



A REALIDADE DA INCLUSÃO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Resumo

O trabalho apresentado procura focalizar o processo de inclusão através dos tempos, demonstrando que é uma necessidade natural do homem viver em sociedade, convivendo com as diferenças. O esforço conjunto, embora lento e precário, do Estado, dos familiares e das instituições avança, embora muitas pessoas continuem segregadas em instituições, outras integradas nos espaços sociais comuns, lutando diariamente pela sua autonomia e outras ainda apenas presentes em contextos que excluem, num processo de negligência camuflado em discursos que se resumem mais à teoria do que à prática do dia-a-dia. A pesquisa partiu de um aprofundamento bibliográfico, com o objetivo de subsidiar o trabalho do pesquisador para atualizando seus conhecimentos na área em que já atua.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Públicas. Avaliação e Encaminhamento. Inclusão Escolar.

LA REALIDAD DE LA INCLUSIÓN EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR

Resumen

El trabajo presentado busca enfocar el proceso de inclusión a lo largo del tiempo, demostrando que es una necesidad natural que el hombre viva en sociedad, viviendo con diferencias. El esfuerzo conjunto, aunque lento y precario, del Estado, los miembros de la familia y las instituciones está avanzando, aunque muchas personas permanecen segregadas en instituciones, otras integradas en espacios sociales comunes, luchando diariamente por su autonomía y otras aún solo presentes en contextos que excluyen, en un proceso de negligencia camuflado en discursos que se reducen a la teoría en lugar de la práctica cotidiana. La investigación comenzó a partir de una profundización bibliográfica, con el objetivo de subsidiar el trabajo del investigador para actualizar sus conocimientos en el área en la que ya trabaja.

Palabras-clave: Educación Especial. Políticas públicas. Evaluación y referencia. Inclusión escolar.

THE REALITY OF INCLUSION IN THE REGULAR EDUCATION SYSTEM

Abstract

The presented work seeks to focus the inclusion process through the ages, demonstrating that it is a natural necessity of the man to live in society, living with the differences. The joint effort, although slow and precarious, of the state, family and institutions, is advancing, although many people remain segregated in institutions, others integrated into the common social spaces, fighting daily for their autonomy and others still only present in contexts that exclude, in a process of neglect camouflaged in discourses that boil down to theory rather than everyday practice. The research started from a bibliographical deepening, aiming to subsidize the researcher's work to update his knowledge in the area where he already works.



Keywords: Special Education. Public politics. Evaluation and Referral. School inclusion.

INTRODUÇÃO

Numa trajetória de trinta e três anos na Educação Especial, acompanhando a evolução legislativa do país referente à área, sobretudo nos aspectos relacionados sob a forma de atendimento do aluno com deficiência dentro da escola comum do sistema regular de ensino, tenho observado os ensaios baseados na metodologia erro/acerto neste sistema e que, por vezes, a caminho da inclusão, acabam por excluir camufladamente ainda mais a pessoa com deficiência.

Por estes motivos decidi desenvolver um trabalho para, através de estudos aprofundados, definir a realidade do processo de inclusão no sistema regular de ensino, ou pelo menos discuti-la, destacando subsídios que, quem sabe, poderão contribuir para a conclusão deste estudo numa fase posterior.

Este trabalho pretende comentar o atendimento da pessoa com deficiência na tentativa de desenvolver uma educação inclusiva nas escolas da rede pública desde o ciclo I e II do ensino fundamental até o ensino médio.

Buscamos em Mazzotta (1996), Jannuzzi (1985), Ferreira (1993) e Pessotti (1933) a História da Educação Especial, ressaltando os aspectos inclusivos deste processo, passo a passo. Em Sasaki (1997), contemporâneo, encontramos discussões atualizadas da inclusão extrapolando aspectos educacionais, invadindo aspectos sociais e contextos reais que demonstram todo o trabalho de conscientização que ainda está por ser feito. Outros autores citados, discutem atualidades da área, demonstrando situações reais que contribuem para a nossa reflexão com relação à situação atual.

Todo o estudo estará voltado aos aspectos de acompanhamento individualizado que estão sendo considerados na inclusão, com o objetivo de verificar a funcionalidade da metodologia de atendimento educacional especializado aplicada à pessoa com deficiência, pois levantamos a hipótese de que os alunos têm sido integrados sem a preocupação de um acompanhamento individualizado para suprir as necessidades especiais que lhe são peculiares.

A pesquisa partirá de um aprofundamento bibliográfico, com o objetivo de subsidiar o trabalho do pesquisador, atualizando seus conhecimentos na área em que já atua, apontando os caminhos mais novos da teoria com relatos de experiência publicados em documentos diversos.

