

Inclusão *versus* integração: a problemática das políticas e da formação docente

MARIA CÉLIA BORGES
HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA
ORLANDO FERNÁNDEZ AQUINO
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (Brasil)

1. Introdução

O presente texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica, em pró da discussão e de maior elucidação da discussão sobre diversidade/integração/inclusão. No desenvolvimento do artigo discutimos a compreensão da diversidade humana como uma riqueza no cotidiano das escolas e não como diferenças que rotulam e estigmatizam os educandos. Explicitamos a diferença entre os conceitos dos paradigmas da integração e da inclusão educacional. Pretendemos, ainda, reconhecer a política de educação inclusiva como uma iniciativa positiva na conquista de maior qualidade na educação de todos. Por fim, questionamos a qualidade dos cursos de formação de professores, dentro da perspectiva da educação inclusiva.

A democratização do acesso à escola trouxe o aumento do número de alunos na escola e, conseqüentemente, do número de crianças com história de fracasso escolar. O cotidiano da escola brasileira encontra-se marcado pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, tendo como consequência a falta de qualidade da educação como um todo. E, ainda, “continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar.” (MANTOAN, 2003, p.28). Assim, o Sistema Educacional democratizou o acesso à escola, porém, ainda não conseguiu garantir o acesso à aprendizagem ou democratizar o acesso ao saber para todos.

2. O paradigma da integração educacional

As principais tendências ou princípios filosóficos que orientam a prática educacional da educação especial são: a *normalização*, divulgada a partir de 1950, a *integração*, de 1970, e a *inclusão*, de 1975, todas elas com o intuito de orientar a filosofia de atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais (NEE). Nós nos deteremos mais nos dois últimos.

O princípio de *integração* teve sua divulgação no Brasil depois dos anos setentas. O termo nasceu nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, mas se desenvolveu nos Estados Unidos. Em seguida, o Canadá juntou-se ao movimento, idealizado para atender os objetivos da *corrente integracionista* em defesa dos alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 59/3 – 15/07/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

A integração, para ser entendida, precisa de uma metáfora que diz que:

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor". (MANTOAN, 1997, p. 8).

No último parágrafo a autora denuncia o conservadorismo na escola e a necessidade de aperfeiçoamento. Mantoan (1998), em outro momento de seus estudos, coloca que uma das opções de integração escolar denomina-se *mainstreaming*. Este modelo defende a ideia que todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, devem ter acesso à educação, cuja formação deve ser adaptada às suas necessidades específicas.

Notamos que o sistema de cascata prevê, assim, serviços segregativos que não condizem com os objetivos da normalização. Na realidade, a criança continua segregada na turma especial, ocorrendo apenas alguns momentos de "socialização" com os outros alunos ditos "normais". A forma de inserção depende do aluno, ou seja, do seu nível de capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema escolar: nas escolas regulares, em sala comum ou em sala especial, e ainda em escolas ou em instituições especializadas.

Destarte, ao mesmo tempo em que a abordagem integracionista advoga pela inserção dos alunos "deficientes" no sistema educacional, defendendo a igualdade de direitos e a democratização do ensino; defende também o encaminhamento dos alunos mais lesados para uma escola especial, mediante o despreparo da escola regular para atendê-los, confirmando, desse modo, a aceitação da segregação.

A *integração* na escola comum, portanto, *não será para todos* os alunos com necessidades especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais.

A maioria dos autores que defendem a *integração* defende também a ideia de se propiciar um atendimento diferenciado – em nível pessoal, didático ou metodológico – às crianças de Educação Especial. No entanto, quando se cria tais serviços, organizando recursos pedagógicos e didáticos especializados, a escola regular está sendo contraditória em relação aos seus princípios, pois já está tratando de forma diferente aqueles que ela recebeu como iguais. Percebemos, desse modo, que existe uma ambiguidade provocada pelo desejo de integrar quem é diferente e a noção de necessidades específicas.

