



O direito da pessoa com necessidades educativas especiais à educação inclusiva

Resumo

Este artigo está dividido em blocos. O primeiro, trata o aluno com necessidades educativas especiais¹ na condição de sujeito que deve ter assegurado o direito à educação de qualidade, respeitando-se as individualidades. No segundo bloco, é abordado o histórico de pessoas com deficiência que experimentaram situações diversas, negação de seus direitos, configurada como exclusão e como educação segregacionista, até educação inclusiva, que vem aos poucos se efetivando. O terceiro bloco discute a educação dessas pessoas inscrita em documentos oficiais e os impasses para sua efetivação prática. No último bloco, o das considerações finais, traz a síntese de fatores considerados obstáculos à prática inclusiva e uma discussão dos desafios que devem ser enfrentados nesse sentido.

Palavras-chave: direito; necessidades especiais, educação inclusiva.

Abstract

The rights of the individual with special needs to inclusive education

This article is divided in four parts, the first talks about the student who has special educational necessities as a person who must have assured the right of a quality education, respecting his individuality. In the second part, is broached the history of people with deficiency who tried out since the non-recognition of his rights, by means of the exclusion and a segregative education, until a inclusive education which has gradually been carrying out. The third part discusses this people education on the legal documents and the problems to his accomplishment. The last part, the final considerations, brings a synthesis of factores cosidered as obstacles to a inclusive practice and a discussion about the challenges which should be faced in this direction.

Keywords: rights, special needs, inclusive education.

* Mestre em Educação, Universidade Federal do Ceará. Supervisora escolar Prefeitura Municipal de Fortaleza. Lilopes2001@yahoo.com.br

¹ A expressão "alunos com necessidades educativas especiais" é bem abrangente; além de se referir comumente a alunos portadores de deficiência ou distúrbio de aprendizagem, pode incluir também todos aqueles que, no exercício do direito à educação, precisam ser valorizados em suas especificidades e idiossincrasias. Este termo pretende valorizar a diversidade dos educandos, ao invés de fazer diferenciações pejorativas.

O direito à educação e à diferença

É idéia compartilhada: a educação é um bem valioso para o exercício da cidadania e para completa participação social. A privação deste bem implica a não-apropriação dos saberes transmitidos pela escola, o que limita o modo de ver e de atuar do sujeito sobre a realidade.² Segundo Cury (2002), os países garantem em seus textos legais o direito à educação que deve, por sua vez, estar presente em todas as políticas que visam à participação nos espaços sociais e políticos. O grande avanço de um direito ser reconhecido em lei é a possibilidade que se apresenta à sociedade para reivindicá-lo. Uma vez que um direito se torna obrigação do Estado, não há mais razões para calar a voz e aceitar qualquer tipo de despotismo ou opressão, pois o cidadão passa a ter um instrumento legal para exigir que esse direito se cumpra de fato.

Em contrapartida, sabemos que proposições normativas por si mesmas não são suficientes para a garantia de um direito social (OLIVEIRA, 1998). Embora represente um primeiro passo, a declaração de um direito só se transformará em realidade quando o público a quem se destina estiver consciente de sua importância e dos benefícios gerados. Costa e Lima (2000) utilizam a expressão "sujeito de direito" para designar aquele que está plenamente consciente de seus direitos, não aceitando que as injustiças e desigualdades em seu entorno lhe impeçam de conquistá-los. A alienação e a ignorância, por outro lado, fazem com que o sujeito não seja capaz de analisar criticamente as condições a que está submetido e não reivindique o que lhe é de direito.

Variáveis históricas e culturais também dificultam a aproximação entre a existência legal de um direito e sua efetivação. Basta lembrar de segmentos da sociedade como as mulheres, os afrodescendentes, os índios, as pessoas com deficiência³, entre outros, que foram ao longo do tempo privados de uma efetiva participação social e política e, ainda hoje, encontram obs-

táculos para fazer valer os seus direitos, mesmo quando a lei os assegura. A discriminação sofrida ao passar dos anos, além de alimentar o preconceito contra essas pessoas, imprimiu marcas de inferioridade e submissão que as impediram de se reconhecerem como sujeitos de direito.