Apresentaremos *A Educação Especial no Brasil, Origens e Reflexões*, focalizando aspectos históricos relacionados ao processo de inclusão. Será abordaremos *O Processo de Avaliação e Encaminhamento das Pessoas Portadoras de Deficiência*, os métodos utilizados, as dificuldades, os equívocos e o sucesso deste processo. Finalizando discutiremos *A Inclusão na Rede Pública de Ensino*, citando algumas experiências bem-sucedidas, complementadas com observações da realidade atual e dos espaços a serem conquistados.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, ORIGENS E REFLEXÕES

A literatura que registra a história do atendimento à pessoa com deficiência que influenciou o Brasil data do século XVIII, ressaltando dois pontos chave: as instituições residenciais no século XIX e as classes especiais do ensino público no século XX.



No desenrolar da história do atendimento à pessoa com deficiência, somente a partir do século XVIII há registros de alguns movimentos institucionais que começaram a revelar preocupação com a educação destes, embora ainda de forma muito segregada e relacionada à medicina curativa e não à educação propriamente dita.

Os primeiros passos em relação à inclusão da pessoa com deficiência na sociedade aconteceram com base no “tratamento moral ou medicina moral na linha do treino psicomotor, com imposição de hábitos regulares e frequentes como oposição à anomalia fisiológica (FERREIRA, 1993, p. 19)”.

Pouco mais tarde, “Seguin (1812-1880), Itard (1775-1838) e Montessori(1870-1952) apresentam tratamentos baseados na instrução individualizada, sequenciação cuidadosa de tarefas, ênfase na estimulação, preparação meticulosa do ambiente e treino em habilidades funcionais (FERREIRA, 1993, p. 19-20)”, metodologia básica utilizada ainda hoje na Educação Especial. Note-se que nesta definição já existe relação com a adequação do ambiente para a recepção da pessoa com deficiência. As instituições residenciais evoluem para escolas especiais.

Nas primeiras décadas do século XIX, segundo Jannuzzi (1985) não havia preocupação com a educação popular, e muito menos, com a das pessoas com deficiência, pois na sociedade pouco urbanizada, ruralista e sem equipamentos tecnológicos, sempre havia lugar ou tarefa para elas, que aprendiam seus ofícios e desenvolviam ocupações ensinadas por suas famílias. Apenas os que mais incomodavam eram internados, os demais estavam incorporados aos desescolarizados.

O Decreto –Lei nº 1216, de 27/04/1904 isentava do processo de escolarização os “c) imbecis e os que por defeito orgânico forem incapazes de receber educação”.¹

Na época do estado liberal manifesta-se a postura *intervencionista*, principalmente quanto aos aspectos não lucrativos como a escola, e “protecionista” no que diz respeito a obras de infraestrutura, que lhe eram asseguradas pela aristocracia rural. A Constituição de 1824 (Título II, artigo 8º, item 1º) priva do direito político o incapacitado físico ou moral.

Diante desse quadro, no final dos anos 20, associações profissionais unem médicos, professores e psicólogos na busca de um espaço para ações pedagógicas, com a preocupação de separar as crianças dos adultos com comprometimentos mentais. A ideia inicial era separar as pessoas com deficiência para que, sob instrução especializada, pudessem encontrar seu lugar de produção dentro da sociedade capitalista, deixando de ser considerados parasitas que mexessem no bolso do governo e da sociedade em geral.

Os primeiros centros de atendimento à pessoa portadora de deficiência partiram da iniciativa privada, quase sempre relacionados à prática da filantropia, uma vez que órgãos governamentais, no Brasil, só registram este tipo de atendimento a partir do início do século XX. Até essa época, a clientela atendida nas instituições privadas caracterizava-se por deficiências auditivas, visuais e as mentais mais graves, notáveis, que causassem impacto social, despertando comiseração ou misericórdia.

A Lei Federal nº 4024, de 1961, em seu artigo 88, torna pública a existência dessa clientela escolar e uma preocupação, ainda mínima, com este atendimento educacional, estabelecendo que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los à comunidade.” Este atendimento ainda se encontra muito relacionado ao modelo médico, pois tem por base a avaliação da inteligência através de testes padronizados, testes estes que mais tarde passam a assumir outra função.

¹ <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1216-27.04.1904.html>.



Nas últimas décadas do século XIX altera-se a população atendida: a sociedade assume a proteção dos desviantes, de todos aqueles que se encontram fora dos padrões considerados 'normais' através de instituições segregadas, independente da forma ou grau do desvio. Distinções entre deficiência mental e problemas de conduta não eram práticas comuns, quer para definição ou tratamento.

No fim do século XIX e início do século XX, estudos genealógicos supõe a transmissão hereditária da deficiência mental e outras características indesejáveis, adotando-se medidas como esterilização, maior isolamento e institucionalização.

