

Inclusão social na escola: controversas e desafios

-----  
*Social inclusion in school: controvers and challenges*

-----  
*Inclusión social en la escuela: controvers y desafíos*

Mara Núbia Guimarães dos Santos<sup>1</sup>  
Elisabeth Guimarães dos Santos<sup>2</sup>  
Eliene Alves Ferreira Damaso<sup>3</sup>

**Resumo:** A inclusão escolar, tem sido um dos temas mais discutidos e controversos da área educacional. No Brasil, analisando os principais conceitos e o histórico sobre a inclusão, observa-se que tudo é muito recente e, repleto de incertezas. Somente na década de 1950, o tema ganhou expressividade e por volta dos anos 1980, a partir de movimentos sociais de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, como hoje se diz, começaram a surgir algumas ações. Mas, por enquanto, os avanços são mais visíveis nos aspectos legais do que no campo da prática. No Brasil, as Leis estão entre as mais avançadas, porém, muito distantes das ações mais efetivas, sobretudo, em relação à formação de profissionais da área educacional inclusiva. Este Artigo, está organizado em seis tópicos: introdução, revisão de conceitos e marcos históricos; evolução do processo de inclusão, avanços e limitações; aspectos legais e desafios na formação para educação inclusiva no Brasil; e conclusão crítico-reflexiva. Trazendo um olhar sobre a história do processo de inclusão sócio-escolar e sobre o contexto atual, com foco nos aspectos mais controversos do tema em geral e da formação docente em particular, e propõe algumas reflexões sobre a inclusão social escolar, no Brasil e em torno de cada um de nós.

**Palavras-chave:** Avanços. Controversas. Formação Docente. Inclusão social escolar.

---

**Abstract:** *School inclusion has been one of the most discussed and controversial themes in the field of education recently. In Brazil, the analysis of the main concepts and the history of school inclusion reveals that this theme is quite recent and full of uncertainties. School inclusion started to gain some expressiveness in the 1950s, and as of the 1980s, due to social movements of people with disabilities and/or special education needs - as they are referred to today - some actions have begun to emerge. The advances, however, are so far more visible in the legal aspects than in practice. The Brazilian legislation is among the most advanced worldwide, but is still far from more effective actions, especially regarding the training of professionals in the field of inclusive education. This study is organized into six topics: (i) introduction; (ii) revision of concepts and historical frameworks; (iii) evolution of the inclusion process; (iv) advances and limitations; (v) legal aspects and challenges in the training for inclusive education in Brazil; (vi) critical-reflexive conclusion. We present an overview of the history of school inclusion social process and its current context, focusing on the most controversial aspects and on the training of professionals, and propose reflections on social school inclusion in Brazil.*

**Keywords:** *Advances. Controversial. School social inclusion. Teacher training.*

---

1 Doutoranda em Nanociência e Nanobiotecnologia (UNB).

2 Mestranda no Programa de Pós Graduação em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão.

3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catatão.

**Resumen:** *La inclusión escolar ha sido uno de los temas más discutidos y controvertidos del área educacional. En Brasil, analizando los principales conceptos y el histórico sobre la inclusión, se observa que todo es muy reciente y lleno de incertidumbres. Solamente en la década de 1950 el tema ganó expresividad y, alrededor de la década de 1980, a partir de movimientos sociales de personas con deficiencias y/o necesidades educacionales especiales, como se dice hoy en día, comenzaron a surgir algunas acciones. Sin embargo, por ahora, los avances son más visibles en los aspectos legales que en el campo de la práctica. En Brasil, las Leyes están entre las más avanzadas, si bien, muy distantes de las acciones más efectivas, sobre todo, en relación a la formación de profesionales del área educacional inclusiva. Este Artículo está organizado en seis tópicos: introducción, revisión de conceptos y marcos históricos; evolución del proceso de inclusión, avances y limitaciones; aspectos legales y desafíos en la formación para educación inclusiva en Brasil; y conclusión crítico-reflexiva. Aporta una mirada sobre la historia del proceso de inclusión socio-escolar y sobre el contexto actual, se enfoca en los aspectos más controvertidos del tema en general y de la formación docente en particular, y propone algunas reflexiones sobre la inclusión social escolar, tanto en Brasil como alrededor de cada uno de nosotros.*

**Palabras-chave:** *Avances. Controvertido. Formación docente. Inclusión social escolar.*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda um dos temas mais atuais e, mais prementes da sociedade em geral, e da área educacional em particular. Um olhar panorâmico sobre a questão, sem se ater às consequências, permite vislumbrar imagens assustadoras de uma realidade tão próxima e, ao mesmo tempo, tão aparentemente distante do nosso mundo particular e cotidiano!

