

**A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO
CONTEXTO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Selma Norberto Matos¹
Enicéia Gonçalves Mendes²

Resumo: Este trabalho³ desenvolve reflexões, considerações e algumas críticas à proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais, tomando como base a revisão de literatura sobre o tema e os resultados de uma pesquisa sobre as demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar. O estudo começa com uma breve reflexão sobre a diversidade, situa historicamente o surgimento da proposta inclusiva e demarca um posicionamento teórico sobre o tema da inclusão escolar. Posteriormente discute a atual política nacional em Educação Especial, problematizando seus resultados no que se refere ao acesso e garantia do direito à educação do público alvo da Educação Especial, com a previsão de escolarização nas classes comuns do ensino regular. Por fim o texto apresenta alguns dos principais desafios atuais para construção de sistemas educacionais inclusivos no país, sugerindo que, na perspectiva epistemológica, a Educação e a Pedagogia, sozinhas, não darão conta desta

1 Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: selma.n.matos@bol.com.br

2 Orientadora e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: egmendes@ufscar.br

3 Parte da Dissertação de Mestrado intitulada: “Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar”. Pesquisa realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação da Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes.

proposição, sendo necessário recorrer a outras áreas do conhecimento e atuação, e que a Psicologia Escolar pode contribuir neste processo.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Política Pública. Educação Especial. Psicologia Escolar.

Breve reflexão sobre a diversidade

Com a implementação das políticas públicas em inclusão escolar, cresce o número de alunos do público alvo da Educação Especial nas classes comuns, fato que ajuda a compor um cenário nas escolas que tem desvelado as limitações e contradições do sistema educacional brasileiro. Assim, atores e autores educacionais são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e aprendizagem na diversidade.

Diferentes teóricos entendem a diversidade como construção histórica, cultural e social das diferenças, no processo de adaptação dos sujeitos ao meio social, no contexto das relações de poder (ARCARY, 2007; ALMEIDA, 2007). Isso significa reconhecer que as diferenças só passam a ser percebidas como tais porque sujeitos sociais, na cultura em que estão inseridos, assim as identificam e nomeiam. Nesta perspectiva, os movimentos sociais que politizam as diferenças, colocando-as no centro da luta pelo reconhecimento de direitos, têm um papel fundamental na construção de sociedades democráticas. Buscando compreender as causas políticas, socioculturais e econômicas de fenômenos como a desigualdade e a discriminação, os grupos organizados pressionam o poder instituído para que empreenda ações concretas que consolidem as mudanças necessárias: questionam o currículo, imprimem mudanças no projeto pedagógico, interferem nas políticas públicas, na elaboração de leis e nas diretrizes curriculares (BAHIA, 2006).

Discutindo o lugar da luta pela inclusão e respeito à diversidade no interior da luta pela superação das desigualdades sociais, Arcary (2007) e Almeida (2007) consideram que elas não se antagonizam. Pelo

contrário, a luta pelo reconhecimento e direito à diversidade coloca em cheque a forma injusta, antidemocrática e discriminatória com que a sociedade capitalista funciona.

Para Almeida (2007), a luta pelo direito à diversidade se constitui numa forma de luta contra a opressão de corpos e pessoas, numa espécie de revolução permanente e generalizada de vários segmentos sociais. Pode ser entendida como estratégia de luta contra os abusos do capital, ao denunciar as condições que produzem situações e sentimentos de humilhação e rebaixamento de parcela significativa de trabalhadores explorados e oprimidos. Pode, assim, assegurar unidade em torno da luta contra a ditadura do mercado, por uma sociedade mais justa.

Segundo Arcary (2007), para assegurar a distribuição com base no critério socialista de “cada um segundo suas capacidades e a cada um segundo suas necessidades”, será preciso ir além do regime de trabalho assalariado, sem acalentar ilusões de que este princípio organizador distributivo possa ser implantado imediatamente. Salienta que “em uma sociedade desigual, para que se diminuam as diferenças sociais, não bastaria a equidade: seria necessário tratar de forma desigual os desiguais” (ARCARY, 2007, p. 108), admitindo a introdução de fatores de correção social e culturalmente progressivos em direção à construção do socialismo. Assim, o autor defende o tratamento diferenciado das políticas de discriminação positiva, para que os direitos de cidadania sejam universalizados, mesmo consciente de que, sob o capitalismo, estas políticas não podem mudar substancialmente a condição de diversos grupos historicamente excluídos.