Até o início do século XX as deficiências mais leves não estão presentes e são típicas das últimas décadas, como parte dos processos de industrialização, urbanização e escolarização massiva. Os problemas de aprendizagem passam a integrar esta categoria. "É necessário analisar como se legitimam as práticas de rotular e penalizar os comportamentos dissonantes, por serem 'atrasados' ou 'incompatíveis', de que modo se sustentam teorias e instrumentos que têm o poder de decidir, na população, quais variações de características dos indivíduos são naturais e quais indicam normalidade e retardo (FERREIRA, 1993, p. 22)". Observa-se uma evolução que parte do consenso em torno da definição de habilidades ou aptidões tidas como fundamentais para o amadurecimento intelectual e a socialização, de sua gênese e formas de manifestação, passando por explicações teóricas e instrumentos que têm legitimado a prática da exclusão até chegar à repercussão desses pressupostos e práticas na educação escolar, onde surgem os deficientes modernos.

"A psicologia diferencial surge no final do século XIX passando de estudo de problemas mentais extremos e de leis gerais do comportamento humano para leis sobre as diferenças individuais (FERREIRA, 1993, p. 24)."

O atendimento educacional especializado surge no Brasil no final do século XIX, priorizando deficientes auditivos e deficientes visuais. No período entre 1876 e 1935 conviveram os modelos médico-pedagógico e psicológico-pedagógico. Os serviços disponíveis na Educação Especial tornaram-se expressivos na década de 50 e multiplicaram-se nas próximas duas décadas com a descoberta da excepcionalidade nas escolas regulares.

Em 1971, a Lei Federal nº 5692, reconhece a educação especial como modalidade de ensino e dedica o seu artigo 9º a regulamentação deste atendimento.

Até 1990 o CENESP e o SEEC/MEC publicaram três levantamentos estatísticos sobre a Educação especial. A comparação dos dados obtidos não é simples pelo uso diferenciado da classificação da excepcionalidade, caracterização de serviços, diferenças de metodologia e de apresentação. Numa primeira análise os dados apontam para:

- ampliação de Classes Especiais Estaduais para deficientes mentais na 1ª série;
- manutenção de deficientes mentais educáveis em instituições sem ampliação de atendimento para os mais graves;
- quase inexistência de programas para 0 e 6 anos.

A legislação da Educação Especial apresenta uma contradição peculiar: de um lado está o convencimento de que a criação de legislação específica para pessoas com deficiência pode resultar em aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos, de outro, está a crença de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento dos direitos básicos dos indivíduos, inclusive na área da Educação.

Em 1972 o Conselho Federal da Educação manifesta-se através de parecer que aponta três prioridades:



- o desenvolvimento de técnicas a serem empregadas nas várias formas de excepcionalidade;

- o preparo e o aperfeiçoamento de pessoal;
- a instalação e a melhoria de escolas ou seções especializadas,

que foram incorporados ao CENESP entre 1975 e 1979, que em 1986 apresentou a Portaria 69/86, fixando os critérios para a prestação de apoio técnico financeiro aos sistemas de ensino público e particular, dando mais um passo em relação à inclusão, ainda que inconscientemente: apresenta os princípios de participação, integração, normalização, interiorização e simplificação, propondo ampliação e melhoria de atendimento na rede pública. Em 1986, criou-se a CORDE e o Serviço de Educação Especial.

Amplia-se o número de classes especiais, não viabilizando o acesso da pessoa portadora de deficiência na rede pública necessariamente, mas como subproduto de um sistema de ensino regular problemático já exposto.

Dos princípios citados acima as ideias básicas são a de possibilitar às pessoas portadoras de deficiência condições para tornarem-se parte integrante da sociedade, oferecendo-lhes condições de uma vida tão normal quanto possível, envolvendo todos os setores da sociedade para o desenvolvimento de alternativas simples nos processos de ensino aprendizagem sem prejuízo nos padrões de qualidade.

Em 1987, a SE/CENP lança as *Diretrizes da Educação Especial*, documento que agrega a Deliberação CEE nº 13/73, a Resolução SE nº 247/86, a Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, a Instrução DAE/SE, que traz orientação para a instalação de serviços de educação especial para portadores de deficiência mental, auditiva, física e para superdotados nas modalidades de classe especial, sala de recursos, unidade de ensino itinerante, classe comum ou formas combinadas dessas modalidades.

A Deliberação CEE nº 05/2003, do Estado de São Paulo, fixa normas para o atendimento de alunos portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular enfatizando a necessidade da inclusão e a Resolução SE nº 95/00 define os critérios para a matrícula desses alunos, salvo aqueles cujas situações específicas não permitam sua integração direta nas mesmas.

Em 1990 pela primeira vez, as Secretarias do MEC reuniram-se para discutir a questão do atendimento educacional para a pessoa portadora de deficiência, assumindo haver divergências e generalizações entre os conceitos utilizados por cada segmento. Em 1991, o Senado Federal, em oficina de trabalho sobre deficiência, manifestou preocupação sobre o retrocesso e a extinção dos serviços destinados à Educação Especial. Em 1992, um documento conjunto CORDE/MEC assumiu a falta de consenso sobre o significado e operacionalização do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 1993, o MEC lança o Plano Decenal de Educação para Todos, baseado na Declaração de Salamanca (1994) e na Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990).