Algumas obras e a maioria dos trabalhos pesquisados parecem ficar inconclusos. Mas, a bem da verdade, como chegar a qualquer conclusão, a respeito de algo, ao mesmo tempo, tão antigo e tão novo, tão próximo e tão distante? Todos são a favor, mas, sem saber exatamente de quê, ou o que fazer. Quando se busca sugestões e resultados, no máximo se depara com casos como o da professora (aqui relatado) que, sentindo-se “provocada” pela demanda de um aluno com deficiência, buscou novos caminhos por conta própria!

Assim, este Artigo se assenta sobre controversas e desafios do processo de inclusão social escolar, perpassando pela história, pelos avanços e limitações observados na pesquisa, incluindo a formação docente no Brasil que, como se sabe, deveria ser constante e continuada. Mas, o Brasil vai bem no quesito legislação, mas, quanto ao referencial teórico-prático... O professor precisa ensinar, mas, onde, como e com quem o professor aprende a ensinar?

Não há dúvidas de que o âmago da questão está muito aquém e muito além dos muros

da escola e parece fundamental estimular a reflexão sobre onde, e de que forma, todos nos encaixamos nessa estória. Qual o papel de cada um de nós e de nossas instituições, em especial de nossas instituições familiares e comunitárias na inclusão social e escolar?

A pesquisa em questão foi realizada, buscando-se o que há de mais recente, sobretudo, na Internet, devido à facilidade e diversidade de trabalhos encontrados. Observa-se que, quanto mais recente o trabalho, mais rico ele costuma ser em matéria de citações de autores diversos. Por isso, o grande número de citações de citação aqui presentes.

## 2 REVISÃO DE CONCEITOS E SIGNIFICADOS, E MARCOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Na prática, o termo inclusão em si, além de levar as pessoas a entendimentos e significados muito diferentes, já remete à ideia de exclusão. Posto que é impossível incluir alguém que, de alguma forma, não se encontra excluído, o termo acaba por reforçar, muitas vezes, uma ideia segregacionista e preconceituosa já implícita no tema.

Em relação à exclusão de pessoas com deficiência, existem registros históricos cujos exemplos de desprezo e discriminação, hoje parecem inacreditáveis. Sêneca, no primeiro século da era Cristã, escreveu “ (Sobre a Ira, I, XV):

*Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós a afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las.*

Entendimentos semelhantes perpassaram pela Idade Média, período em que aqueles com deficiência, os loucos, os criminosos e os considerados “possuídos pelo demônio”, eram excluídos e deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados.

No início do renascimento, a maioria das deficiências passou a ter caráter patológico, orgânico e irreversível. Uma visão fatalista. Por outro lado, ainda na renascença, autores como o Frade Ponce de León (1509-1584), pioneiro do ensino para surdos, criou o método oral, e Valentin Hauy (1746-1822) criou em Paris, um instituto para crianças cegas e o sistema braile. Camões (cego) e Beethoven (surdo), agradeceram (ZANATA e TREVISO, 2016).

Com relação ao enfoque pedagógico e social, somente no século XIX começam as primeiras manifestações sobre ser possível ensinar os “anormais”. Portanto, a história da inclusão, como hoje é entendida é bastante recente, principalmente, no Brasil.

Paganelli (2018) lembra que no processo de “medicalização”, que até hoje encontra muitos adeptos, a deficiência é vista como fenômeno biológico individual, de ordem clínica, sem considerara interferência de fatores externos. Surge daí o conceito de normalização que rotula indivíduos como inaptos, ignorando as estruturas sociais que impedem sua participação, ao tempo em que propõe sua convivência em ambientes o menos restrito possível.

Nos anos 1950, acentuam-se os movimentos em prol das pessoas com deficiência e, mais para final da década, pais e parentes iniciam a criação de organizações, e as críticas sobre a segregação e em defesa da integração no sistema educacional geral, ganham força.

Em 1972, sob a iniciativa do britânico Paul Hunt, nasce a União das Pessoas com Deficiência Física Contra a Segregação (UPIAS). Surge um novo e revolucionário conceito: a deficiência a partir da relação entre a pessoa e o contexto social, não uma mera condição biológica. “Estamos interessados em maneiras de mudar nossas condições de vida e, assim, superar as deficiências que são impostas às nossas deficiências físicas pela maneira como essa sociedade está organizada para nos excluir”, alertava a UPIAS (PAGANELLI, 2018).