Neste sentido pergunta-se: como assegurar os direitos educacionais das pessoas com deficiência no contexto brasileiro? Discutir sobre as condições necessárias para se garantir o direito à educação da população atendida pela educação especial no país, hoje, significa refletir acerca da proposta de inclusão escolar desses alunos, mais especificamente sobre a política que induz à sua escolarização nas classes comuns das escolas regulares e sobre a realidade da atual política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.

Inclusão Escolar: aspectos históricos e teóricos

O movimento pela inclusão escolar surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980 e partiu da reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público alvo da Educação Especial, independente das intervenções sobre eles (MENDES, 2006). No âmbito educacional, passou-se a defender a construção de um sistema único de qualidade para todos os sujeitos com e sem deficiência.

Na literatura, refletindo os movimentos educacionais dos EUA, constatam-se duas posições extremistas: os “inclusivistas” e os “inclusivistas totais”. Os primeiros acreditam que a capacidade de mudança da escola e da classe comum é finita e que o principal objetivo da escola é garantir aos alunos conhecimentos e habilidades para a vida dentro e fora dela. Defendem também a manutenção do contínuo de serviços para atender o público alvo da Educação Especial. Os inclusivistas totais, por outro lado, acreditam que a escola é importante principalmente pela possibilidade de socialização, formação de amizades, interação social e por oportunizar mudanças no pensamento estereotipado e preconceituoso com relação às deficiências e incapacidades, e apostam na possibilidade de reinventar a escola a fim de abarcar todas as dimensões da diferença humana (MENDES, 2006).

As discussões sobre as diferentes formas de conceber diretrizes para uma política de inclusão escolar ocorrem em um contexto mundial de fortalecimento do processo da globalização. Esse fenômeno aumenta a interdependência entre os países nas mais diversas áreas (economia, política, cultural etc.) e evidencia, por um lado, a dificuldade de convivência com a diversidade entre os povos e, por outro, as desigualdades econômicas, tecnológicas e educacionais entre as nações. Os dados estatísticos dos organismos internacionais denunciavam índices alarmantes de baixa escolaridade e dificuldade de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na educação básica (ABENHAIM, 2005).

Neste contexto globalizado e de efervescentes discussões sobre propostas inclusivas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) priorizam o debate sobre a necessidade de universalização da educação básica, numa perspectiva para a paz e organizam, em 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para a Todos. Esta conferência contou com delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades. Em 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade espanhola de Salamanca, é construída a Declaração de Salamanca, que trata de princípios, políticas e práticas para a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Assim, o princípio da inclusão escolar passa a ser defendido como “uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (MENDES, 2006, p. 395). A construção de uma sociedade inclusiva torna-se fundamental para a consolidação e desenvolvimento do estado democrático, em que a educação inclusiva é uma parte integrante e essencial. Assim, o princípio da inclusão se globaliza, as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos países, inclusive no Brasil. Isso implicaria na necessidade de reformas educacionais, prevendo alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas físicas das escolas e na adoção de uma política educacional mais democrática (MENDES, 2006).

As discussões teóricas em torno da inclusão escolar no atual contexto brasileiro relacionam-se aos diferentes modos de pensar a sociedade. Pereira, Andrade e Anjos (2009) afirmam que, para alguns, a proposta inclusiva é uma mudança localizada, que necessariamente se articula com as mudanças indispensáveis à superação do modo de vida capitalista. Para outros, a proposta inclusiva representa uma mudança no interior da educação que mostra a possibilidade de consenso

dentro do modo de vida capitalista, melhorando as relações sociais, os processos de ensino e diminuindo o preconceito e a hostilidade entre pessoas e grupos.

Numa perspectiva mais ampla, o debate sobre inclusão deve considerar a complexidade da diversidade na vida social, mas precisa ir além do aspecto sociocultural e incorporar a sua dimensão ética e política. Precisa assegurar o trato democrático e público da diversidade, não hierarquizando as diferenças socialmente construídas, destacando politicamente as singularidades e identidades de grupos historicamente excluídos, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre eles (BAHIA, 2006).

A ética da inclusão deve concretizar-se em atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos, sem esconder suas competências. A meta é alcançar a realização e o desenvolvimento de todas as pessoas, segundo suas particularidades, limitações e potencialidades, fugindo das concepções advogadas pela ordem social e econômica vigente, que agrega valor às pessoas de acordo com seu potencial de produtividade e eficiência (OMOTE, 2004).