Como exposto, apesar das contradições, entre progressos e retrocessos, a educação especial caminhou rumo à inclusão em passos lentos, congregando governo, simpatizantes, pesquisadores, familiares, a sociedade em geral. Hoje encontramos associações de portadores de deficiência que lutam pela causa, pelos seus direitos assegurados em lei.

Segundo Sasaki (1997), o movimento de inclusão começou na metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, na década de 90 em países em desenvolvimento e vai envolver todos os países nas primeiras décadas do século XXI.

Os paradigmas pré-inclusivistas foram descritos neste trabalho até o momento e, resumidamente, seguiram as vertentes do modelo médico, da integração, da normalização e



a partir de 1980, do *mainstreaming*, que consiste em levar as pessoas o máximo possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade. Os novos paradigmas, inclusivistas, consideram a autonomia, definida como o domínio no ambiente físico e social; a independência, definida como a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas; e o *empowerment*, definida como o uso do poder pessoal inerente a própria condição, indispensáveis para a conclusão do processo.

Sassaki (1997), define a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas pessoas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Aprofundando esses conceitos, o pouco material existente tem sido utilizado para embasar as mudanças de atitude no sistema da rede regular de ensino, junto a mudanças de atitude que a própria evolução social exige. Barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e programáticas tem sido timidamente removida com o objetivo de oferecer uma educação eficiente para todos, portadores de deficiência ou necessidades especiais.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA

É difícil pensar na viabilidade de um sistema de ensino sem rótulos, como é irreal querer atribuir ao ato de classificar a única origem da excepcionalidade, mas não se deve menosprezar o efeito negativo que rótulos como retardado exercem sobre os indivíduos. A classificação ou a rotulação definem ou justificam o que as escolas e outras instituições fazem com o indivíduo. O rótulo cria expectativas, ajuda a realizá-las e tem grande poder de generalização.

O problema da definição de retardamento ou deficiência mental leve é bem mais que uma questão acadêmica, de uma parte, pelo impacto negativo que o diagnóstico resultante da definição significará para quem for aplicado, individualmente e em suas relações sociais, e de outra parte, pelas repercussões sociais mais amplas: uma simples alteração de critério de inclusão/exclusão na categoria atinge potencialmente milhões de indivíduos, vários campos profissionais, diversas estruturas burocráticas, razoáveis recursos orçamentários (FERREIRA, 1993, p. 42).

Entre 1930 e 1960 dá-se ênfase em seleção através de testes. Até essa época, os índices de desenvolvimento mental incluíam medidas de cabeça, capacidade vital, o sexto sentido do observador e medidas de diferenças individuais como tempo de reação, movimento dos olhos e discriminação sensorial. A partir do início do século XX são criadas as primeiras escalas padronizadas de desenvolvimento, em 1905 surge a primeira escala de avaliação individual com Binet e Simon, em Paris. Em 1908 essas escalas introduzem o conceito de Idade Mental, o Quociente de Inteligência aparece somente em 1916.

Quaglio (1913) realiza pesquisa em duas escolas da capital aplicando a escala métrica de Binet/Simon, encontrando de 12 a 18 % de anormais. O processo considerado baseava-se numa seleção empírico-escolar através de questionários e observação de professores e diretores, encaminhamento ao médico e aplicação de testes da escala. Foi criticado por utilizar escolares, uma vez que esses traziam estigmas e que resultou num grande número de



encaminhamentos que desconsideravam as dificuldades do ensino, segundo Januzzi (1985), colocando toda a culpa na aprendizagem do aluno.

Magalhães (1913) classifica os deficientes em “anormais completos” (muito comprometidos, que necessitam de instituição especializada) e em “anormais incompletos” (anormais de hospício ou de escola), utilizando os mesmos critérios para avaliação que Quaglio (1913), porém defendendo a educação coletiva, sem desconsiderar o atendimento individualizado. Insere a metodologia do aprender a aprender, baseada nas técnicas de Binet para os anormais incompletos e completos (muito utilizada ainda hoje), com orientação do médico especializado auxiliado pelo pedagogo (modelo médico-pedagógico).

Segundo Januzzi (1985), esta educação foi feita em defesa da ordem e progresso, pensando-se que evitaria a proliferação de criminosos, desajustados, mas também em defesa dos normais, considerando que o desenvolvimento de melhores meios e processos faria a educação avançar para todos.

O crescimento populacional urbano desorganizado, o processo migratório descontrolado e a aplicação de testes de avaliação de inteligência em indivíduos que não alcançavam o rendimento esperado nos estudos contribuíram para a categorização dos deficientes mentais leves, associados aos problemas de aprendizagem ou não, que também são típicos das últimas décadas, somente. Popularizam-se as classes especiais que se confundem no atendimento misturando-se deficientes mentais com indivíduos portadores de problemas de conduta.