Hoje se admite que o termo deficiente é inadequado. A pessoa não é deficiente. Ela tem uma deficiência, além de outras características. E ela não “porta” sua deficiência. Todos são diferentes e tem alguma necessidade particular, não só a pessoa com deficiência. Isso se aplica aos estudantes na sala de aula. Todos os alunos, precisam ser vistos como únicos, “especiais”, para que a prática pedagógica seja, de fato, inclusiva (PAGANELLI, 2018).

Rodrigo Hübner Mendes, fundador do Instituto Rodrigo Mendes e militante da educação inclusiva, exemplifica: se uma pessoa com deficiência física visita Ouro Preto, as muitas barreiras arquitetônicas da cidade evidenciam sua deficiência. Se a mesma pessoa visitar Viena, cidade considerada acessível, sua deficiência será minimizada.

Surge aí, o conceito de acessibilidade: o foco não está em “tratar” ou “mudar” a pessoa. Mas, em identificar e eliminar barreiras existentes nos espaços físicos, no transporte e outros serviços; na informação e comunicação; nos programas, políticas públicas, normas e leis; e nas atitudes que impedem ou dificultam a participação em todos os aspectos da vida, eliminando preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (PAGANELLI, 2018).

As Tecnologias Assistivas (TAs), conjunto de produtos, serviços, técnicas, aparelhos e procedimentos, proporcionam ou ampliam habilidades funcionais para soluções específicas ou particularidades de pessoas com deficiência, facilitando sua inclusão e vivência autônoma. Logo, a TA visa do indivíduo. Já o Desenho Universal (DU), tem como objetivo

oferecer uma solução abrangente, que atenda a todos. Ambos são importantes, sobretudo, conjuntamente.

Mas, acontece que nem todas as escolas estão dispostas a mudar tanto assim. Por isso, assumem a inclusão como um projeto adicional, atrelado às práticas já existentes. Elas auto definem-se inclusivas, simplesmente pela presença de estudantes com deficiência – o que não é, de modo algum, suficiente para caracterizar a inclusão (PAGANELLI, 2018). Portanto, apesar do modelo da integração já ter sido superado em relação às leis e políticas vigentes, na prática, ela se mantém na maioria das escolas, muitas vezes sob a insígnia da inclusão.

Ora, o argumento em defesa do fato de que todos somos imperfeitos, deveria esvaziar a discussão sobre direitos das pessoas com deficiência. E apesar do termo “aluno de inclusão” ter se difundido no contexto educacional, ele é equivocado. Posto que a educação inclusiva diz respeito a todos, então, todos deveriam ser chamados “alunos de inclusão”.

Para Paganelli (2018), o cuidado ao referir-se às pessoas com deficiência, não tem a ver, só, com preciosismo semântico, ou com ser “politicamente correto”. É preciso considerar o impacto das palavras sobre o bem-estar e aprendizagem dos alunos e as ideias e ações dos professores. A expressão pessoa com deficiência é mais apropriada, ao valorizar as diferenças sem camuflar a deficiência. Diz Mantoan (2004, p. 7-8) apud Camargo (2017): “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual, nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”. Macêdo (2019) reforça a fala destes autores: a convivência com o outro, com a diferença, no processo inclusivo, é um grande privilégio.

Quanto ao exercício docente, se o processo de aprendizagem de cada um é singular, o preparo do professor no contexto da educação inclusiva é o resultado da vivência e interação cotidiana com cada um dos alunos, com e sem

deficiência, a partir de uma prática pedagógica dinâmica que reconheça e valorize as diferenças. Não é, portanto, possível antever o que somente no dia a dia poderá ser revelado (PAGANELLI, 2018).

A Declaração da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, Espanha) realizada em 1994, enfatiza que o ensino ministrado em escola especial não é substitutivo ao da escola comum. Ambas as escolas, devem disponibilizar as etapas e modalidades da Educação Básica e garantir que os alunos recebam os apoios que necessitam.

A Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias (Caracas, na Venezuela, em 2002), considerou ser compromisso de todos, elevar a qualidade de vida das pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em saúde, educação, moradia e trabalho.

2004 foi declarado “Ano das pessoas com deficiência e suas famílias”, reforçando as normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, já estabelecidas na Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (GUATEMALA, 1.999). Segundo a Convenção, a inclusão passa por mudanças na constituição psíquica do homem, para entendimento da diversidade humana.