A educação como um direito social remete aos princípios da universalidade, equidade e integralidade (COSTA & LIMA, 2000). A extensão de um direito a todos os cidadãos não significa, entretanto, que sua especificidade deva ser ignorada, ou que todas as pessoas sejam consideradas iguais. O direito à educação, por exemplo, não se aplica da mesma forma a índios e não-índios, pessoas com deficiência e sem deficiência, que têm uma maneira singular de compreender e atuar no mundo. Ao mesmo tempo que é inaceitável impedir alguns grupos de exercerem sua cidadania, não se pode conceber e aplicar uma lei sem levar em consideração as diferenças. Neste sentido Cury afirma:

Estamos assim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio da igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal (2003, p. 255).

É imprescindível, portanto, considerar cada sujeito tanto pelo prisma da generalidade quanto da individualidade. O conceito de generalidade compreende que os homens têm uma mesma natureza e compartilham semelhanças entre si. Há, deste modo, direitos que são comuns e aplicáveis a todas as pessoas. O prisma da individualidade, por outro lado, lança um olhar sobre aquilo que é singular no sujeito, que o torna único, mostrando que os homens apresentam não apenas semelhanças, mas também diferenças entre si. São as diferenças pessoais e culturais que revelam a essência do homem e devem ser resguardadas no momento da aplicação de uma norma.

² Fazendo alusão à "Alegoria da Caverna" de Platão, o homem que não está habituado a refletir e questionar o mundo ao redor, tem uma visão distorcida e superficial do mesmo, como os prisioneiros de uma caverna que só vêem a escuridão e as sombras. Quando encontram a luz, estão livres e são capazes de conhecer o mundo como ele verdadeiramente é.

³ No decorrer deste trabalho far-se-á uso da expressão deficiente, por esta indicar uma limitação real que não pode ser ignorada, mesmo sabendo-se que, muitas vezes, assume valor pejorativo. Usar-se-á também a expressão "portador de necessidades educativas especiais", bastante utilizada no âmbito escolar, para designar aqueles alunos que merecem uma atenção especial e diferenciada de acordo com suas características e potencial de aprendizagem.

Marques e Marques enfatizam que considerar a diferença é fundamental, porém, utilizá-la para fazer categorizações ou hierarquizações entre as pessoas, não.

A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independentemente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Assim, o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro (2003, p. 234).

Pensar sobre a diferença relacionando-a à pessoa deficiente não significa anular o déficit que é real, mas reconhecer que isto não é razão suficiente para segregar indivíduos do convívio social e escolar. A Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência⁴ também fala acerca da diferença. Enfatiza, no seu Art. I, a importância de se evitar todo tipo de discriminação, baseada na deficiência, que possa acarretar a exclusão ou a restrição dos direitos das pessoas com deficiência. Em contrapartida, este mesmo documento vê com outros olhos a diferenciação com base na deficiência, quando esta objetiva assegurar os direitos ou promover a integração social dessas pessoas.

Da exclusão à inclusão

Ao longo da história, as pessoas portadoras de deficiência foram alvo de diferentes formas de tratamento, a começar pelas mais aviltantes, até serem contempladas por práticas mais humanistas.

O primeiro estágio corresponde à era pré-cristã, quando deficientes eram maltratados ou negligenciados; o segundo estágio corresponde ao cristianismo, quando houve compadecimento e proteção deles. Nos séculos XVIII e XIX (terceiro estágio),

foram segregados em instituições, para receber uma educação diferenciada, e no quarto estágio, iniciando em meados do século XX, deu-se a aceitação dos deficientes, buscando-se integrá-los na sociedade (KIRK & GALLAGHER⁵, apud LIBÂNEO 2003, p. 263).

O atendimento às pessoas com deficiência em instituições especializadas, ao mesmo tempo que representou um avanço no tratamento dessas pessoas, que até então eram totalmente negligenciadas, fez com que fossem isoladas do convívio social, reforçando crenças de que o deficiente é alguém incapaz e limitado, dependendo sempre de tratamentos corretivos ou compensatórios.

Segundo Marques & Marques (2003) essas instituições, denominadas ora assistencialistas ora especializadas, traziam em si um duplo papel: do mesmo modo que se apresentavam como uma boa alternativa para o tratamento das pessoas com deficiência, sendo um espaço para abrigá-las e prepará-las para o convívio social, satisfaziam também os interesses de parte da sociedade que desejava ter distante de si aqueles considerados anormais.

