análise diagnóstica de sua realidade, a elaboração de políticas, a provisão programada de recursos, o planejamento de ações e a implementação gradativa e progressiva dessas ações, permanece a expectativa de que os caminhos sejam determinados por instâncias superiores.
3. *Necessidade de se atrelar a determinação de dotação orçamentária aos procedimentos exigidos pela lei, por ocasião de sua promulgação* – em todos os níveis da gestão pública tem-se constatado que determinar procedimentos sem garantir dotação orçamentária é inviabilizar sua execução.
4. *Necessidade de estabelecer linhas de financiamento*, especialmente para regiões menos favorecidas, como por exemplo, zona rural com mais de 100 escolas.
5. *Necessidade do envolvimento formal de prefeitos, secretários municipais e estaduais*, já que muitas vezes educadores vivenciam dificuldades operacionais determinadas pelo desconhecimento dos gestores quanto às competências que lhes cabem na construção de sistemas educacionais inclusivos, bem como por ações político-partidárias que inviabilizam as práticas pretendidas.
6. *Necessidade de monitoramento, orientação e assessoria aos municípios*, em seu processo de estudo, planejamento e implementação das novas práticas; exercer a autonomia responsável, elemento essencial do exercício coletivo da cidadania envolve um conjunto de competências que requerem aprendizagem. Esta, por sua vez, requer ensino e assessoria no uso dos novos conhecimentos.
7. *Necessidade de fiscalização e de novas políticas de financiamento* para as obras realizadas através de instituições

- conveniadas; especialmente para aquelas que historicamente têm atuado em contextos segregados, há que se promover a prática do trabalho cooperativo, à luz da filosofia de uma sociedade inclusiva.
8. *Necessidade de programas de formação continuada para professores*, formalizados em cada sistema educacional, já que grande parte dos professores, nas diferentes redes educacionais, não se percebe capacitada para o ensino na diversidade.
  9. *Necessidade de provisão de material e equipamento adequados* para o atendimento do conjunto de necessidades educacionais especiais presente em cada rede educacional; a inexistência de recursos humanos e materiais adequados pode determinar a condição de simples integração física do aluno com necessidades especiais, o que pode mostrar-se tão segregadora quanto o que se está propondo modificar.
  10. *Necessidade de sensibilização e envolvimento ativo das famílias na vida da escola* – famílias que não participam dos processos escolares e educacionais geralmente não exercem suas competências e não cumprem com sua parte da responsabilidade no processo de construção de um processo educacional eficiente e conseqüente.
  11. *Necessidade de orientação sobre procedimento a ser adotado com relação a alunos com deficiência, já adultos*, que se encontram há muitos anos em escolas especiais; o produto de uma história de segregação e de exclusão não pode ser ignorado, mostrando-se necessários procedimentos, de responsabilidade coletiva, para administrar cada caso, garantindo a cada um e a todos os indivíduos a satisfação de suas necessidades.
  12. *Necessidade do envolvimento efetivo as áreas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Superior, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos*, no processo coletivo de transformação do sistema educacional, em todas as instâncias, seja na municipal, na estadual, como na federal; a construção de um sistema educacional inclusivo, embora alavancado pela Educação

Especial, é um processo de todos e para todos e, portanto, dependente da atuação consciente e responsável de todas as áreas educacionais.

13. *Necessidade do envolvimento efetivo das demais áreas da atenção pública* (Saúde, Assistência Social, Transporte, Urbanismo e Arquitetura, Trabalho) no processo de atenção aos alunos com deficiência; a educação não depende somente do trabalho do professor, na sala de aula; o aluno precisa chegar à escola, em condições adequadas de saúde física e mental. Para tanto, há que se contar com a atenção e atuação planejada de todas as áreas.
14. *Necessidade de se criar e promover espaços de interlocução entre municípios e estados* que já deram passos na direção de enfrentar os limites de seus sistemas educacionais, e municípios e estados que ainda não iniciaram sequer um processo de estudo e reflexão sobre seu sistema educacional; a troca de experiência parece ser importante para o processo de reflexão e para estimular a criatividade na busca de solução de problemas políticos e operacionais.