Desse modo, acreditamos que colocar na mesma sala de aula grupos heterogêneos, isto é, crianças autistas com retardo mental e crianças normais, não serve para a integração, por não ser possível conciliar em um mesmo espaço demandas tão diferentes e específicas. Crianças com ritmos e tempos diferentes exigem tratamento diferenciado, uma vez que não é possível tratar como igual aquele que é diferente. Para atender a essa ideia, existe a defesa do respeito às diferenças e do atendimento às diferenças individuais. Dessa forma, torna-se difícil tratar igual à maioria aqueles que necessitam de atendimento diferenciado.

Portanto, o mesmo discurso que defende a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais, com os mesmos direitos, defende também a ideia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente, e por isto é preciso ensinar com métodos e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais.

Na linha de apontar contradições na proposta da *integração*, destacamos os posicionamentos de Fernandes (1995) e Carmo (1998). Fernandes (1995) realizou uma pesquisa, objetivando conhecer a concepção dominante de Integração das pessoas com necessidades educativas especiais, entre os professores que atuam na área. Constatou que existem diversos pontos de vista sobre a integração, mas que é preciso identificar os mecanismos gerados na sociedade capitalista, que reforçam a ideia de que as pessoas com necessidades educativas especiais não estão integradas na sociedade. Afirma que a integração não deve implicar em tirar a pessoa do estado de não participação e/ou do estado de inércia, pois, na verdade, essas pessoas nunca estiveram fora da sociedade. A sociedade capitalista, que se preocupa com o valor da troca de mercadoria, é que define que todos têm um papel definido dentro dessa mesma sociedade. Nessa perspectiva, o princípio de integração deseja inserir os indivíduos com necessidades educativas especiais na sociedade, de onde, porém, eles nunca estiveram fora.

Carmo (1998), com esse mesmo sentido, posicionou-se a respeito do princípio de integração afirmando que os

[...] defensores deste ideário ao buscarem a integração estão em última análise afirmando que os 'deficientes' não estão integrados na sociedade. Além disto, fazem esta afirmação tendo como leitura as carências desses indivíduos em termos de trabalho, educação, saúde, habitação, alimentação e muitas outras mazelas geradas pela relação capital x trabalho na sociedade brasileira. (p. 391).

Os *integracionistas* não consideram, portanto, que as diferenças sejam comuns entre todos os homens e não só entre os deficientes.

Concordamos com os autores que afirmam que nenhum sujeito encontra-se não integrado ou fora da sociedade. Pode estar, sim, fora do contexto ou dos valores defendidos pela sociedade capitalista, onde todos têm de ter uma função definida e um papel estabelecido, sendo o homem valorizado pelo que ele tem e pelo que ele próprio produz.

Autores como Fernandes (1995) e Carmo (1998) percebem que a questão da integração é mais ampla, pois não deve se referir apenas ao aspecto educacional ou escolar. Há outros fatores como saúde, lazer, moradia, assistência médica e alimentação, que são fundamentais para a sobrevivência humana com o mínimo de dignidade. Desse modo, o aspecto da exclusão se estende além das pessoas NEE.

Há também um contingente enorme de crianças em idade escolar que não tem conseguido o acesso e a permanência – com sucesso – na escola. E, nesse sentido, não só os deficientes não estão integrados no meio em que vivem, mas todas as pessoas carentes que se encontram à margem na sociedade de classes, da qual a escola faz parte. Dessa forma, a não integração é consequência dessa sociedade capitalista na qual vivemos, formada por classes tão diferentes e desiguais. Vista dessa forma, a integração torna-se uma questão infundada, pois os problemas que os representantes do governo tentam resolver com essa ação política não se restringem aos deficientes, senão a todos os marginalizados da sociedade.

Fernandes (1995) diz ainda que o princípio de integração está acentuando a intolerância à diferença, na “tentativa de igualar o igual ao desigual”. Denuncia, dessa forma, a falsidade desse discurso e a não aceitação da diferença.