Compreende-se que a perspectiva de escolarização de crianças e jovens com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento nas classes comuns das escolas regulares é, hoje, um imperativo moral e político e que “diretrizes baseadas na Educação Inclusiva podem ser a única estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira” (MENDES, 2010c, p. 34).

Defende-se a inclusão escolar como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público alvo da Educação Especial. A recente conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola configura-se como um momento ímpar na história brasileira. Incluir educacionalmente significa buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a

participação ou o aprendizado escolar (CARVALHO, 2000). Assim, educar alunos com seus pares nas salas comuns é importante para o seu desenvolvimento pleno, e não apenas para promover socialização.

Discussões e análises sobre as produções teóricas acerca da inclusão escolar apontam para a defesa de uma proposta que considere a capacidade de aprendizagem desses estudantes, seu singular processo de desenvolvimento e a possibilidade de oferecer, a estes sujeitos, diferentes modos de compensação e diversos instrumentos adaptativos que venham a contribuir com a superação de suas dificuldades.

A inserção das pessoas que compõem a clientela da educação especial nas classes comuns do ensino regular configura-se como uma prioridade, por considerar a maior probabilidade de enriquecimento cognitivo, afetivo e social advindo das trocas interpsicológicas em ambientes de maior diversidade grupal. Vygotsky (1989) já afirmava que a necessidade de estar num grupo social, onde há comunicação e uso da linguagem, se constitui como garantia para a construção da aptidão para o pensamento e para o acesso ao patrimônio cultural. Baseando-se no psicólogo soviético, Davis, Silva e Spósito (1989) asseguram que as diversas interações sociais alargam as possibilidades individuais e adquirem caráter estruturante na construção do conhecimento, pois, além da dimensão afetiva, elas fornecem desafio e apoio para a atividade cognitiva, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal ao permitir que os processos maturacionais em andamento venham a se completar.

Entretanto, tratar a exclusão ou a inclusão escolar apenas como uma questão de ordem epistemológica representa uma redução, uma vez que qualquer proposta de inclusão precisa considerar simultaneamente os aspectos sociais, econômicos e político-culturais nela envolvidos (NETO, 2005). Deste modo, faz-se necessário esclarecer as principais diretrizes das políticas inclusivas no Brasil atual e analisar suas implicações de forma crítica, a fim de melhor compreender algumas propostas que têm marcado o contraditório movimento de inserção das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento no espaço das escolas brasileiras.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entende educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). A Política tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Ela orienta os sistemas de ensino para: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; oferta do atendimento educacional especializado (AEE); formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; articulação inter-setorial na implementação das políticas públicas.

O resultado dessa política pública de inclusão escolar no país, sempre em diálogo e confronto com os movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento do direito à diversidade, tem sido objeto de investigação de vários estudiosos.

Pesquisadores evidenciam dificuldades das mais variadas ordens para implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil: sejam relacionadas à organização da sociedade, seus valores hegemônicos, seja aos meios concretamente disponibilizados para efetivação da proposta inclusiva, ou mesmo aos problemas especificamente ligados às diversas condições que afetam o desempenho dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como a qualidade da formação docente (FERREIRA, 2006; CARVALHO, 2004; MENDES, 2010a). Teóricos

também indicam dificuldades relacionadas às tentativas oficiais de impor uma única concepção de política de inclusão escolar, quando não há consenso entre os estudiosos da área, e outros obstáculos vinculados ao incentivo explícito do poder público à iniciativa privada, notadamente às instituições filantrópicas que, em 2010, ainda eram responsáveis por 24,2% das matrículas (MENDES, 2010b).

Ferreira (2006) denuncia a ausência, na história brasileira, de políticas de bem-estar social, sem respostas dignas para as carências da população pobre e afirma que, por isso, torna-se um desafio quebrar a grande dependência que as famílias e o poder público têm em relação às instituições filantrópicas, de modo a assegurar a “preferência” pelo ensino regular, uma vez que aquelas se constituem na opção disponível para atendimento das necessidades de saúde, assistência, educação dos filhos com deficiência.

De fato, a realidade atual da educação de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no país se caracteriza por um sistema dual, onde, de um lado, existe uma forte estrutura caracterizada pelo assistencialismo filantrópico, com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e, de outro, uma estrutura educacional fragilizada, que vem sendo incitada a abrir espaço para a educação dessa parcela da população (MENDES, 2010b). É papel do poder público privilegiar o investimento de recursos e materiais em serviços públicos capazes de oferecer apoio e suporte às escolas comuns a fim de melhorar a qualidade do ensino para todos. O investimento em instituições filantrópicas não se reverte neste benefício.