Santos (2003) desenvolveu estudo em que professores participaram de processo de reflexão e revisão de suas práticas educativas, através do enfoque sistêmico. O processo de reflexão favoreceu os professores a compreenderem “[...] a inclusão como processo (e não como um fim em si mesma) dependente do desenvolvimento da capacidade interna da escola como um todo – e de cada membro dela em particular – de refletir sobre si mesma e transformar as práticas que constituem barreiras (potenciais ou efetivas) à promoção da inclusão em educação” (Santos, 2003, p. 17). Ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino, os professores puderam se engajar “[...] no planejamento de desenvolvimento das escolas, trazendo à tona seu papel de agentes na escolha das prioridades de mudança, na implementação de inovações e na revisão do progresso” (Santos, 2003, p. 17).

Em estudo realizado por Aranha (1999) com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. séries, em cidade do interior do estado de São Paulo, identificou-se que

as manifestações desvelavam o pensar do professor de que estava sendo “vítima” de uma “nova” responsabilidade: de fazer acontecer a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, num contexto adverso (“como sempre, eles inventam coisas lá em cima, jogam sobre nossas costas e nós é que temos que nos arder”). Apontavam, então, seu despreparo para ensiná-los, a inexistência de suporte técnico, a falta de recursos didáticos, sua dificuldade para avaliá-los, o número excessivo de crianças em sala de aula, a agressividade da criança, queixando-se quanto a uma situação de desamparo aparentemente inevitável, para a qual não havia outro caminho a não ser suportar.

O conjunto dessas manifestações requer que recortemos alguns pontos de reflexão, importantes para esta análise. Faz-se necessário lembrar que no contexto da descentralização do poder, estabelecida pela Constituição Federal (Brasil, 1988), os municípios e estados adquiriram autonomia para administrar sua realidade social, respeitando as diretrizes nacionais gerais e mantendo a flexibilidade necessária para atender às necessidades provenientes de sua peculiaridade sócio-cultural.

Assim, cabe aos municípios e estados (Brasil, 2003a) primeiramente fazer a descrição situacional de seu território, mapeando e caracterizando sua demanda e recursos educacionais. Em seguida, é essencial que se desenvolva a análise diagnóstica da situação do sistema, tendo como parâmetros as necessidades da demanda e as disponibilidades de recursos.

Tendo como referência esse diagnóstico, torna-se possível a elaboração de um planejamento estratégico para implementação dos ajustes e ações que se mostram necessários, a serem realizados no decorrer do tempo. Este planejamento permite que o Plano de Educação (municipal ou estadual) possa, com maior eficácia, favorecer o atendimento das necessidades da demanda, viabilizando a implementação, no decorrer do tempo, de ações possíveis, responsáveis e eficientes na promoção do acesso e permanência do aluno no contexto escolar, de seu acesso ao conhecimento e da efetivação da aprendizagem (adaptação do ambiente físico, adaptação e aquisição de equipamentos e materiais especializados, provisão de professores de Língua Brasileira de

Sinais e do Sistema Braille, formação continuada de professores, dentre outras).

É, ainda, de essencial importância que cada sistema defina, com clareza, os procedimentos e os caminhos administrativos e técnicos que deverão ser adotados, quando necessários, para o desenvolvimento de estudos de casos, a elaboração de Planos Individualizados de Ensino, o trabalho cooperativo entre o professor do ensino comum e o professor especialista, o registro formal do processo de escolarização do aluno, a garantia de apoio profissional especializado, a parceria com outras áreas da atenção pública, dentre outros.

A transformação do processo educacional é tarefa e competência a ser realizada *coletivamente*, não cabendo exclusivamente ao professor promovê-la, no interior de uma sala de aula, como tem com frequência acontecido. Matricular um aluno com deficiência em classe regular e deixar somente por conta do professor a administração de seu processo educativo é manter as condições de segregação do aluno com necessidades especiais e do fracasso do ensino, mascarados pelo índice quantitativo da matrícula.

Embora os conjuntos de manifestações de professores, acima apresentados, não possam ser comparados estatisticamente, eles apontam para mudanças interessantes no pensar dos atores envolvidos. Primeiramente, o estudo realizado em 1999 mostra a pressuposição do professor de que a atenção ao aluno com necessidades especiais é problema exclusivamente seu, imposto, à revelia, por instâncias superiores. Já no estudo e no levantamento mais recente, no final de 2003, fica muito claro que o professor já está identificando não só o que é de responsabilidade sua e de que necessita para poder exercer, com eficiência, sua tarefa profissional (âmbito pedagógico), mas também está identificando o que é de competência das instâncias gestoras (da unidade escolar, da secretaria de educação, do município e do estado), da família e da comunidade. Indo mais além, constata-se, da parte dos professores, a reivindicação de que cada instância cumpra com sua parte da responsabilidade, para que os direitos do aluno com necessidades especiais possam ser efetivamente respeitados e atendidos.