É importante salientar que o paradigma institucional é resultado de um processo em que a deficiência deixa de ser vista como algo sobrenatural e se torna objeto de estudo da Medicina. Dessa forma, se comparado a períodos anteriores, houve um significativo progresso na maneira como essas pessoas passam a ser tratadas, considerando-se a qualidade atenção e do tratamento diferenciado que começam a receber. Por outro lado, é certo que este paradigma também contribuiu para o sentimento de rejeição percebido, ainda hoje, em muitos professores e familiares de pessoas com deficiência, os quais as consideram inferiores, bizarras, difíceis de lidar, constituindo-se em tarefa apenas para especialistas.

O movimento de integração à sociedade de pessoas com deficiência iniciou-se na década de 1970, quando o conceito de normalização expressava a necessidade da pessoa deficiente ter acesso aos mesmos direitos destinados aos

⁴ Esta Convenção foi realizada na Guatemala, sendo o Brasil signatário deste documento aprovado pelo Congresso Nacional e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República (PFDC, 2003).

⁵ KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. *Necessidades educativas especiais: realidade e perspectivas para a educação pública*. Paraná: APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação, s.d.

demais indivíduos (GOFFREDO, 1997). No âmbito educacional, a integração dessas pessoas consistiu em inseri-las em escolas regulares. Essa passagem do ensino especial para o ensino regular aconteceu, inicialmente, de forma parcial, visto que algumas escolas dispunham de classes especiais destinadas a alunos com deficiência auditiva e mental. Nestas escolas, o encaminhamento para a sala regular acontecia, gradativamente, quando o aluno fosse considerado preparado para uma integração total.

O movimento de integração escolar representou uma etapa importante na educação das pessoas com deficiência, visto que nas escolas regulares passariam a ter acesso a um ambiente mais diversificado e desafiador ao seu desenvolvimento. Mesmo assim, esta proposta não foi capaz de engendrar um verdadeiro acolhimento, nem uma mudança estrutural nas escolas. Como resultado, houve apenas integração física, não ocorreu integração plena, de modo que muitos desses alunos, apesar de estarem presentes na escola, não encontravam condições de avançar em aprendizagem.

Uma vez que a integração não atendia totalmente às expectativas de acolher o aluno com deficiência, ao contrário, reproduzia o velho segregacionismo, passou-se a falar em educação inclusiva para designar um modelo que de fato aceitasse a diversidade do alunado. Assim sendo, o modelo de integração seria reestruturado para acolher devidamente o aluno com deficiência. Mittler explica a diferença entre integração e inclusão, dois modelos semelhantes nos seus propósitos, mas distantes em suas práticas, ao afirmar:

[...] na integração o aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar a diversidade de seus alunos. Significa, ainda, tornar as escolas regulares em escolas especiais, através da transposição das melhores práticas, técnica e professores. Já a inclusão implica uma reforma radical na escola em termos de currículo, avaliação e práticas pedagógicas. É baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade (2003, p.34).

Dessa maneira, ao se analisar a trajetória das pessoas com deficiência, percebe-se

que, por muito tempo, foram privadas de seus direitos básicos, entre eles a educação. Foi a partir do paradigma integracionista/inclusivo que sementes foram lançadas com o intuito de sensibilizar a sociedade e o governo quanto ao reconhecimento dos direitos dessas pessoas, bem como de elaborar políticas públicas que viessem assegurá-los.

Stainback & Stainback (1999) acreditam que o atendimento de alunos com deficiências em instituições especializadas não satisfaz o direito que estes têm à educação, pois o convívio em ambiente segregado além de não preparar para a vida, pode acentuar a discriminação. Já a educação inclusiva, promove o valor social da igualdade, assegurando o direito de estar na escola regular, em convivência com os demais alunos. Em um ambiente inclusivo, prepara-se para a vida integrada na sociedade, além do favorecimento de maior tolerância e compreensão acerca da diferença.

O princípio da inclusão, tão propalado nos dias atuais, é o caminho para se acolher a diversidade presente na sociedade. Incluir significa não deixar ninguém à margem, entretanto as diferenças inerentes às condições sociais, econômicas, físicas ou intelectuais sempre foram motivo para se depreciar ou excluir pessoas. Dessa forma, a inclusão sugere que elas sejam estimadas da maneira como são, diferentes umas das outras.