Praticamente em todos os âmbitos, a inclusão escolar do público alvo da Educação Especial foi incorporada como “política de Estado”, desde o governo federal até a maioria dos municípios do país (BUENO, 2009). Isto tem resultado na entrada de um número cada vez maior desses educandos no ensino regular. Faz-se necessário reconhecer os inegáveis avanços em direção à garantia do direito desses estudantes à educação no Brasil atual e a expansão quantitativa do acesso à escola

pela clientela da educação especial. Os dados do Censo Escolar 2010 apontam 702.603 matrículas da educação especial, sendo possível encontrar 218.271 destes alunos nas classes e escolas especiais e 484.332 nas classes comuns. Ao todo, 75,8% destas matrículas foram efetivadas nas escolas públicas e 24,2%, nas escolas privadas (BRASIL, 2010).

Entretanto, analisando criticamente as recentes legislações e os dados oficiais, observa-se seu atrelamento ao ideário neoliberal, pois, se, por um lado, constata-se os inegáveis avanços em direção à expansão quantitativa do acesso à escola pela clientela da educação especial brasileira, por outro permanecem: a escassez de oferta de serviços para atender a estimativa de seis milhões de pessoas com deficiência, sendo três milhões em idade escolar; o insucesso no desempenho escolar dessa clientela, e o incentivo explícito à iniciativa privada, que ainda hoje é responsável por parcela significativa das matrículas (MENDES, 2010b).

O direito à acessibilidade das pessoas com deficiência está hoje respaldado por vários tratados, programas e legislações internacionais e nacionais, sendo este o resultado de um longo processo de organização, conflitos e constantes reivindicações das entidades e movimentos das pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais.

A Convenção da ONU de 2006, que elevou o tema dos direitos humanos ao nível de tratado internacional, surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade para as pessoas com alguma deficiência e assegurar a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam essa condição. Acessibilidade, segundo a Convenção, significa acesso das pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, à habitação e aos serviços de uso público, a fim de possibilitar-lhes viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida. Isso implica em: a) garantia do livre acesso das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida aos diferentes componentes da vida comunitária, visando à sua plena integração à sociedade e consolidados direitos sociais; b) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança

e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000). A Convenção considera que, se não houver acessibilidade, há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei.

O debate sobre acessibilidade no que se refere à educação de pessoas com deficiência passa, necessariamente, pela sua permanência, participação e aprendizagem escolar. Diante da necessidade de escolarizar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular, alguns dos principais desafios enfrentados pelos atores educacionais no cotidiano escolar para assegurar a acessibilidade são: a formação contínua de professores, a convivência com a diversidade e a relação família-escola.

Formação contínua de professores para atuação junto ao público alvo da educação especial

A formação, realizada com a contribuição de profissionais de diversas áreas, tem sido apontada por pesquisadores da educação especial como um dos principais desafios e reivindicação dos educadores (MENDES, 2002, 2008b, 2010c; FREITAS, 2008; JESUS, 2008; MIRANDA, 2009). Esta solicitação encontra-se respaldada nas legislações e programas nacionais, que, nas últimas décadas, prevêm e oferecem a capacitação dos professores já atuantes, objetivando assegurar a qualidade da educação para alunos considerados público alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2009a; 2009b). Estudiosos da área reconhecem as iniciativas dos Estados e da Secretaria de Educação Especial, mas alguns resultados de pesquisa e posicionamentos teóricos discutem a efetividade desses programas governamentais com base em vários argumentos.

Em pesquisa realizada na cidade de Vitória da Conquista, município-polo do programa “Educação Inclusiva: direito à

diversidade”, Lago (2010) constatou que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) precisa investir em ações que ampliem a formação dos professores de classes comuns que trabalham com crianças com deficiência, pois, entre os sujeitos pesquisados, 84% dos profissionais que frequentaram os cursos oferecidos pela SMED não estavam satisfeitos com a qualidade, alegando que eram muito teóricos, distantes da realidade e de curta duração; e 40% do total de participantes da pesquisa não tiveram acesso a qualquer formação oferecida pelo poder público municipal.