Segundo os dados do Censo demográfico 2000 (Brasil, 2000), o Brasil contava, nessa data, com aproximadamente 61 milhões de crianças e adolescentes (0-17 anos de idade). Segundo a versão preliminar do *Relatório da situação da infância e adolescência brasileira de 2003* (UNICEF, 2003), 4,7% destes (2,9 milhões) apresentam algum tipo de deficiência.

Embora levantamento indique um aumento de 66% de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na década de 90, as estatísticas da Educação Especial no Brasil (Brasil, 2002), constantes do Censo Escolar, desvelam que se encontram matriculados no sistema educacional 240.549 desses alunos. Destes, **46.831** alunos encontram-se em classes comuns do ensino regular, com suporte de sala de recursos; 55.569 encontram-se em classes comuns do ensino regular, sem o suporte de sala de recursos, e os demais 138.149 encontram-se matriculados em escolas especiais ou classes especiais.

Os números falam por si só; enquanto por um lado pode-se constatar uma mudança no pensar de professores, um longo caminho ainda há que se percorrer até que os sistemas educacionais dêem conta de garantir o acesso de todos os cidadãos com necessidades especiais à escola e ao conhecimento.

Pode-se dizer que nosso discurso é muito melhor que nossa prática, mas também é inegável que estamos iniciando um processo de transformação social.

Esta não se dará somente no âmbito da educação, mas certamente está por ela sendo alavancada. Há os que defendem que já que o sistema não funciona, é melhor manter o sistema tradicional, para que os alunos com necessidades especiais não sejam prejudicados; outros defendem que a inserção destes no sistema regular de ensino produz o incômodo necessário para movimentar a transformação da cultura e práticas vigentes.

Sair da retórica e fortalecer o processo de transformação vai depender de qual destes argumentos se fortalecerá na caminhada. Sair da retórica também vai depender do fortalecimento da noção de responsabilidade coletiva quanto à educação de todas as crianças e jovens brasileiros. E aqui, não se pode deixar de

ênfatisar o papel da universidade, no estudo, análise e crítica da realidade.

Este processo e momento histórico requer dos cientistas que se dediquem a estudar questões relacionadas à política educacional e à gestão, tanto quanto às práticas pedagógicas e didáticas.

Que país queremos e de que cidadãos precisamos para construí-lo? As respostas para estas duas questões é que nortearão o desvelar de qual educação devemos oferecer e que educadores devemos ser em nossa prática profissional e social cotidiana.

#### **REFERÊNCIAS**

ARANHA, M. S. F. **Efeitos da inserção de alunos com deficiência em salas inclusivas.** Trabalho apresentado no Seminário de Pesquisa sobre Educação Inclusiva. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília: UNESP-Campus de Marília, 2003.

ARANHA, M. S. F. **Implementação da educação inclusiva no município de Vargem Grande Paulista – manifestação de professores.** Trabalho não publicado, 1999.

BRASIL. **Censo demográfico 2000.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 9. ed. São Paulo : Atlas, 1988.

BRASIL. Decreto 3.298, de 21 de dezembro de 1999. Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 9 out. 2001c.

BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF. 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CEB. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Estabelece diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF. 2001b.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação das políticas de educação especial**. Relatório de Gestão. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Projeto plurianual de implantação da educação inclusiva nos municípios brasileiros**. Brasília, DF, 2003b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Caracas**. Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, Caracas, de 14 a 18 de outubro de 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**, de 09 de dezembro de 1975. Nova York, 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Genebra, Suíça, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Panama commitment to persons with disabilities in the American Hemisphere**. Resolução adotada na 6ª. sessão plenária da Assembléia Geral da O.N.U., em 5 de junho de 1996. Panamá, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução 37/52, de 03 de dezembro de 1982. Programa de ação mundial relativo às pessoas com deficiências. Nova York, 1982.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993. Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. New York, 1993b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e programa de ação de Viena**. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, Comissão de Direitos Humanos. 1993a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília : M.J.; CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** 1990. Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

SANTOS, M. P. dos. A Prática da Educação para Inclusão. In M. C. Marquezine et al. (orgs.) **Inclusão.** Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Londrina : EDUEL, 2003.

UNICEF. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileira 2003 - versão preliminar.** Brasília : UNICEF Brasil, 2003.