Como princípio alicerçado no dado atual da diversidade, a inclusão contempla necessariamente todas as formas possíveis de existência humana. Ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não deficiente, ser homem ou mulher, rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano. É nessa abrangência plena que situamos o nosso sentido do termo inclusão (MARQUES & MARQUES, 2003, p. 223).

É necessário, ainda, situar a questão da deficiência no contexto global das desigualdades sociais e da marginalização, porquanto essas condições fundamentaram a exclusão das pessoas deficientes na escola. Incluí-las em escola regular é um processo complexo, pois demanda mudança de valores e concepções que têm suas raízes na construção histórica da so-

cidade. Por outro lado, a escola pode vir a ser mais um espaço de luta pela garantia de direitos humanos universais, tal como o é a educação (MITTLER, 2003).

O direito a uma educação inclusiva e seus impasses

A Constituição Federal (1988) em seu capítulo acerca da educação, no Art. 205, apregoa que a educação é um direito de todos, sem antecipar qualquer distinção. Mais adiante, no Art. 206, Inciso I, salienta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Neste ponto, entende-se por igualdade não de condições econômicas, psicológicas ou cognitivas dos alunos, mas igualdade de oportunidade provida pelo Estado para que todos possam ser admitidos e permanecer na escola.

O direito de ingressar na escola regular é, muitas vezes, questionado e não satisfeito, mesmo quando aparece inscrito em lei. Isto leva a crer que, principalmente no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, a garantia do direito à educação de qualidade implica relações bem mais complexas como, por exemplo, reestruturação dos espaços físicos, das dinâmicas da escola, bem como das intervenções pedagógicas.

Acerca dessa questão, Figueiredo (2002) avalia que a exclusão desses alunos pode acontecer fora da escola, quando o acesso lhes é negado, bem como em seu interior, quando não lhes são propiciadas condições reais de aprendizagem e de convívio social.

A exclusão dentro da escola acontece, muitas vezes, em consequência do desconhecimento sobre temas relacionados à diversidade e às necessidades especiais, somando à inexperiência de professores e funcionários em lidar com esse alunado. Desta forma, é comum o medo transformar-se em resistência à inclusão, uma vez que isto exige constante elaboração, reorganização e aprimoramento das práticas docentes.

É essencial que os professores sejam preparados e sintam-se seguros em trabalhar com alunos com necessidades especiais. Nesta direção, cursos e capacitações podem ser de grande valia para formar profissionais mais reflexivos, mais comprometidos ao longo de sua prática docente e mais confiantes e dispostos a engen-

drar novas estratégias de acolhimento e ensino. A capacitação em educação especial é bastante valorizada pelos professores, vista como ferramenta indispensável quando posta a serviço do acolhimento do aluno com necessidades especiais e de práticas pedagógicas pertinentes.

Em relação ao anseio de tantos professores em adquirir conhecimentos especializados para atender ao alunado com necessidades educativas especiais, Figueiredo ressalta:

[...] a escola não constitui espaço clínico, mas educacional. O docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles (2002, p.76).

Esta afirmação é válida para refletirmos que cursos e capacitações são importantes, mas não são suficientes para garantir práticas inclusivas, tampouco chegam a esgotar conhecimentos reinvidicados pelos professores. Se não estiverem dispostos, no cotidiano da sala de aula, a refletir sobre sua prática, a reconhecer e a realizar as mudanças necessárias, pouco poderá ser feito para auxiliá-los.

A primeira providência que o professor de alunos com necessidades educativas especiais necessita tomar é procurar ter consciência de que seus preconceitos e expectativas irão influenciar sobremaneira sua prática. Se o professor vê o aluno apenas pelo viés da deficiência, obviamente não apostará muito no sucesso da aprendizagem e suas intervenções serão, na maioria das vezes, restritas, já que ele também vê seu aluno de maneira limitada. Por outro lado, quando o professor consegue enxergar que, além da deficiência, o aluno tem um potencial a ser desenvolvido, terá muito mais motivação e compromisso para acompanhar seu desenvolvimento e elaborar atividades significativas que possam ir ao encontro das necessidades específicas.