A Declaração de Incheon, Coreia do Sul (maio/2015) trouxe uma nova visão: “rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida”. Uma prática que o Brasil já possuía através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Qualquer cidadão fora da escola, pode voltar a estudar com qualquer idade. (DELOU, 2015).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) já incorporava princípios da educação inclusiva (DENARI, 2006; FERREIRA, 2006, apud LEAL e LUSTOSA, 2015).

Em 2008, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) foi ratificada no Brasil com equivalência de emenda constitucional, como referencial a ser respeitado pelas leis e políticas nacionais. O Ministério da Educação e

Cultura (MEC) reformulou o papel da educação especial, estabelecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em 2014, foi promulgado o Plano Nacional de Educação, prevendo a universalização do acesso à educação básica pelo público da educação especial, até 2024. No Plano, a educação especial, perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao ensino superior) e inclui o AEE, orientando alunos e professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir, juntos, com aval do setor responsável pela educação especial na rede regular, a conveniência ou não, de transferir o aluno para a escola regular.

Em vigor desde 2016, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, proibiu a negação de matrícula e cobrança de taxas adicionais, e assegurou direitos fundamentais da pessoa com deficiência, e sua inclusão social e cidadania (SANTOS, 2016). O número total de matrículas dos estudantes com deficiência na educação básica cresceu muito no período, particularmente no contexto inclusivo.

Porém, não se trata de uma sequência lógica, sistemática e progressiva de mudanças. Os muitos e inegáveis avanços, são marcados por controvérsias, contradições e, muitas vezes, retrocessos. Ocorre que a educação inclusiva desafia a lógica excludente que, ainda, rege os valores e a organização das redes de ensino (públicas e privadas) (SANTOS, 2016).

Para Delou (2018), o maior desafio seria a definição da idade-limite para a conclusão do ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define que deve ser 17 anos. Para o aluno com deficiência intelectual ou múltipla recomenda-se, pelo menos, dois anos a mais. Contudo, se recomenda que a idade-limite não ultrapasse muito esta idade porque a função da escola é a escolarização e não a recreação ou a convivência social apenas, e nem mesmo o albergue ou a hotelaria.

A neurociência demonstra que há períodos críticos no desenvolvimento da cognição

na infância e na juventude. Na infância, os neurônios passam por ajuste, a “poda neural”. Mais tarde, as sinapses passam por novo refinamento, aumentando a mielinização. A aprendizagem do novo diminui, enquanto o poder de elaboração do aprendido, se amplia (DELOU, 2018).

Malformações congênitas, como atrofia cerebral e microcefalia, causam deficiência intelectual e múltipla. O cérebro comprometido ao nascer, exige decisão sobre a permanência, ou não, da criança, adolescente ou adulto na escola, tendo-se em conta o conforto psíquico que transpareçam (DELOU, 2018). Se a criança não apresenta condições mínimas de prolongar o período de plasticidade cerebral, mantê-la em ambientes escolares empobrecidos, com professores que desconhecem técnicas de comunicação alternativa e de acolhimento, consolo, convivência social, soa mais perverso e desumano do que educativo ou protetivo.

Uma visão humanista da educação, do desenvolvimento e da inclusão, leva em conta os direitos humanos, a dignidade e justiça social; a proteção contra o bullying; a diversidade cultural, linguística e étnica; o bem-estar, vestuário, alimentação, locomoção, cuidados de higiene da criança, jovem e adulto com deficiência intelectual ou múltipla (DELOU, 2018).

Que a pessoa com deficiência intelectual ou múltipla não se torne mercadoria para ninguém. Que ela não seja deixada na escola sem as terapias que necessita para alongamento e sustentação muscular, a fala, a utilização das mãos, para a comunicação. Que o autismo e a inaptidão para as relações interpessoais, não torne a criança, para sempre, invisível na escola.

Que a escola seja ressignificada para poder cumprir seu papel educacional e se tornar ponto de partida para a consciência social e respeito aos direitos dos alunos com deficiência intelectual múltiplas e autismo. Que a escola não se transforme em clube ou asilo substitutivo dos pais, família ou responsáveis por estas pessoas. Que os setores da saúde, assistência e cultura, cumpram o papel político, transformador da sociedade (DELOU, 2018).

Santos (2016) acrescenta a importância da gestão democrática com uma abordagem gerencial pautada pela participação ativa da comunidade escolar nos processos decisórios da instituição de ensino. Na educação inclusiva, a gestão deve refletir a diversidade dos atores da comunidade, valorizando diferenças e universalizando a educação. E que o Plano Educacional Individualizado (PEI) seja um adendo em favor daqueles com deficiência e/ou superdotação.