Ferreira (1985) nos leva a refletir e analisar sobre como se legitimam as práticas de avaliação, validando teorias e instrumentos que, por vezes, apenas rotulam e penalizam comportamentos, com o poder de definir quais características são naturais, normais, anormais ou indicam retardo nos indivíduos, muitas vezes por serem atrasados ou incompatíveis com o que se espera de resposta ou comportamento padrão.

Em 1904 o Ministério da Educação Pública Francesa atribuiu alguma responsabilidade do fracasso escolar ao funcionamento escolar enquanto que para Binet o defeito estava na criança, embora ambos se preocupassem com a eficiência escolar.

Começa-se a perceber que padrões considerados nas camadas mais favorecidas diferem das menos favorecidas. Até então, a educação sempre se pautou em função dos normais, para evitar que fossem prejudicados em seu processo de aprendizagem.

Norberto de Souza Pinto, em 1915, Campinas, realiza uma pesquisa empírica com repetentes, baseado numa vertente psicopedagógica, definindo como retardados de inteligência, aqueles que encontram-se em atraso de dois ou três anos; instáveis ou contumazes, os agitados; e os mistos; necessitando os dois últimos de encaminhamento às classes especiais. Sua pesquisa aponta para uma educação com duas funções divergentes: em função dos próprios deficientes com o objetivo de se autossustentarem, conviverem socialmente e prevenir os efeitos da deficiência; e em função dos normais, pois estudos aprofundados auxiliariam a educação comum, haveria um aproveitamento de suas produções e prevenir-se-ia a criminalidade.

Para Januzzi (1985) estes conceitos ocasionaram a separação de camadas desfavorecidas economicamente e consideradas anormais por não apresentarem comportamentos adequados aos parâmetros escolares. Teve, porém, o mérito de enfatizar a responsabilidade do professor na eficiência do ensino diminuindo a produção da deficiência mental pela ineficiência da escola.

Em agosto de 1929 chega ao Brasil a pedagoga russa Helena Antipoff que questionou os testes de inteligência quanto à camada social a que pertenciam os avaliados, aconselhando



a observação metódica do professor para minimizar as limitações dos testes. Antipoff acreditava que a escola, com apoio técnico e financeiro, seria capaz de resolver todos os problemas sociais, formando classes homogêneas, segundo Jannuzi (1992).

Em 1979, a CENP alertava que “o QI não é o índice supremo da capacidade intelectual (p.16)” e, como tal, não se deve dar excessiva atenção a um QI numérico, desconsiderando outros aspectos. A deficiência mental pode ser definida a partir das características observadas em quatro áreas básicas: educação, médica, psicológica e social.

O diagnóstico não se faz desde a ótica dos conteúdos educacionais, para atender problemas neles revelados pelos alunos. Não é a demanda do problema específico de aprendizagem que orienta o diagnóstico. É o diagnóstico que dita o ensino a ser ministrado, embora não contenha em si informações de caráter educacional. A educação do diagnosticado tende, assim, a se afastar dos conteúdos convencionais ou normais do ensino, visando recuperar ou superar patologias ou carências internas que fogem do objeto da educação escolar.

O instrumental utilizado para a realização do psicodiagnóstico, nesta época, coincide com a problemática que o professor busca solucionar, estabelecendo uma coincidência que confunde as áreas educacional e psicológica: o professor realiza diagnósticos baseados no senso comum e o psicólogo os valida com a aplicação de testes que seguem a mesma matriz, conforme Ferreira (1993) nos alerta. Os sinais, sintomas e dificuldades de aprendizagem encaixam-se em testes que definem o futuro escolar do indivíduo, sem considerar as diversas variáveis que o rodeiam.

A Instrução DAE/SE, de 1986, traz especificamente orientações para a avaliação de candidatos ao serviço de educação especial, considerando avaliação interdisciplinar com pareceres dos médicos especialistas nas referidas áreas, além de avaliações psicodiagnósticas e de escolaridade para os portadores de deficiência mental.

Somente no ano 2000, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publica a Resolução nº 95/00 com novas orientações para a avaliação de alunos portadores de necessidades especiais com o objetivo de mantê-los o máximo possível na rede regular, em classes comuns; somente alunos que apresentem severo grau de deficiência, que a escola comum não possa suprir suas necessidades devem ser encaminhados a escolas especializadas. Para a avaliação destes alunos é recomendada primeiramente a avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, podendo contar com o apoio de profissionais da área da saúde para a avaliação de aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicomotores. As modalidades de sala de recursos e classes especiais são mantidas, porém a ênfase é para o atendimento em classe comum, com suportes profissionais especializados.

Apesar das variadas discussões acerca das práticas de avaliação aplicadas desde então, faz-se necessário criar parâmetros para definir quais indivíduos necessitam realmente de atendimento especializado, embora muitas vezes o rótulo adicionado ao indivíduo que apresenta baixo rendimento escolar e/ou distúrbios de conduta possa enviá-lo a um regresso de segregação ainda estando integrado em sala de aula comum.