Portanto, a *integração*, segundo os autores citados, deveria ser para todos e não somente para os deficientes. Todos os desassistidos, os carentes dos recursos necessários a uma vida com dignidade, em nosso país e no mundo todo, deveriam ser reintegrados na sociedade. Porém, a igualdade de direitos, só existe em nível abstrato, no discurso político ou expresso nas Leis, pois, concretamente, não se viabiliza numa sociedade de classes construída sobre as bases das desigualdades sociais. Reafirmamos essas ideias, na constatação de que,

[...] por um lado, a corrente integracionista trata idealmente a realidade, por outro, ela reconhece a igualdade essencial entre os homens em direitos e deveres. Defende-se a inclusão dos deficientes no âmbito escolar, seja em classes especiais, classes comuns ou escolas especiais de forma abstrata e universal, defende no fundo o acesso ao conhecimento pelo ‘deficiente’; se não consegue perceber as contradições mais profundas existentes nas relações entre os homens, consegue perceber e lutar para que os homens vivam e atuem socialmente. (CARMO, 1991, p.124).

Em síntese, encontramos linhas de posicionamento distintas acerca da *integração*: existem os defensores da inclusão de forma ingênua, destacando os seus pontos positivos e a sua viabilidade; numa outra perspectiva, os mais críticos colocam-se a denunciar as contradições e a falsidade desse discurso. Assim, os defensores desse ideário, de um lado, assumem uma posição ingênua perante a realidade, pois ao pretender igualar o desigual, assumem a não tolerância à diferença e o não reconhecimento da diversidade humana. Por outro lado, não percebem a amplitude maior da questão das desigualdades, que são sustentados pelos pilares de nossa sociedade capitalista.

3. O paradigma da educação inclusiva

Diante das contradições explícitas, em que pese a toda história de insucesso do preceito de *integração* surge uma nova orientação, a qual abordaremos em seguida: o paradigma da *escola inclusiva*. Esta é a nova e atual proposta de se atender os educandos com necessidades especiais, com qualidade, sem estigmatização ou discriminação.

A chamada educação inclusiva teve início nos Estados Unidos em 1975. Surge como uma reação contrária às políticas integracionistas cujo significado bem como a efetivação da sua prática trouxe muita discussão e polêmica. Trata-se de uma nova expressão que vem fazer da *integração* uma obrigação de todos: a *inclusão*, “que significa que a resposta às necessidades pedagógicas de todos os alunos se faça no mesmo contexto através de atividades comuns, embora adaptadas”. (SAPON –SHEIN, 1992: FRIEND e BURSUCK, 1996, apud SAINT-LAURENT. 1997, p. 68). Esse paradigma chegou ao Brasil na década de 90.

Esta nova política educacional visa inserir não apenas os deficientes, mas *todos* os alunos, nas escolas regulares, de forma mais completa e sistemática. Todos os alunos anteriormente excluídos devem ser inseridos na vida social e educativa, não permitindo que ninguém fique fora do ensino regular, desde o início da escolaridade. O conceito de *inclusão* coloca um grande desafio para o sistema educacional, pois o

direito à educação na escola comum *não é só para os “deficientes”, mas para todos*. Confirmamos isto nos seguintes termos:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1987, p.17-18).

Notamos que há autores que não distinguem claramente os termos integração e inclusão. Alguns autores integracionistas, preocupados com as deficiências mais graves, afirmam que podem ser ou não ser a favor da integração, pois depende do caso. Na verdade, defendem a integração e não a inclusão. Assim, defendem a inserção do aluno no ensino regular, como algo que depende da capacidade de adaptação do aluno. Então, a inclusão não é para todos, mas somente para aqueles que se adaptarem ao ambiente onde foi inserido.

A *Declaração de Salamanca* defende a ideia de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças”. (BRASIL/UNESCO, 1994, p. 23.) Entretanto, recomenda também a escolarização de crianças em classes e escolas especiais, “[...] nos casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças”. (BRASIL/UNESCO, 1994, p. 24)

Dessa perspectiva, entendemos que aceitar a existência de instituições especializadas é o mesmo que admitir a existência de processos segregativos, que são valores defendidos pela *integração*. Diante disso, percebemos que esse documento apresenta uma contradição que deve ser aqui explicitada: ao mesmo tempo em que advoga que todas as crianças PNE podem aprender juntas com outras da escola regular, advoga também que elas podem aprender em instituições separadas, portanto, segregativas. Reconhecemos que este documento trouxe alguns aspectos positivos para a Educação Especial. O principal deles é a defesa da possibilidade da relação entre as diferenças, pois será através da convivência com as diferenças que reconheceremos nossas limitações.