Desenvolver a consciência de que a maneira ideal de atender o aluno com deficiência é valorizar suas capacidades e não limitá-las é tarefa mais simples do que desenvolver ações neste sentido. É no exercício da prática docente que o professor pode se deparar com dificuldades de ordem pessoal, profissional e metodológica, que representem para ele um verdadeiro

impasse. Acomodar-se à situação do aluno, tratando a deficiência como uma condição que faz dele um ser frágil e limitado é uma saída infeliz que muitos encontram para resolver esse conflito. Dessa forma, não há muitas coisas para serem feitas, uma vez que o problema é do aluno, das condições de ensino e aprendizagem e do pouco conhecimento que se tem sobre a deficiência e sobre como ensinar este aluno. Outro meio de resolver esse impasse, e mais difícil, é aceitando que todos são responsáveis pelo desenvolvimento do aluno, principalmente o professor, e que este precisa ter mais iniciativa para gerir práticas significativas ao aprendizado, bem como mais flexibilidade para mudá-las quando não forem eficazes.

Em sua cartilha sobre o acesso de pessoas com deficiência às escolas regulares, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC, 2003) salienta que deve-se considerar a relação entre as características individuais do aluno e as do ambiente escolar antes de categorizar um aluno como apto ou não apto à inclusão. Dessa forma, diante de um eventual insucesso, não só o aluno será responsabilizado, mas também as situações de aprendizagem a que ele esteve submetido e, portanto, a escola e os seus professores. Esta é uma consideração bastante legítima, pois sabemos que a sociedade e a escola têm uma dívida social para com as pessoas deficientes, uma vez que as negligenciaram e se omitiram durante muito tempo, deixando-as entregues à própria sorte e considerando conveniente o argumento da deficiência ou da anormalidade para explicar o tipo de tratamento excludente que lhes deram.

A Constituição no seu Art. 208, Inciso III, afirma que o atendimento educacional especializado⁶ deve ser ofertado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Desta forma, sugere a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular que é, na perspectiva inclu-

siva, o local ideal para o pleno desenvolvimento destes educandos, que deixam de ter como única opção as instituições de ensino especial, até então onde se concentravam os recursos materiais e humanos especializados para atendê-los. O atendimento educacional especializado pode, também, ser oferecido nessas instituições, fora da rede regular de ensino, no entanto, nestes casos, deve funcionar como um curso livre e complementar, uma vez que esse atendimento não pode substituir o ensino ministrado nas escolas regulares, mas ser ofertado no interior das mesmas (PFDC, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), no seu Art. 58, reconhece que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. No entanto, explicita que o aluno com necessidades educacionais especiais poderá ser atendido em classes ou escolas especiais, quando suas condições específicas constituírem um impedimento para a inserção na escola regular.

Colocar a condição do aluno como critério para que seja ou não incluído é uma faca de dois gumes. Se, de um lado admitimos, que em certos casos o aluno não está realmente preparado para ser incluído na sala de aula regular com outros alunos e receber o mesmo tratamento que eles, por outro lado, este argumento pode se tornar algo comum quando não se quiser incluir este ou aquele aluno com deficiência. Neste sentido, é válido refletir até que ponto o que está escrito na LDB contribui para um atendimento adequado dos alunos com deficiência: respeitando aqueles casos para os quais a inclusão não é a melhor alternativa, ou dando margem para que se reforce a exclusão.

De acordo com a cartilha da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC, 2003), a Constituição no Art. 208⁷, e a LDB, no Art. 58⁸, apresentam entre si incoerência quanto ao papel que atribuem ao atendimento especializado.

⁶ Entende-se por atendimento educacional especializado aquilo que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades do aluno com deficiência. Abrange os instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram para relacionar-se com o ambiente externo. Exemplo: ensino na Língua Brasileira de Sinais para surdos, código Braille para cegos, uso de recursos de informática e outras ferramentas e linguagens que se façam necessárias (PFDC, 2003).

⁷ Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

⁸ Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Enquanto na Constituição esse atendimento é definido como serviço de suporte às escolas da rede regular de ensino, na LDB, o mesmo pode vir a substituir o ensino regular, ou seja, pode ser entendido como uma modalidade de ensino à parte, ofertado em instituições separadas.