Citando algumas conclusões de Ferreira (1993), sob o título *A exclusão da diferença*, o que vemos com relação à Educação Especial no Brasil é uma generalização de rótulos concentrados sob o título deficiência mental, subordinados a um processo de segregação com currículos diferenciados que se limitam a desenvolver etapas que faltariam ao aluno, excluindo-o totalmente do contexto educacional corrente e dos conteúdos comuns abordados nas escolas, criando ou ampliando deficiências acadêmicas que dificultarão a inclusão dos mesmos num processo educacional comum. Alunos com dificuldades de



aprendizagem necessitam, em algum momento, de atendimento individualizado, porém não há justificativa para privá-los do convívio social com outros alunos, criando ambientes especiais para tratá-los.

Na verdade, avaliar com base nas dificuldades não parece ser o caminho para a inclusão, mas avaliar com base nas habilidades e competências que podem contribuir com o sucesso do incluído, sem desconsiderar a necessidade de pareceres de profissionais de outras áreas relacionadas, que podem fornecer subsídios para sanar as dificuldades isoladas que comprometem um processo de educação.

A INCLUSÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Segundo Sasaki (1997), inclusão é o “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (p. 41)”.

Alguns estudos otimistas demonstram que o processo de inclusão já é uma realidade eficaz há alguns anos. Os Anais do I Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, realizado na Universidade Estadual do Paraná, entre 5 e 8 de novembro de 1997, traz a experiência de um aluno diagnosticado como deficiente mental leve, matriculado na primeira fase do ciclo básico com outros vinte e nove alunos, trabalhado sob uma proposta construtivista e submetido a quatro avaliações cognitivas através da prova das quatro palavras e uma frase, apresentando no primeiro bimestre um rendimento em nível pré-silábico junto com 70 % da classe; no segundo bimestre, avançando para o nível silábico com outros 47% da classe; mantendo-se estável no terceiro bimestre, sem avanços junto a 13% da classe; alcançando o nível silábico-alfabético junto a 7% dos alunos da classe, sendo que 18% continuaram em nível inferior ao dele. Antes do término do ano letivo, realizou-se mais uma avaliação, constatando-se que o referido aluno encontrava-se em nível alfabético, sem predomínio ortográfico.

Outra experiência exposta durante o Congresso realizou-se numa creche, com o atendimento de uma portadora de paralisia cerebral profunda de sete anos e uma portadora de deficiência mental leve de quatro anos, com 100% de sucesso, cujas atendentes desenvolveram um trabalho baseado no Inventário Portage, demonstrando que as atendidas eram capazes de aprender quando estimuladas ou ensinadas sistematicamente.

Uma escola municipalizada, em Casimiro de Abreu/RJ, desde 1994 abriu suas portas para incluir portadores de deficiência nas mais variadas séries, demonstrando um compromisso sério com a inclusão. A escola e a comunidade excluíram as barreiras arquitetônicas, os profissionais da escola e os demais alunos aprenderam a se comunicar com os deficientes auditivos através da Libras, com os deficientes visuais através do Braille e trouxeram a comunidade para dar o apoio às atividades extracurriculares que em muito contribuem para este processo, como o pai de um portador de paralisia cerebral que formou um coral e pesquisa formas de utilizar a música para estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos (ANDRADE, 2000).

O importante é que a cada dia mais instituições escolares estão descobrindo a necessidade da inclusão na realidade e todos os documentos emitidos pelos órgãos governamentais estimulam a educação para a diferença. Pires (1974) já vislumbrava que “no futuro, toda a educação será chamada especial” (p.18). A Declaração Mundial de Educação



para Todos (ONU,1990), detalhada posteriormente na Declaração de Salamanca (ONU, 1994), textos que se consagraram documentos em 1990, contribuíram muito para isso.

A educação, em geral, caminhou pelas fases da exclusão, da segregação institucional e da integração, e caminha a passos largos em favor da inclusão.

Dentre os documentos que pautaram essa vertente inclusivista podemos citar as *Normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência* (ONU, 1996)², nos itens que se seguem:

Regra 6 – Educação

(...)

1. As autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos. Elas devem garantir que a educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento educacional nacional, do desenvolvimento do currículo e da organização escolar.
2. A educação em escolas comuns pressupõe a provisão de intérprete e outros serviços adequados. Serviços adequados de acessibilidade e de apoio, projetados para atender às necessidades de pessoas com diferentes deficiências, devem ser prestados.

Atender o aluno com deficiência na escola regular comum, implica em disponibilizar o acesso deste ao currículo de base comum e a situações sociais diversas que oportunizam uma troca constante entre este e os outros seres sociais que participam do processo, buscando conceitos como a tolerância, a ordem, a solidariedade, a cooperação que se perderam durante os últimos anos dentro da escola regular.

Além desta disponibilidade, a escola necessita buscar o suporte técnico pedagógico em outras instituições, governamentais ou não, e cuidar para que o aluno portador de necessidades especiais tenha espaço para demonstrar suas habilidades muitas vezes não acadêmicas em atividades coletivas de enriquecimento curricular.