Enaltecemos, desse modo, a riqueza de se *trabalhar com a diversidade humana*, bem como o valor da troca, da cooperação. A inclusão tem como metáfora o calidoscópio. A metáfora foi explicada nos seguintes termos:

[...] calidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”. (FOREST & LUSTHAUS 1997 apud MANTOAN, 1998, p. 32)

Por conseguinte, a polêmica em torno ao entendimento do que venha a ser *inclusão*, fica mais acirrada, ainda, quando alguns autores, ao discutirem este princípio, não delimitam de forma necessária o entendimento sobre diferença e desigualdade. Na visão de Carmo (1999), os autores que não fazem esta distinção são contraditórios, pois misturam desigualdade com diferença como ambas se fossem a mesma coisa, isto é, a criança desigual é também diferente e vice-versa. Ainda, segundo este autor, a diferença diz respeito às nossas características biológicas e as desigualdades às nossas diferenças sociais.

Desta perspectiva, existe diferença na diferença e desigualdades nas diferenças. (CARMO, 1998). A prova disso é que dois alunos cegos, favelados ou abandonados, são completamente diferentes e desiguais socialmente, com história e necessidades distintas. Dessa forma, duas pessoas podem ter em comum uma deficiência, ou uma condição social qualquer, porém, continuarão tendo histórias e processos de aprender diferentes um do outro.

O ideal de *inclusão* é dirigido a todos, independentemente das diferenças e desigualdades que possuam. Porque são diferentes, todos podem permanecer juntos, no mesmo espaço e no mesmo tempo. Nessa linha de raciocínio, trata-se de mais uma maneira de tentar igualar a todos pela diferença e pela desigualdade.

Destarte, se antes a *integração* defendia o discurso da igualdade abstrata entre os homens, afirmando que todos são iguais, agora, o princípio da *inclusão* afirma que todos nós somos diferentes, e por isso, devemos permanecer juntos. Dessa forma, somos igualados agora, pela diferença. Assim, somos agora igualados pela diferença e pela desigualdade, pois, o que temos de comum ou de igual é a evidente constatação de que todos nós somos diferentes.

Este ideário, se por um lado, contribuiu para a abertura das escolas regulares e para o recebimento dos alunos com necessidades educativas especiais, mesmo sem o devido preparo das instituições educacionais, por outro, como consequência, transferiu a responsabilidade do sucesso e do fracasso única e exclusivamente para as crianças com necessidades educativas especiais e para as pertencentes às classes menos favorecidas, ficando o projeto político da escola acima de qualquer suspeita.

Com o objetivo de fazer cumprir a Lei, encarando o princípio de *inclusão* como um dever, corremos o risco de colocarmos todos os alunos com NEE, independentemente de suas condições, na escola regular, quando esta não está preparada para recebê-los. Esta atitude pode conduzi-los à segregação, ao fracasso e à evasão da escola, como também à perda da auto-estima, quando não eles conseguirem responder às exigências dessa escola.

É do conhecimento comum que a escola regular, dificilmente, nas condições atuais, atenderá aos alunos com NEE, uma vez que ela não tem dado conta de cumprir a sua função nem mesmo com os alunos ditos "normais". Para se ter respostas mais claras, basta constatar que as

[...] taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de rendas mais baixos. (BRASIL, 1997, p.25).

Outra questão polêmica acerca da inclusão é entendê-la como a inserção de todas as crianças NEE, na escola regular, inclusive as que possuem algum tipo de deficiência severa. Numa visão mais radical, propõe-se que a escolarização geral, de forma ampla e total para os educandos com NEE, se dê no ensino regular. Sugere-se, nesse sentido, a abolição de todos os serviços segregativos, extinguindo-se, definitivamente, as classes especiais, os centros e/ou as escolas especiais. Desse modo, conseqüentemente, toda a responsabilidade de atendimento dos alunos NEE seria transferida para a escola regular.

Com isto, as diretoras das escolas regulares defendem a existência das Instituições especializadas para o atendimento dos alunos especiais, desejosas de se livrarem do problema; e, da mesma forma, as diretoras e os profissionais que trabalham nas Instituições especializadas, defendem a sua continuidade e ampliação, justificando-se pela importância do trabalho que realizam.