Silveira (2000) acredita que, mesmo com os avanços da legislação acerca da educação especial, ainda está presente a dicotomia entre educação especial e educação regular, acarretando a coexistência de dois sistemas paralelos. Para a autora, essa divisão existirá enquanto a educação especial for tratada como uma modalidade de educação escolar e não como parte integrante do sistema regular.

Na perspectiva inclusiva, qualquer atendimento especializado deve ser ofertado no sistema de ensino regular para auxiliar os professores a melhor lidarem com a diversidade e singularidade dos alunos. Nas escolas inclusivas, o aluno com necessidades educativas especiais, além de estar na sala de aula regular, é também atendido em espaços denominados salas de apoio ou salas de recursos por profissionais de outras áreas. Programas de apoio pedagógico devem estar disponíveis de forma contínua para subsidiar o trabalho do professor da sala de aula. Todavia, em muitos casos, o professor, por acreditar que não sabe como ensinar o aluno, deixa a encargo dos profissionais especializados o papel que deveria ser seu.

Silveira (2000) realizou um estudo de caso em duas escolas da rede municipal de ensino que desenvolviam práticas pedagógicas diferenciadas segundo os princípios da inclusão. A autora constatou que não havia uma articulação entre o trabalho realizado pelas professoras da sala de aula e aquele realizado pelas professoras da sala de apoio. Havia, ao contrário, uma atuação paralela dessas professoras, salvo conversas diárias e informais que mantinham sobre o desempenho dos alunos. As professoras da sala de apoio tinham seu próprio planejamento, não havendo muita relação entre os conteúdos trabalhados nos dois espaços. Conseqüentemente, podemos dizer que tínhamos um ensino segregacionista dentro de uma esco-

la que se dizia inclusiva, coexistindo de maneira polarizada: o ensino regular e o atendimento especializado.

A LDB, no Art. 59^o, enuncia, ainda, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades educativas especiais currículos, técnicas, recursos educativos específicos para seu atendimento. No entanto, a garantia de todos esses subsídios não parece estar dando conta da dificuldade que os professores alegam sentir ao interagirem com esses alunos. Apesar do fato de o aluno estar presente na sala de aula regular representar um grande avanço no processo inclusivo, não se pode negar que muitos professores têm dificuldade para elaborar e aplicar um currículo diferenciado, bem como trabalhar com vários alunos de diferentes ritmos de aprendizagem. Conseqüentemente, acabam não vivenciando, na sala, experiências significativas.

No inciso III do mesmo artigo há pouco referido, a LDB assegura que haverá professores capacitados para trabalhar com a inclusão. No caso dos professores que prestam atendimento especializado e individualizado, é necessário ter uma especialização de pós-graduação ou outra formação específica na área de educação especial. Já os professores da sala de aula regular também deveriam receber capacitação de forma continuada. Em contrapartida, a realidade que presenciamos em muitas escolas é outra: professores cheios de receios e (pre)conceitos, inseguros, deparando-se com alunos "especiais" sem saber bem como ensiná-los, uma vez que ainda não receberam preparação/capacitação suficiente para isso. Grande parte dos cursos e capacitações são destinados aos professores que prestam atendimento especializado, enquanto aqueles professores que lidam diariamente com o aluno incluso reclamam por mais capacitação. Não resta dúvida que iniciativas têm sido tomadas nesta direção, mas ainda podem ser consideradas ações tímidas que ocorrem a lentos passos, principalmente, se comparadas ao desafio que é a inclusão e às transformações que esta engendra.

Os professores que atuam cotidianamente na sala de aula com os alunos portadores de ne-

⁹ Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II - 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;

III - professores com especialização adequada em ensino médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

cessidades educativas especiais precisariam vivenciar algum tipo de sensibilização ou capacitação para desmistificarem uma série de idéias equivocadas que trazem sobre a deficiência, seja ela de natureza motora, sensorial ou cognitiva, bem como para se sentirem mais seguros em sua prática. Porém, qualquer formação que seja não atingirá efetivamente seus propósitos se ocorrer de forma superficial e dentro de um curto período. Assim como a inclusão verdadeira é um processo gradual, a capacitação de professores para trabalhar com esses alunos deveria começar já nos cursos de formação inicial de magistério e licenciaturas, discutindo-se com os futuros docentes conceitos como deficiência, diferença e diversidade, o que deveria, necessariamente, continuar no processo de formação em serviço, enfocando discussões inerentes à esta temática.