Há que se operar uma revisão do que tem sido feito na escola até agora, considerando os educandos como não estigmatizados, mas singularizados por sua história pessoal, materializando novos rumos para a educação geral. Mesmo após a inclusão da Educação Especial como modalidade de ensino na Lei nº 5692/71, as universidades não a incluíram em seus currículos de graduação, ocasionando em professores despreparados que sentem-se isolados quando deparam com conflitos em salas de educação inclusiva sem saber a quem recorrer, sem falar da carência ou despreparo do pessoal técnico, docente e administrativo da escola para acompanhar e apoiar o trabalho inclusivo, que nem sempre compreendem sua responsabilidade frente às atividades escolares.

Para Queiroz (2002) há um conseqüente descompromisso da escola em relação à ação docente desenvolvida na sala de aula inclusiva, seja pela falta de informação, seja pelo desinteresse dos que deveriam ser responsáveis pelo processo com um todo. O professor sente-se despreparado e usam a queixa pela falta de juízo crítico, em relação às próprias ações.

O que se observa de avanços na educação em geral é a acessibilidade do portador de deficiências tanto na rede pública como privada, pela compreensão das famílias e dos

² <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegGerIguaOportPesDef.html>.



educadores que a escola não se constitui apenas um espaço terapêutico, mas também um ambiente para interação e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão faz parte de um longo caminho de evolução através do qual perpassam vários aspectos culturais da sociedade. No desenrolar da história do atendimento à pessoa portadora de deficiência há registros de alguns movimentos institucionais que começaram a revelar preocupação com a educação destes, embora ainda de forma muito segregada.

Os primeiros centros de atendimento à pessoa portadora de deficiência partiram da iniciativa privada, quase sempre relacionados à prática da filantropia. O atendimento foi iniciado para deficiências mais graves, notáveis, que causassem impacto social, despertando comiseração ou misericórdia e sob orientação do modelo médico.

A aplicação de testes de avaliação de inteligência em indivíduos que não alcançavam o rendimento esperado nos estudos contribuíra para a popularização das classes especiais, misturando e deficientes mentais com indivíduos portadores de problemas de conduta.

Apesar das variadas discussões acerca das práticas de avaliação aplicadas desde então, faz-se necessário criar parâmetros para definir quais indivíduos necessitam realmente de atendimento especializado, embora muitas vezes o rótulo adicionado ao indivíduo que apresenta baixo rendimento escolar e/ou distúrbios de conduta possa enviá-lo a um regresso de segregação ainda estando integrado em sala de aula comum.

Numa sociedade onde se privilegia a cultura do belo, do rico, do talentoso, do bem-sucedido, a entrada da pessoa com deficiência representa o início de uma quebra de paradigmas ortodoxos, para dar lugar ao reconhecimento dos direitos para que todos os indivíduos possam ser aceitos e seus direitos praticados, principalmente a educação de qualidade para todos.

Queiroz (2002) enxerga a educação inclusiva como um avanço irreversível que, na minha opinião, se completará quando a escola alcançar a plenitude da sua missão: um espaço aberto para todos os indivíduos, com um atendimento que promova a aprendizagem respeitando as características de cada pessoa, o ritmo e a forma de aprender, oportunizando crescimento interno rumo à verdadeira cidadania com habilidades para refletir sobre seu cotidiano, desenvolver atitudes e habilidades básicas, de gestão e específicas, que contribuam para a tomada de decisões que definam os rumos da sua vida.

Ao educador cabe buscar os recursos e as novas teorias na prática do dia-a-dia, à sociedade conhecer os direitos, as causas e respeitar a pessoa portadora de deficiência, quebrando barreiras culturais e arquitetônicas.

Há poucos anos fala-se da inclusão propriamente dita, vista com desconfiança por alguns, sendo celebrada por outros, adotada por vários sistemas de ensino, público e particular, regulamentada por lei, porém lançada ao léu, com discussões teóricas superficiais, sem a preocupação de treinamento para os profissionais envolvidos ou apoio de equipe multidisciplinar.

O que se prega não condiz com a realidade do ensino. A progressão continuada veio colaborar virtualmente com o processo de inclusão, uma vez que os indivíduos são promovidos para a etapa/ano/série/ciclo posterior, sem necessidade de ter assimilado o conteúdo proposto na íntegra, conteúdo este que por vezes não continua a ser trabalhado, gerando a realidade de alunos do ensino fundamental ciclo II (anos finais) e ensino médio não alfabetizados.



Por outro lado, muitos alunos egressos de escolas/classes especiais continuam seus estudos em classe comum, alguns até com excelentes notas, outros conseguindo diplomas de ensino fundamental, médio, superior e lato sensu. A proposta do Plano de Ensino Individualizado (PEI), consiste em elaborar um plano que acompanhe o aluno durante a vida escolar, sem delimitar períodos, respeitando o processo individualizado de cada um.