Delou (2018) lembra que alunos com necessidades educacionais especiais fazem jus à certificação, mesmo se as adaptações e apoios não forem suficientes para que alcancem os resultados de escolarização previstos. Reza o Artigo 32, I da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN): “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – uma vez esgotadas as possibilidades, as escolas devem fornecer-lhes a certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica. A lei inclui professores preparados para atendimento especializado e integração desses alunos nas classes comuns.

Em se tratando de alunos com deficiência intelectual ou múltiplas, a Terminalidade Específica significa empoderamento e possibilidade de acesso às políticas públicas de criação de vagas de trabalho. Também, para aqueles que apresentam habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (DELOU, 2018). Porém, raros são os Sistemas de Ensino e escolas particulares que praticam de forma regulamentada ou, sequer, entendem o que isso significa. A maioria ignora solenemente (LEAL e LUSTOSA, 2015).

Para Mendes (2008) apud Alonso (2013), a sala de aula deve espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Se isso gera novas tensões e conflitos, também, estimula habilidades morais para a convivência democrática. Para Camargo (2017), a inclusão é um paradigma que se aplica aos vários espaços físicos e simbólicos. No espaço inclusivo, as características idiossincráticas são

reconhecidas e valorizadas, e todos são ativos. Identidade, diferença e diversidade se tornam vantagens sociais que levam às relações de solidariedade e colaboração.

Camargo (2017) destaca outro ponto controverso: a diferença entre educação especial e inclusiva, quase sempre tomadas como sinônimas. A educação inclusiva se estende aos que não são público-alvo da educação especial (BRASIL, 2013). Aos alunos brancos, negros, dos dois gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. O foco prioritário são os excluídos do processo educacional. Paganelli (2017) acrescenta que jamais haverá inclusão se a sociedade se sentir no direito de escolher quais deficientes serão incluídos. As pessoas devem falar por si mesmas, pois sabem do que precisam, de suas expectativas e dificuldades.

Mendes (2010) apud Leal e Lustosa (2015) resumem: a Educação Inclusiva advém de um movimento mundial pela inclusão social, que pressupõe uma sociedade democrática, participativa, que reconheça e respeite as diferenças. Segundo Paganelli (2018), os princípios da educação inclusiva são: 1) Toda pessoa tem direito de acesso à educação; 2) Toda pessoa aprende; 3) O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; 4) O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos; 5) A educação inclusiva diz respeito a todos.

### **3 DA SEGREGAÇÃO À INTEGRAÇÃO E DAÍ AO PROCESSO DE INCLUSÃO**

A partir de 1960, o modelo segregado de Educação Especial, que já se constituía num sistema paralelo à educação comum, nos países desenvolvidos, passou a ser questionado pelos movimentos sociais (direitos humanos) e em função da crise socioeconômica (BURSZTYN, 2007; LEPRI, 2012; MENDES, 2010; SILVA, 2001, apud LEAL e LUSTOSA, 2015). A crise do petróleo se soma aos argumentos morais, racionais e científicos da proposta de integração, sob a filosofia da “normalização”, como alternativa à educação segregada. Segundo Glat; Fernandes (2005); Ferreira

(2006); Jannuzzi (2004); Mendes (2010) apud Leal e Lustosa (2015), tal proposta alia o valor ético à economia para os cofres públicos.

Com o papel do Estado reduzido, diminuíram-se as iniciativas voltadas à proteção social, já que, doutrinária e ideologicamente, passou-se ao “[...] princípio de que a regulação ocorreria pelas forças do mercado”, mesmo a inclusão (BURSZTYN, 2007, p. 32 apud LEAL e LUSTOSA, 2015). As diferenças entre sociedades e dentro da mesma sociedade se tornaram mais expressivas (MAGALHÃES; STOER, 2006 apud LEAL e LUSTOSA, 2015).

Segundo Leal e Lustosa (2015), no Brasil, a “normalização” só torna-se expressiva na década de 1980, com o Processo de redemocratização do País. Logo, a Educação Especial no Brasil, não foi precedida da defesa veemente das pessoas com deficiência.

Mazzota (2003) apud Greguol, Gobbi e Carraro (2013), divide a história da educação para crianças com deficiências em três fases: 1) Fase assistencialista – intentava-se proteger os jovens com deficiência contra o mundo, colocando-os em instituições privadas de caráter assistencialista; 2) Fase da educação especial de caráter médico-terapêutico – surgem as primeiras obras sobre as deficiências e as primeiras instituições especializadas; 3) Fase da integração, que compreendeu dois momentos: a) Intervenção centrada no aluno: as crianças eram agrupadas em categorias, segundo um diagnóstico. O apoio se dava em salas específicas, para não causar perturbação na sala regular; b) Intervenção centrada na escola que passa a ter a responsabilidade de responder às necessidades educativas especiais de cada criança.