Mediante tanta contradição, Carmo (2006, p.51) afirma que “o modelo social e educacional precisa excluir para justificar a inclusão, alimentando-se dessa contradição. Quanto mais tempo mantiver viva essa relação, mais tempo perpetuará a dominação e a hegemonia de alguns sobre os outros”.

4. Políticas educacionais, formação de professores e perspectivas para a escola inclusiva

Por conseguinte, as políticas educacionais sobre a educação inclusiva apresentam avanços importantes. Dentre eles, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma que na *inclusão* os Sistemas Escolares “incluam todo o mundo e reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um”. Coloca para o sistema educacional o desafio de se reestruturar para acolher todas as crianças, indistintamente, independentemente de suas diferenças, e, dessa forma, atendendo-os dentro das suas necessidades. O documento chama a atenção dos governantes para a necessidade de se aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas, quanto aos seus aspectos estruturais e organizacionais, para que possam atender com qualidade, a todas as crianças, independente de suas diferenças ou desigualdades.

A Constituição Federal de 1988 (art.206, inciso I) institui como um dos princípios do ensino a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola*. Além do mais, destaca a *democracia*, na qual se estabelece a base para se viabilizar a igualdade de oportunidades, dando lugar à expressão das diferenças e dos conflitos e, desse modo, da convivência com a *pluralidade*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) no Art. 59 garante que os sistemas de ensino “asseguram aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Dessa forma, é garantido legalmente o atendimento especializado a todos os educandos, de acordo com as suas necessidades.

As políticas educacionais do MEC sobre a educação inclusiva traz a Resolução nº 2/2001, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para incluir os alunos e atender suas necessidades educacionais especiais. Assim, no Brasil estabeleceu-se em Lei o princípio de que a escolarização da criança com NEE deva ocorrer preferencialmente em escolas regulares e com atendimento de qualidade.

Destarte, viabilizar a inclusão escolar, garantindo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade, é uma atitude humanitária e justa, demonstrando uma prática alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos.

Para tanto, exige-se o redimensionamento da prática pedagógica, aderindo-se a uma metodologia de caráter interdisciplinar, aberta, lúdica e criativa. Tal proposta só pode ser viabilizada com sucesso, dentro de uma visão de trabalho que se oriente numa nova concepção de educação que comungue com os novos paradigmas educacionais, pautada pelos princípios da equidade na educação e da inclusão.

Contudo, ainda hoje, “deparamo-nos com uma sociedade preconceituosa, que discrimina e exclui os diferentes. O padrão de normalidade é difundido pela sociedade elitista, onde vence o melhor, o mais bonito, o mais inteligente”. (BORGES, 2000, p.117). Portanto, a sociedade é ainda preconceituosa e excludente.

Acreditamos, ainda, que, para a viabilização da inclusão educacional, a escola brasileira tem de ser redesenhada. Muitas adaptações e mudanças devem acontecer marcando uma revolução que se concretize na reestruturação do espaço, do tempo e da prática pedagógica vivenciada na escola. Assim, a escola inclusiva avançará, ao garantir que a

[...] homogeneização dê lugar à individualização do ensino, na qual os objetivos, a sequência e ordenação de conteúdos, o processo de avaliação e a organização do trabalho escolar em tempos e espaços diversificados contemplem os diferentes ritmos e habilidades dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e sua aprendizagem. (RIBEIRO, 2003, p.49).

Ora, para a implementação da escola inclusiva, inicialmente, exige-se a mudança de mentalidade e a construção de um novo paradigma educacional. Devemos avançar de uma sociedade preconceituosa para uma sociedade humana e solidária com todos; de uma escola tradicional e fechada, a uma escola aberta e inovadora; de uma prática pedagógica homogeneizadora, a ações voltadas para atender, com qualidade, a toda a diversidade de alunos presentes no sistema educacional. É preciso entender que existem ritmos e tempos diferentes para aprender, como também diversas maneiras de ensinar.

Se, por um lado, na *escola tradicional*, os educadores avaliavam as crianças dando enfoque às suas dificuldades e deficiências, e, portanto, fechando suas perspectivas de desenvolvimento; por outro lado, na *escola inclusiva* busca-se a construção dos novos paradigmas educacionais nos quais a ênfase é valorizar a riqueza das diferenças humanas.