Teoricamente vivemos uma era onde a integração e a inclusão se confundem. A sociedade nem aguarda que a pessoa portadora de deficiência esteja totalmente preparada para desenvolver ações dentro da sociedade como também não tem transformado o ambiente, física e/ou socialmente, para incluir a pessoa portadora de deficiência.

As questões que tem sido levantadas e sobre as quais pretendo aprofundar os estudos estão relacionadas ao desempenho real destes indivíduos na classe comum, a atenção que lhes é dispensada, seus relacionamentos interpessoais no ambiente da escola comum e a autoestima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ABRAMOVICHT, Welli Terezinha; RODRIGUES, Geni Sanches; ALMEIDA, Maria Amélia. *Inclusão de uma Criança Portadora de Deficiência Mental no Ensino Regular: um estudo de caso*. In: anais do I Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. 1997, Universidade Estadual do Paraná.

ANDRADE, Cristiana. *É Hora de Aceitar e Valorizar as Diferenças*. *Nova Escola*, São Paulo, n. 138, p. 38-43, dez 2000.

FERREIRA, Júlio Romero. *A Exclusão da Diferença*. São Paulo: UNIMEP, 1993.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1985.

LONGMAN, Liliane Vieira. *Classificação: uma pedagogia de exclusão*. *Gestão em rede*, p 11, out/2002.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil. Histórias e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENESES, João Gualberto de Carvalho *et. al. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras*. São Paulo: Pioneira, 1999.

NETO, Júlio Bissoli. *Avaliação e Diagnóstico Psicopedagógico*. In: *Educação Especial: Perspectivas e Reflexões – coletânea de textos*. São Paulo: SE/CENP, 1993.

PAULA, Suzana Maria de. *O Processo de Integração pela via do Sucesso*. Monografia de especialização em Educação Especial. Minas Gerais: Juiz de Fora, 1998.

PICCININI, Rosana Lúcia; Marquezine, Maria Cristina. *Inclusão de Crianças Portadoras de Deficiência Mental em Creche*. In: Anais do I Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. 1997, Universidade Estadual do Paraná.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental: da Superstição à Ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1933.

PIRES, Nise. *Educação Especial em Foco*. Rio de Janeiro: MEC-INEP-CBPE, 1974.



QUAGLIO, Clemente. *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil*. São Paulo, Typ. Espindola & Comp, 1913.

QUEIROZ, Patrícia. Educação Inclusiva e Gestão Escolar. *Gestão em rede*, p. 16-20, out/2002.

MAGALHÃES, Basílio de. *Tratamento e educação de crianças anormais de Inteligência*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Commercio, 1913.

SÃO PAULO. Decreto n.1.216, de 27 de abril de 1904. *Approva e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Modelo*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1216-27.04.1904.html>. Acesso em: 09/08/2019.

SÃO PAULO. Portaria MEC/CENESP nº 69, de 28 de agosto de 1986. *Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular*. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus: federal, São Paulo, SE/CENP, 1986.

SÃO PAULO. Deliberação CEE, de 03 de maio de 2000. *Fixa normas para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino*. In: Concurso para Diretor de Escola. Apostilas Solução.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000. *Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas*. In: Concurso para Diretor de Escola. Apostilas Solução.

SÃO PAULO. *Diretrizes da educação especial*. São Paulo, SE/CENP, 1989.

SÃO PAULO. *Subsídios relativos à avaliação de crianças e jovens suspeitos de excepcionalidade para fins educacionais*. SE/CENP, 1979.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão – Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. A Educação Inclusiva e os Obstáculos a serem transpostos. *Jornal dos professores*. São Paulo, fev. 2003. Entrevista, p. 15.

UNESCO. *Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. ONU, 1993. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegGerIguaOportPesDef.html>. Acesso em: 09/08/2019.

Informações do(a)s autor(a)(es)

Flávia Catanante - Mestranda em Educação Universitária pela Universidade Nacional de Rosário (UNR); graduada em Pedagogia com habilitação em Deficiência Intelectual e Deficiência da Audiocomunicação pelo Centro Universitário Lusíada; pós-graduada em Educação Especial pelas Faculdades Integradas Einstein de Limeira; pós-graduada em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas; pós-graduada em Gestão Empreendedora pela Universidade Federal Fluminense. Coordenadora de Educação e Ação



Pedagógica da Federação das APAEs do Estado de São Paulo. Diretora da EE Poeta Domingos Bauer Leite-SEDUC/SP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4825-5497>.

Irineu Lopes - Mestre em Educação pela Logos University Internacional ; graduado em Letras pela Universidade Metropolitana de Santos; graduado em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos; graduado em Normal Superior pela Universidade Hermínio Ometto de Araras; graduando-se em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília; pós-graduado em Gestão Escolar pela Faculdade Corporativa; pós-graduado em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela Universidade Cruzeiro do Sul; pós-graduado em Transtorno do Espectro Autista pela Universidade Cruzeiro do Sul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7192-3046>.