Mendes (2006) afirma que os recentes cursos do governo federal se baseiam em pressupostos de como deve ser o serviço de apoio à escolarização de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, mas não se respaldam nas produções científicas da área. Considera a padronização da formação como processo falho, já que a prescrição de padrões para contextos locais desconsidera os efeitos que as histórias dos sistemas municipais e estaduais assumem sobre a política, e indaga se cursos de apenas quarenta horas, independente do conteúdo e da forma, seriam efetivos para formar gestores e educadores. A autora avalia que, embora o investimento na formação de “multiplicadores” seja uma estratégia sempre preconizada nos documentos oficiais, desde o início da criação do Centro Nacional de

Educação Especial (CENESP), nenhuma evidência de que o modelo tenha alguma efetividade na direção pretendida foi produzida ao longo dos trinta anos de sua adoção. Nesta perspectiva, Lago (2010) verificou, em Vitória da Conquista, que os cursos realizados pelo programa federal “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” não tiveram implicações práticas e que a “multiplicação” prevista na proposta, não vem sendo efetivada segundo o relato dos professores desse município-polo.

Miranda (2009) também questiona se a educação a distância, modalidade adotada pelo “Programa de Formação em Educação Inclusiva”, é a forma mais adequada de preparar professores

competentes para atuar junto aos educandos que se constituem público alvo da Educação Especial. Caiado e Laplane (2008), ao confrontaram os aspectos principais do programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” com depoimentos de gestores de um município-polo, evidenciaram mudanças nas concepções teórico-metodológicas do programa e divergências entre as concepções de inclusão dos participantes. Sugerem que “uma maior autonomia dos municípios-polo em relação à SEESP, para planejar as ações de formação, poderia minimizar alguns problemas identificados” (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 10).

Em termos teóricos propositivos, Moreira (2002) indica a importância de uma formação para a diversidade, de modo a preparar os educadores para uma análise crítica dos diversos discursos, identificando elementos ideológicos contidos nos textos, nas práticas e nos padrões comportamentais que sustentam a discriminação, os estereótipos e os preconceitos a pessoas e grupos diversos. O autor propõe formar profissionais para garantir aos alunos condições de se reconhecerem como portadores de cultura, autores de seus próprios discursos, agentes sociais ativos, abrindo espaço para se perceberem capazes de lutar pela melhoria de suas condições de vida.

Para Diniz (2004), os diferentes sujeitos querem manifestar-se de formas variadas no tecido social, mas, em razão do silenciamento nos currículos disciplinares e nas práticas educativas de reflexões sobre as diferenças e sobre o convívio entre elas, aprendizagens caricatas das diferenças vão se produzindo no espaço escolar, aumentando o preconceito. Para a autora, faz-se necessário garantir acesso dos profissionais em exercício a novos conhecimentos, produções e reflexões sobre sua prática, proporcionando-lhes um olhar alargado sobre o fenômeno educativo.

Ao discutir diversidade e inclusão na formação de educadores, Magalhães (2001) afirma que a construção de uma cultura que tome a diferença como elemento constitutivo das diversidades humanas em diálogo e em conflito, na sociedade e na escola, é fundamental para a

viabilidade da proposta inclusiva. A autora defende uma compreensão da diversidade capaz de denunciar as dificuldades inerentes à existência das desigualdades entre grupos nos contextos competitivos das sociedades capitalistas. Longe de ser uma característica “natural”, a diferença, junto com o tratamento pejorativo dado aos sujeitos julgados “diferentes”, nasce de uma rede de relações na qual o poder está presente. Enfatizar o caráter discursivo das diferenças e as relações de poder associadas à sua construção pode fundamentar práticas pedagógicas capazes de ceder espaço para as vozes silenciadas nos currículos escolares, já que a escola não se constitui como espaço apenas de reprodução sociocultural dominante, mas também de resistência e de enfrentamento da ordem estabelecida.

Jesus (2008) propõe uma formação continuada voltada para inclusão escolar que resgate o professor como sujeito de conhecimento e envolva três momentos não lineares: um processo de mergulho no cotidiano da escola; uma discussão teórico-prática com o todo da escola sobre elementos básicos de uma proposta inclusiva; e um processo de grupo de estudo, ação e crítica sobre as práticas que vão se instituindo, com base nas percepções, atitudes, experiências e necessidades dos profissionais envolvidos. As experiências da autora indicam que uma das principais maneiras para se repensar a prática é o apoio direto dentro da sala de aula, em que professores dos serviços de apoio em educação especial e coordenadores partilhem com os professores das salas comuns momentos de ensinar, observando, intervindo, demonstrando e oferecendo apoio no planejamento e acompanhamento regular das atividades e nos encontros específicos para orientação e estudo.