A Declaração de Salamanca, produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (ESPANHA, 1994) é um documento que fundamenta e orienta a inclusão social dos portadores de necessidades educativas especiais; portanto, um guia para professores que trabalhem ou não neste sentido. Além disso, foi um marco importante para a formação da consciência inclusiva em âmbito nacional e internacional. Dentre os postulados da Declaração de Salamanca podemos citar:

A inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo e o exercício dos direitos humanos.

As diferenças humanas são normais.

As diferenças de aprendizagem devem ser adaptadas às necessidades da criança.

As escolas regulares devem reconhecer e responder à diversidade de necessidades de seus alunos.

As escolas regulares com uma orientação inclusiva constituem o meio mais efetivo de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades em que todos se sintam bem-vindos, de construir uma sociedade mais inclusiva e de proporcionar educação pra todos.

Essas escolas oferecem, além disso, uma educação efetiva para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, por fim, a efetividade do custo do sistema educacional como um todo.

Os governos devem adotar o princípio da educação inclusiva como uma questão legal ou política, matriculando todas as crianças nas escolas regulares, a menos que haja razões convincentes para agir de maneira diferente (MITTLER, 2003, p. 44).

As proposições acima constituem o cerne da educação inclusiva, pois apresentam, primeiramente, a inclusão como o caminho mais seguro para se acolher e respeitar as diferenças humanas, impedindo que sejam motivo para alguém não exercer seus direitos. Além disso, as necessidades de aprendizagem peculiares às pessoas deficientes são compreendidas como diferenças que precisam ser valorizadas e aproveitadas da melhor maneira possível na escola, tornando-se um espaço democrático e legítimo, no qual os diferentes educandos têm oportunidades de se desenvolver e se respeitar mutuamente.

Considerações finais

As tentativas de práticas inclusivas no nosso país e seus impasses nos fazem crer que não basta o reconhecimento de que as pessoas com deficiência têm direito a uma educação inclusiva. A efetivação desse direito, na prática, está relacionada a uma série de variáveis que devem estar articuladas para dar suporte ao aluno, ao professor e à escola como um todo.

Desta forma, a realização de mudanças na estrutura física da escola, de cursos de capacitação para os professores, o acesso a recursos especializados são fatores que, isoladamente, não irão surtir os resultados esperados. Se a escola estiver fisicamente preparada para receber alunos com deficiência, mas, por outro lado, os professores estiverem inseguros quanto ao trabalho a ser desenvolvido, faz-se mister investir na formação desses professores que, uma vez preparados, precisarão ainda ter ao seu alcance linguagens e recursos específicos para trabalhar pedagogicamente as necessidades educativas dos alunos. Ainda sim, se estiverem na escola certa, com todos os recursos necessários à disposição, contudo estiverem cheios de preconceitos em relação ao aluno, estes professores não serão capazes de aceitá-lo e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem.

Por trás das dificuldades reconhecidamente concretas, há outros entraves relacio-

dados ao medo e à resistência de se trabalhar numa perspectiva inclusiva. Estes sentimentos aparecem claramente nas relações e atitudes que o professor tem para com o aluno que tem deficiência. Ser indiferente à especificidade do aluno; ou em outro extremo, rejeitá-lo, tratando-o como estrangeiro na sala de aula são atitudes equivocadas que demonstram quanto o professor necessita refletir sobre sua própria prática e encarar a inclusão como um desafio para sua formação pessoal e profissional. Questões como essas, de ordem subjetiva, atreladas aos valores, aos sentimentos e às experiências pessoais do professor são mais difíceis de remediar e constituem um obstáculo bem maior à prática inclusiva do que àquelas de ordem material como, por exemplo: a condição da escola, a falta de recursos ou de conhecimentos específicos para ensinar o aluno com necessidade especial.