As diferentes perspectivas de integração escolar, na literatura especializada, em geral, têm por base um paradigma que inclui serviços especializados em um continuum, como suporte à integração de alunos com deficiências às classes comuns. A ordem de prioridade seria: a) classe comum; b) classe especial; c) escola especial; d) atendimento em ambiente domiciliar/hospitalar. O encaminhamento de alunos aos serviços especializados ocorreria somente se necessário, e, mesmo assim, a

meta seria “[...] movê-los a fim de ocupar a classe comum ‘tão logo possível’” (PRIETO, 2006, p. 39, apud LEAL e LUSTOSA, 2015).

Para Lepri (2012) apud Leal e Lustosa (2015) apesar das contradições, tal paradigma possibilitou a construção da representação social da deficiência via imagem da “pessoa”. Funcionando como modelo social, ajudou a superar concepções naturalizantes, da deficiência como condição orgânica, desvinculada dos processos histórico-culturais. A imagem da “pessoa”, enquanto produção de sentido que se integra à subjetividade social permitiu, pelo menos no plano ideativo, o reconhecimento de direitos e a abertura para a inclusão (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a, 2005b, 2007 apud LEAL e LUSTOSA, 2015).

Na última década, desde a publicação da Convenção da ONU (2006) sobre direitos das pessoas com deficiência, o Brasil tem alcançado conquistas significativas, principalmente no aspecto legal. Foi aprovado um conjunto de leis avançadas e coerentes com os princípios da educação inclusiva, com vistas a garantir o direito de todos à educação. Segundo o Censo escolar de 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o número das matrículas cresceu quase 70% nesse período, na educação básica, sendo que o percentual em ambientes inclusivos chegou a 80%, contrapondo o contexto anterior de predominância em escolas e classes especiais.

No entanto, as relevantes vitórias, convivem com grandes desafios. No ensino médio, só 0,4% das vagas são ocupadas por esse público. No superior, o percentual é ainda menor. É pouco, posto que cerca de 15% da população tem alguma deficiência (PAGANELLI, 2018).

Ainda falta fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com Necessidades Educacionais Especiais (ALONSO, 2013). Para Carvalho (2005) apud Alonso (2013), a educação inclusiva deve equiparar oportunidades e assegurar o direito de aprender a aprender, aprender a ser e aprender a conviver. O projeto pedagógico inclusivo deve diferenciar os meios, igualando

os direitos; valorizara diversidade sem ignorar o que é comum. Destacar muito o que diferencia pode conduzir à intolerância, à exclusão e posturas fundamentalistas, justificando, por exemplo, os currículos paralelos para pessoas com necessidades educacionais especiais (BLANCO, 2009 apud ALONSO, 2013).

Para ser bom professor, não precisa conhecer uma lista infundável de teorias, mas, é preciso estar aberto para perceber e conhecer o aluno como sujeito, para poder desenvolver suas potencialidades. Conhecendo e amando esse sujeito, tem-se a possibilidade de mediar com eficiência o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo seu pleno desenvolvimento.

Quanto ao currículo flexível, o primeiro passo é buscar conhecer bem os estudantes, individual e coletivamente. Trata-se de garantir a convergência entre a base curricular comum e a realidade dos alunos em sala de aula: suas características sociais, culturais, individuais e seus interesses (PAGANELLI, 2018). Papa et al., (2015), alertam que incluir aluno deficiente intelectual em uma sala de aula regular é algo a se fazer cuidadosamente, pois não se trata de reunir os diferentes, adaptando o ensino igual para todos.

A família, enquanto instituição primeira, é essencial para a escolarização dos alunos, além de fonte de informações e apoio. Por isso, é essencial uma relação de confiança e cooperação escola-família. Também, os profissionais da saúde devem compor a rede na qual o Atendimento Educacional Especializado, que o aluno poderá frequentar no período oposto às aulas, deve contar, também, com salas de apoio próprias/multifuncionais (ALONSO, 2013).

Para Alonso (2013), ter um segundo professor na sala de aula, como intérprete, apoio, monitor ou auxiliar, pode ser benéfico, devendo-se avaliar as condições e os benefícios. Ikeda (2019) propõe estabelecer-se expectativas de aprendizagem de todos, público-alvo ou não da educação especial, propondo metas distintas quando for preciso.