Outros autores apostam nas propostas do co-ensino e da Consultoria Colaborativa como estratégias, em ascensão na educação especial, que têm se mostrado efetivas na solução de diversos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e, também, na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de educadores e na melhoria de sua motivação para ensinar (MENDES,

2008a; CAETANO, 2009; PEREIRA, 2009; SILVA, 2010; LEHR, 1999; JESUS, 2008; FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999).

Os estudos e proposições apresentados parecem não apenas sugerir a necessidade de ampliar as propostas formativas relacionadas à capacitação contínua dos educadores, mas, também, de reformular os programas oficiais com bases empíricas. Sugerem também estes estudos, que as pesquisas científicas apontem, em cada contexto, os conteúdos que atenderão melhor às necessidades dos educadores. Neste sentido, a investigação realizada por Matos (2012), no contexto do Município de Vitória da Conquista, indica que os professores que trabalham junto a alunos com necessidades educacionais especiais apresentam demandas formativas relacionadas ao *Conhecimento sobre o aluno*, pois precisam obter informações prévias sobre a condição do aluno público alvo da Educação Especial no início do ano letivo, e *Demandas por conhecimentos necessários à prática pedagógica*, que dizem respeito às necessidades docentes de construir conhecimentos sobre: as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e suas implicações pedagógicas; processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos; estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos; como ensinar em sala de aula inclusiva; como ensinar alunos com deficiência intelectual.

As demandas formativas dos professores, decorrentes do movimento de inclusão escolar, devem ser respondidas pelos poderes públicos, uma vez que cabe ao Estado o controle dos recursos financeiros, das decisões políticas e a responsabilidade pelo oferecimento do ensino de qualidade para todos, e os processos formativos deverão envolver equipes multiprofissionais.

A convivência com a diversidade e a relação família-escola

Além da formação, outros desafios relacionados aos processos de convivência com a diversidade de uma escola inclusiva precisam ser enfrentados. No contexto da aprendizagem, a simples inserção

de alunos que compõem a clientela da educação especial em classes comuns do ensino regular não assegura as relações entre todos os sujeitos da vida escolar nem viabiliza trocas sociais e simbólicas com vistas à assimilação (CARVALHO, 2004).

Para uma parcela dos atores educacionais, a presença do público alvo da Educação Especial tem provocado sentimentos de impotência diante das próprias limitações e das limitações sociais, de frustração e de aflição por não conseguir dar atendimento individualizado aos alunos com deficiência. Os estereótipos também têm organizado a relação dos educadores com os alunos que apresentam deficiência. Além disso, foram registradas dificuldades de comunicação, que são relacionais, ou seja, que estão tanto no professor quanto no aluno, mas que só são atribuídas ao primeiro (PEREIRA; ANDRADE; ANJOS, 2009).

Segundo Oliveira (2006), alguns sentimentos negativos coexistem com a determinação de vencer desafios, com as representações sobre os sujeitos dessa política, associadas a aspectos positivos e a práticas sociais includentes, e com a esperança de construir uma educação para a diversidade. Tais atitudes são resultantes dos saberes adquiridos no meio acadêmico, de caráter positivo e crítico, acrescidos de sensibilidade e de experiências de vida que promovem maior criticidade em relação ao problema da exclusão, mobilizando algum tipo de busca pela transformação de si mesmo, de suas práticas pedagógicas e da escola.

No convívio com a diversidade, os professores precisam desenvolver habilidades interpessoais, a fim de aprenderem modos de: intensificar trocas sociais e melhorar a qualidade da sua relação com os alunos com deficiência, alta habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento; preparar os colegas para o respeito e a convivência com a diferença; lidar com o preconceito dos colegas; assegurar igualdade de direitos e deveres em classe respeitando as diferenças; trabalhar colaborativamente com a cuidadora; lidar com as famílias de alunos com e sem deficiências (MATOS, 2012).

Por outro lado, muitos pais de crianças do público alvo da Educação Especial inseridas em escolas comuns reconhecem que elas

podem aprender com os pares, mas também percebem a não aceitação da sua condição pela escola, as visões negativas dos professores em relação a elas e, ainda, que, no campo social mais amplo, as defasagens se evidenciam na comparação com as crianças ditas normais e as diferenças se sobressaem (COLNAGO, 2008).