Para que estes entraves não continuem sendo mais fortes que o desejo de engendrar práticas de fato inclusivas, é necessário que os professores reflitam sobre os (pre) conceitos, os medos e a resistência aos quais são susceptíveis. Reconhecê-los e assumi-los pode ser um bom começo para que o professor deixe de encarar a inclusão escolar como um bicho de sete cabeças que apareceu para tornar sua prática mais difícil e angustiante, e passe a vislumbrá-la de uma outra maneira: como uma demanda real da sociedade e um projeto educacional que, para realizar-se, precisará do engajamento e da colaboração de todos os seus atores. Esse engajamento dos professores, bem como o desejo de fomentar ações voltadas à inclusão é ainda fundamental para que as transformações dela decorrentes sejam aceitas.

À medida que reconhecemos todas as condições materiais e humanas que deveriam estar presentes, de forma articulada, para garantir a inclusão escolar exitosa, concluímos que um dos grandes desafios para a concretização dessa realidade é começar a construí-la a partir das condições reais que se têm à disposição. Por mais que estas sejam insuficientes e, portanto, se tornem complicadores, se forem exclusivamente compreendidas dessa maneira, como obstáculos, e nunca como um ponto de partida, será mais difícil ainda promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Partir daquilo que já se tem não implica necessariamente ignorar e deixar de requerer os demais

fatores fundamentais para a inclusão, mas significa não permitir que o aluno fique a espera de uma situação ideal para ser acolhido na escola e para gozar do direito à educação inclusiva.

Outro desafio gerado pela educação inclusiva se refere à maneira de ver os educandos, principalmente pelo viés da diferença. Conceber a escola como um ambiente heterogêneo, no qual convivem alunos com diferentes comportamentos e estilos de aprendizagem, é imprescindível para combater a exclusão no seu interior e orientar os professores a explorarem o potencial característico de cada aluno.

Na realidade, já sabemos que os alunos apresentam ritmos e prontidões diferentes para aprender. Todavia, a escola, na pessoa de seus docentes, gestores e demais funcionários, continua tratando os alunos de maneira homogênea. Negar a diferença é uma estratégia que muitos professores podem adotar, mesmo inconscientemente, por se tratar de um caminho mais simples que dá a ilusão de que é possível reunir os alunos, conhecê-los, acompanhá-los e promover seu desenvolvimento da maneira como os professores estão acostumados. Este pensamento além de enganoso é desumano. Enganoso porque a inclusão, certamente, tornará o trabalho dos professores uma tarefa mais complexa, na qual eles terão que pensar e repensar sua relação com o aluno e as implicações que essa relação traz para sua prática docente. Desumano, pois ao invés de contemplar o aluno de acordo com sua diferença e identidade, acaba negando essas qualidades para classificá-lo e enquadrá-lo num estereótipo que nem sempre condiz com sua realidade e que, por esta razão, não poderá contribuir para seu desenvolvimento e aprendizado.

É importante ressaltar que a educação inclusiva, com todas suas nuances é uma realidade que se constrói gradativamente. Não é trabalho fácil transformar escolas até então excludentes em espaços acolhedores e inclusivos, ou mudar a crença de que a deficiência é uma condição que inferioriza e limita. O próprio termo "deficiência" já carrega valor pejorativo, que no decorrer da história permitiu culpar as pessoas com deficiência por qualquer eventual insucesso que tivessem, ao passo que isentou a maioria das pessoas "normais" de suas deficiências: a deficiência de não aceitar o outro da maneira como ele é, ou seja, não aceitar as diferenças; a deficiência de não conseguir crescer e aprender

com as diferenças; a deficiência de não reconhecer no outro aquilo que nos falta.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial, 2001.

COSTA, A. C. G. da & LIMA, I. M. S. O. Estatuto e LDB: direito à educação. In: KOZEN, A. A. et al. (coord.) *Pela justiça na educação*. p. 289/319. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

CURY, J. C. R. Direito à educação, direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de pesquisa – Fundação Carlos Chagas. São Paulo: n.116, p. 246-262, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: SOUZA, R. et al. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOFFREDO, V. L. F. S. de. Integração ou segregação? Eis a questão! In: MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/Editora SENAC, 1997.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. de, TOSCHI,

M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, C. A. & MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: SOUSA et al. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MACEDO, L. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino. 2003.

SILVEIRA, S. M. P. O papel das salas de apoio pedagógico para a inclusão escolar. Dissertação de Mestrado – Educação/UFC, Fortaleza, 2000.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médias Sul, 1999.

UBIRATAN, A. & MARTINS, R. *LDB: memória e comentários*. 2ª. ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.