Parece inconcebível que ainda haja Redes de Ensino no Brasil que não se organizaram

quanto à Educação Especial, até para cumprir a legislação pertinente aos direitos fundamentais de todos os alunos (LEAL e LUSTOSA, 2015).

#### **4 DO PROCESSO DE SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO - LIMITAÇÕES**

Para Mendes (2010, p. 30) apud Leal e Lustosa (2015), o paradigma da integração escolar e social ainda reproduz um modelo segregado de educação e apenas estabeleceu um mecanismo mais sutil de exclusão, que nem trouxe benefícios políticos nem atendeu aos objetivos para os quais foram criadas. Mendes (2010, p. 23) apud Leal e Lustosa (2015), diz:

*[...] é preciso reconhecer que, muitas vezes a chancela das nossas autoridades a tais documentos representa um ato meramente burocrático, obrigatório em função da dependência financeira ou política do país, mas sem que haja de fato a intenção política de cumprir com o que está sendo acordado. Ante as fissuras do sistema de educação nacional, o Brasil vinha sendo pressionado por agências multilaterais para implementar políticas de "Educação para Todos" e de "Educação Inclusiva", a fim de garantir, também, empréstimos internacionais.*

No Brasil, mormente nos anos 1990, as políticas sociais reguladas pelo Estado, entre elas a educação, foram prescritas em período de regulação e restrição econômica (KASSAR, 2012, MACIEL e KASSAR, 2011 apud LEAL e LUSTOSA, 2015), a incorporação da proposta inclusiva ocorreu sem as condições concretas para sua operacionalização.

Para Martins (1997), Patto (2008) e Leal (2011) apud Leal e Lustosa (2015), a obediência tem culminado na burocratização do aluno em situação de inclusão, muitas vezes submetido a uma inclusão marginal, sem sua participação plena nos processos educativos.

Ao que parece, a reificação da inclusão como entidade estática, naturalizada, reflexo de um paradigma simplificador, oculta os processos complexos que a constituem e as reais condições em que a política educacional

é operacionalizada. O paradigma inclusivo, sob o aspecto de produção ideológica, revela-se como ferramenta de redefinição de concepções e valores configurados na complexa rede do tecido social, entretanto, é protagonizada pela precariedade da escola pública (LEAL e LUSTOSA, 2015).

Para Maciel, Kassar (2011) e Veiga-Neto (2011) apud Leal e Lustosa (2015), o discurso da inclusão oculta o controle social exercido pelos grupos dominantes e, ao reiterar a lógica do mercado, não representa, necessariamente, o oposto da exclusão.

Embora o modelo inclusivo abra as portas da escola para as diferenças, permitindo o vislumbre de uma sociedade mais igualitária e mais justa, a inclusão social também depende de fatores que estão além da escola. Para Magalhães e Stoer (2006) apud Leal e Lustosa (2015), as reflexões sobre os processos de inclusão social e de exclusão, originam-se no mesmo espaço da escola, refletindo as contradições da sociedade. Segundo Mantoan (2003) apud Greguol, Gobbi e Carraro (2013), a educação especial no Brasil se estruturou segundo modelos assistencialistas e segregativos com segmentação das deficiências, contribuindo para que a educação de jovens com necessidades especiais acontecesse em um “mundo à parte”.

Se no Brasil existe uma forte corrente que apoia a inserção total dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, os críticos desta proposta sustentam que a capacitação precária dos professores, fatalmente a levaria ao fracasso. Tão logo surgiu (BRASIL, 2009) o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), alguns problemas puderam ser observados. Além do diálogo, por vezes insuficiente, entre as esferas federal, estadual e municipal do poder, a pouca aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos nos cursos é apontada como ponto negativo.

Greguol, Gobbi e Carraro (2013), lembram que a formação dos futuros professores, e não apenas daqueles já atuantes, deve ser discutida. Em relação à educação especial, ainda não há a devida atenção

para o estabelecimento de diretrizes claras e conteúdos mínimos nos cursos de pedagogia e licenciaturas, o que seria imprescindível à formação de professores habilitados para lidar com a inclusão da diversidade na sala de aula.

Galery (2018) afirma a importância da “empatia”, não como é definida vulgarmente: “a capacidade de se colocar no lugar do outro”, e sim como forma de extrapolar o homogêneo e enxergar o diferente. Algo essencial para a escola inclusiva. Deve-se entender empatia como a compreensão da igualdade e, ao mesmo tempo, da diferença, enquanto seres humanos.