A realidade revela também que as escolas são espaços contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização, e que ainda se encontram distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar. Nas condições históricas, políticas e socioculturais descritas, é que se constituem as solicitações dos pais, dos alunos com e sem necessidades especiais, dos professores, dos diretores e dos coordenadores aos especialistas e estudiosos da área educacional.

Considerações finais

São fundamentais mudanças na organização e nas práticas educativas para que a escola possa consolidar-se como espaço para o aprendizado e expressão do humano (OLIVEIRA, 2006). Como o fenômeno educativo é complexo e multideterminado (FREITAS, 1999), é necessário que a educação busque, em outras áreas do conhecimento, explicações para que possa dar conta desse processo. Por outro lado, no contexto de implementação das políticas públicas baseadas na perspectiva da inclusão escolar, consolida-se a crença na necessidade de equipes multidisciplinares atuando junto às instituições educativas. O estudo de Lago (2010) indica que os professores consideram necessário ampliar a equipe multiprofissional do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, inclusive com psicólogos, para oferecer apoio especializado e formação que possibilitem aos educadores refletir sobre suas ações e avançar nas estratégias de ensino que focalizem as potencialidades dos alunos com deficiência.

A psicologia como a área de fundamento da educação, pode contribuir para uma melhor compreensão do processo educativo

(FREITAS, 1999) e a psicologia escolar, enquanto campo de conhecimento e atuação profissional (CONTINI, 2000; NEVES, 2005) está sendo desafiada a responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas ao convívio e à aprendizagem na diversidade. É tarefa do psicólogo escolar colaborar com a construção de um espaço onde os professores possam expressar suas angústias diante das dificuldades para se comunicar, se relacionar ou trabalhar com alunos alvo da Educação Especial, e que favoreça sua preparação emocional para lidar com uma nova realidade: ensinar com qualidade a esses estudantes. Um lugar de interlocução coletivo para circulação dos sentidos que os educadores atribuem ao não saber, mediando processos relacionais e intersubjetivos, tendo em vista a ressignificação dos discursos instituídos e a construção e apropriação de novos sentidos. Pode o referido profissional colaborar com os processos de avaliação para identificação, caracterização e encaminhamento de alunos, bem como avaliar as condições que produzem a queixa escolar (MATOS, 2012). Pode contribuir com o aperfeiçoamento profissional contínuo dos educadores e realizar observações em sala de aula para identificação dos problemas ligados à aprendizagem, ao desenvolvimento, ao comportamento e às emoções, além de sugerir alternativas de solução, como prevê a literatura em Consultoria Colaborativa (IDOL; WHITECOMB-PAOLUCCI; NEVIN, 2000).

Assim, assegurar avanços efetivos ao processo de implementação da proposta inclusiva significa, além da ampliação do acesso: produção de conhecimentos, realizada pela pesquisa científica em diversas áreas; investimento na qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente; ampliação e diversificação das equipes da educação especial dos municípios, e ampliação ou revisão dos modelos de intervenção junto aos diversos atores da comunidade escolar, a fim de responder satisfatoriamente às necessidades formativas, de apoio psicológico, de suporte aos docentes e familiares, além de orientação às práticas pedagógicas dos educadores. Para tanto, é imprescindível vontade política, investimento de recursos materiais, humanos e financeiros e superação de barreiras atitudinais frente a diferença,

compreendendo que a educação de crianças com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento vem sendo um direito duramente conquistado.

THE PROPOSAL FOR SCHOOL INCLUSION IN A NATIONAL CONTEXT FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POLICIES

Abstract: This work develops thoughts, considerations and review of the proposal to school inclusion in a national context for implementation of educational policies. This text is based on the review of the literature about the theme. It shows the results of a survey on the demands from the inclusive education and possibilities for performance of the psychologist school. It begins with a brief reflection about the diversity. This historical study points out the emergence of an inclusive proposal, and it also marks off a theoretical position about the issue of school inclusion. Later it discusses the current national policy in Special Education. We discuss its results with regard to access and guarantee the right to education of the target audience of Special Education, with the estimate of schooling in the common classes of regular education. Finally the text presents some of the major current challenges for construction of inclusive educational systems in the country, suggesting that, in this epistemological perspective, Education and Pedagogy alone do not account of this proposition and it is necessary to resort to other areas of knowledge and acting, like a Psychology approach that may contribute in this process.