Tendo em vista a escola numa perspectiva inclusiva, a *formação dos professores* deve merecer atenção especial, pois, muitas vezes, a rejeição dos professores quanto à ideia de inclusão se dá justamente por eles não se sentirem preparados para enfrentar o grande desafio. Por isso, precisam ser subsidiados com os conhecimentos de como lidar com os alunos com deficiência e os demais. Para ensinar a todos com qualidade, é imprescindível que se esteja aberto a aprender e a inovar. Desse modo, o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão. Mantoan acrescenta ainda que a

[...] inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. (MANTOAN, 1997, p. 8-9)

Essa autora acredita na viabilidade do ideário de inclusão, contanto que haja uma mudança substancial na *formação dos professores*, que conduzirá a novas atitudes, nos recursos físicos e materiais e no relacionamento entre as pessoas. Em outro artigo, a autora destaca a necessidade do aperfeiçoamento dos professores visando a oferta de um “ensino ‘especializado em todos os alunos’”. (MANTOAN, 1997, p. 127).

Os princípios que defendem a inclusão pretendem assegurar os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais, mediante modificações e adaptações do ambiente físico e humano, para garantir e facilitar a fruição dos direitos garantidos em Lei. Os documentos oficiais chamam-nos a atenção para as parcerias com a comunidade, para a colaboração e a conscientização da mesma quanto à compreensão e aceitação das diferenças. Para que a escola dê conta desse seu novo desafio, chamamos a atenção para a necessidade de se propiciar *aos professores* da classe comum um suporte técnico, subsidiando-os para que encontrem formas criativas de atuação perante as crianças especiais. Assim, para a efetivação de reformas e ajustes na escola comum, fazem-se necessárias urgentes medidas como adaptações arquitetônicas e curriculares, compra de material didático-pedagógico e o aperfeiçoamento de professores. Estes deverão se informar/formar e se adaptar às particularidades dos educandos, para atender às suas necessidades educacionais.

Dessa forma, alguns autores como Mantoan (1997) e Santos (1997), dentre outros, acreditam que para se efetivar o processo de inclusão, seria necessário equipar a escola com recursos e professores especializados, recursos e instrumentos técnicos para o apoio pedagógico e prédios adaptados. Concordamos com a ideia de que todo esse equipamento como também professores mais especializados, trariam benefícios positivos para a educação como um todo. Contudo, questionamos se somente isto seria suficiente para a efetivação do processo de inclusão.

Concordamos com os autores que afirmam que se torna “exigência que todos os professores se atualizem” (SANTOS, 1997, p.130) e reforça esta ideia, afirmando que “é preciso instrumentalizar o professor para saber trabalhar de modo diversificado em sala de aula, porque a realidade não é homogênea”. (*Ibid*, p. 131). Afirmam, portanto, que a formação e o aperfeiçoamento contínuo dos professores são de suma importância. Porém, percebemos que só isto não basta, pois a formação e a atualização dos professores não são suficientes para mudar a concepção de uma sociedade alicerçada pelos pilares da desigualdade. A questão envolve outros fatores ligados ao modelo de organização da nossa sociedade capitalista, tais como a estrutura da escola brasileira, as condições de trabalho e a valorização profissional.

O estudo de Carmo (2006) propõe a superação da escola seriada. Nesse sentido ele argumenta que a escola seriada “[...] traz consigo uma contradição interna latente, isto é, o mesmo discurso que reconhece as diferenças entre os alunos, insere-os em classes comuns, como se fossem iguais. A ideia de classe, como local de iguais, é também local de diferentes”. (p. 63)

A partir desta perspectiva, as avaliações continuam classificatórias e excludentes, pois os professores, em nome da justiça social e da igualdade entre os homens, aplicam a mesma prova para todos os alunos e depois comparam seus desempenhos, sem levar em conta o desenvolvimento e a história de vida de cada um. (CARMO, 2006, p. 63). Defendemos, assim, a ideia de que o diálogo com novos conhecimentos, a revisão dos currículos e da forma de avaliação, a prática pedagógica na perspectiva da

interdisciplinaridade e a reestruturação da organização escolar torna-se condição *sine qua non* para a mudança.

Reafirmamos que o avanço da inclusão educacional está entrelaçado com o avanço da inclusão social, com uma distribuição de renda mais justa e equânime, ou seja, com a construção do modelo de uma sociedade menos excludente e mais igualitária.

Precisamos aprender a explorar e a utilizar as políticas educacionais existentes, ações e atitudes, para construir uma escola de maior qualidade e, portanto, mais inclusiva. É preciso aproveitar as oportunidades para conscientizar a sociedade e buscar formas de driblar as intenções do capital, mobilizando ações para a construção de uma sociedade, realmente, mais inclusiva, justa e democrática.

A discussão sobre a inclusão se faz necessária porque ela ainda não é uma realidade, senão, certamente, um desejo, e se coloca como um projeto. É, ainda, uma utopia. Mas, pode ser uma utopia que, com a conscientização e o trabalho de toda a sociedade brasileira e, principalmente, de nós educadores, poderá ser concretizada num futuro bem próximo.

Finalmente, concluímos a discussão com certo pessimismo transparente na crítica que desvela as controvérsias sobre políticas educacionais sobre a inclusão e como elas se materializam na prática, denunciando as contradições das práticas excludentes com discursos inovadores. Porém, não podemos abrir mão do otimismo e da utopia, que nos mantêm esperançosos e ativos na luta contra o sistema de exclusão social que enfraquece as bases de sustentação democrática no sistema educacional e na sociedade como um todo. E nesse sentido, restringe “[...] o direito à educação como pré-requisito essencial para a conquista da cidadania, uma cidadania completa, que só pode ser efetivada numa sociedade igualitária” (BORGES, 2009, p.64.). O esforço conjunto, paciente, ativo e esperançoso de toda a sociedade, a mobilização e a força dos educadores tem importância fundamental nessa missão.

Como conclusão, afirmamos que o alcance da Escola Inclusiva depende de um longo processo que envolve muitas ações e mudanças, mas que pode ser alcançado com a contribuição não só dos educadores, mas da sociedade como um todo. Você também tem a sua parte e muito pode contribuir.

Referências

- BORGES, M.C. (2000) *Quem são e onde estão os alunos egressos da Educação Especial?* 2000. Dissertação (Mestrado em Educação, Área de Educação Especial). Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia - UFU.
- BORGES, M.C. (2009) *Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo: Paulus, 2009.
- BRASIL. MEC.SEESP.(1994) *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília. (Livro1).
- BRASIL. MEC.SEF. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais*: Introdução. Brasília.
- BRASIL. SEPLAN – Pr. CORDE. (1987) *Primeiro Plano de Ação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília.
- BRASIL/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. (1994) *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Espanha, Brasília: CORDE.
- CARMO, A. A. (1991) *Deficiência Física: a sociedade cria, recupera e discrimina*. Brasília: Escopo.

- _____. (1998) Educação comum e especial: discursos diferentes e uma mesma prática excludente. In. MARQUEZINE, M. C. et al. (org.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina – PR: Ed. UEL.
- _____. (2006) *Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade*. Uberlândia: EDUFU.
- FERNANDES, A. C. (1995) A (des)integrada concepção de integração. In. CARMO, A. A., SILVA, R. V. S. (orgs.). *Educação Física e a pessoa portadora de deficiência: contribuição à produção do conhecimento*. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia. (Série Especialização e Monografia, 1).
- MANTOAN, M. T. E. (1997) A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. In. *Revista Integração*, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57.
- _____. M. T. E. (1998) Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. In. *Revista Integração*, Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, ano 8, n. 20. p. 30-32.
- _____. M.T.E. (2003) *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. (Col. Cotidiano escolar).
- RIBEIRO, M.L.S. (2003) Perspectiva da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões. In: RIBEIRO, M.L.S.; BAUMEL, R.C.R. de (Org.). *Educação Especial – Do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp.
- SANTOS, M. T. C. T. (1997) Heterogeneidade como forma de cidadania: uma experiência da integração em rede pública. In. MANTOAN, M. T. E. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/SENAC.