Keywords: School Inclusion. Public Policy. Special Education. School Psychology.

Referências

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.** São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: CFP, 2005.

ALMEIDA, M. W. B. Lutas sociais, desigualdade social e discriminação racial. In: BOITO, A; GALVÃO A.; TOLEDO, C. N. (Org.). **Crítica marxista.** Campinas: Revan, 2007.

ARCARY, V. Por que as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocrática: In: BOITO, A.; GALVÃO A.; TOLEDO, C. N. (Org.). **Crítica marxista**. Campinas: Revan, 2007.

BAHIA (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Acesso à educação e permanência na escola com dignidade. Princípios e eixos da educação baiana: por uma escola de todos nós. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: CAB, 2006.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC; SEEP, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução Nº 4 CNE/ CEB de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 6.949** de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,

assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 1º out 2009b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2010**. Resumo Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179>. Acesso em: nov. 2011.

CAETANO, N. **O impacto da formação do psicólogo para atuar com pessoas em situação de deficiência**. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=192857>. Acesso em: 4 abr. 2010.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa educação inclusiva: direito à diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu-MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. p. 1-16.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLNAGO, N. A. S. Orientação familiar: estratégias de intervenção para pais de crianças com síndrome de Down. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara-SP: Junqueira Martins, 2008.

CONTINI, M. de L. J. O psicólogo e a promoção de saúde na educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 2, 2000.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. L.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, 1989.

DINIZ, M. Educação especial e educação inclusiva. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. **Pluralidade cultural e inclusão na**

formação de professores e professoras: gênero, sexualidade, raça. Educação especial. Educação indígena. Educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FREITAS, S. N. Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da Revista Educação Especial CE/UFMS. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, S.P: Junqueira Martins, 2008.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin** – psicologia educação: um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FEDERICO, A. M.; HERROLD JR., W. G.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. In: _____. **The Council for Exceptional Children.** Pennsylvania (EUA): CEC, 1999. p. 76-82.

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITECOMB, P.; NEVIN, A. **Collaborative consultation.** Austin, TX: PRO-ED, 2000.

JESUS, D. M. Formação de professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, S.P: Junqueira Martins, 2008.

LAGO, D. **O reflexo da política nacional de inclusão no município pólo de Vitória da Conquista, Bahia.** 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=187747>. Acesso em: 5 ago. 2011.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSAP Bulletin**, v. 83, n. 611, p. 105-109, 1999.

MATOS, S. N. **Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012. Orientadora: Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4936>. Acesso em: 21 fev. 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva: primeiras aproximações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Tema: Intelectuais, conhecimento e espaço público. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P1566139621984.DOC>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília: MEC / SEESP, ano 14, v. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: out. 2009.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara, S.P: Junqueira Martins, 2008a.

_____. Pesquisas sobre Inclusão Escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, p. 1-11, 2008b.

_____. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: _____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, S.P: Junqueira & Martins, 2010a.

_____. Tramas entre deficiência, estado e educação: algumas reflexões a partir do contexto francês. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 15 Educação Especial, 33, 2010, Caxambu-MG. **Anais...**, Caxambu-MG, 2010b.

MENDES, E. G. et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, S.P: Junqueira & Martins, 2010c.

MIRANDA, T. G. Formação docente continuada: uma exigência frente a proposta da educação inclusiva. In: MARTINS et al. (Org.). **Prática inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos.** Natal: EDUFRRN, 2009.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores.** Questões da nossa época. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Pensar e Fazer).

NETO, A. V. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. et al. (Org.). **Educação inclusiva:** direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 51-70.

NEVES, M. J. Por uma psicologia escolar inclusiva. In: MACHADO, A. M. **Psicologia e direitos humanos:** educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: CFP, 2005.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes imaginários e representações na Educação Especial:** a problemática da ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2006.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Rev.Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola:** contribuições da psicologia para a inclusão escolar do aluno surdo. 2009. 166f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/td_busca/arquivo.php?codArquivo=2852>. Acesso em: 4 abr. 2010.

PEREIRA, R. M.; ANDRADE, E. P.; ANJOS, H. P. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um

discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, A. M. **Psicologia e inclusão escolar**: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação Especial). PPGEEES, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Artigo recebido em: 30/08/13

Aprovado para publicação em: 05/11/13