Porém, a mente humana tende a buscar a homogeneização. A herança narcísica faz que, no lugar de interagir com o próximo, parta-se do princípio de que os pensamentos coincidem, acreditando que um só tratamento servirá a todos. Justifica-se, assim, as aulas homogeneizadas, voltadas para um “aluno padrão”. Ensinar nesse contexto, é repetir para si mesmo aquilo que já se sabe, da forma que já se sabe, no modelo que já “deu certo”.

Para Sartoretto (2017), entender a diferença como própria da condição humana, ainda é muito distante e complexo para a maioria dos professores, formados na perspectiva de que os alunos são iguais e as turmas homogêneas. A diferença se materializa pela deficiência e, também, pela raça, sexo, religião, nas salas de aula, tendo alunos com deficiências ou não.

Evita-se a diferença num mundo massificado que intenta minar a potência, fazendo todos acreditarem que são inúteis frente ao tamanho da vida ou à opressão da sociedade. No entanto, é no espaço construído entre as diferenças de um para o outro que se torna possível ensinar. Para levar conhecimento ao outro, precisa, primeiro, conhecê-lo: ouvi-lo e não diagnosticá-lo; perceber suas necessidades individuais, e não massificá-lo (GALERY, 2018).

## **5 AVANÇOS NO ASPECTO LEGAL E DESAFIOS NA FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

Um estudo realizado por Gatti (2010) apud Leal e Lustosa (2015) sobre vários aspectos da

formação de professores no Brasil, mostrou que disciplinas relativas à Educação Especial, representam apenas 3,8% do conjunto e que, nas ementas, a abordagem assume um caráter genérico ou descritivo, com pouca referência a práticas educativas.

Os professores enfrentam dificuldades ao transmitir disciplinas específicas em suas áreas de formação e falta conhecimento “para lidar com a língua brasileira de sinais e com a presença de intérpretes em suas aulas” (SILVEIRA e SOUZA, 2011, p. 38, apud FOGAÇA, 2013). Também, é impossível afirmar que professores da classe comum, estejam efetivamente capacitados. Outro ponto é que, limitado aos alunos com deficiência, o debate sobre inclusão dá-se de forma isolada e desconectada, impedindo uma reflexão teórico/prática de natureza, essencialmente, pedagógica (DORZIAT, 2011 apud LEAL e LUSTOSA, 2015).

Apesar das determinações legais, os processos formativos do professor de Educação Especial são marcados por contradições como: a ausência de diretriz política; o descompasso quanto à sua formação inicial; o deslocamento da formação para cursos de pós-graduação lato sensu e pela forte ênfase em um modelo segregador, não colaborativo (BUENO, MARIN, 2011; DENARI, 2006; GARCIA, 2011; MENDES, 2011 apud LEAL e LUSTOSA, 2015).

Ainda que, até certo ponto, a formação de professores venha assumindo novos rumos atualmente, a sua complexidade se expressa na multiplicidade de competências necessárias à atuação docente em uma situação concreta de sala de aula (TARDIF, 2002 apud LEAL e LUSTOSA, 2015), onde deve contrapor-se à visão tecnicista de ensino, ainda em voga. Perante as contradições e impasses na subjetividade social da escola, e a função ideologizante desta instituição no âmbito da sociedade capitalista, discute-se a urgência de um professor que assuma a identidade intelectual transformadora (GIROUX, 1997 apud LEAL e LUSTOSA, 2015) por meio de uma prática reflexiva que transcenda a dimensão técnica.

Para González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2007) apud Leal e Lustosa (2015), atuando de

forma reflexiva, crítica e criativa, poder-se-á assumir um compromisso ético e político com a escolarização das diferenças e com a promoção da inclusão social. Mas, no Brasil, segundo Mendes (2011), a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, ainda se caracteriza por um forte subsistema patrocinado por instâncias do poder público, mantido nos limites do assistencialismo filantrópico (LEAL e LUSTOSA, 2015).

Para Dorziat (2011) apud Leal e Lustosa (2015), uma vez que não existe articulação entre o trabalho especializado e o trabalho pedagógico de professores. A Educação Especial, materializada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), ainda se sustenta em um modus operandi clínico, tecnicista, paralelo à escolarização formal (GARCIA, 2011 apud LEAL e LUSTOSA, 2015).

Para Contreras (2002) apud Leal e Lustosa (2015) a vocação neoliberal dos governos brasileiros é contrária a qualquer proposta verdadeiramente inclusiva. A formação docente para Educação Especial precisa avançar muito. Em sentido contrário, os professores regulares e especialistas, sofrem proletarianização do seu fazer e a trágica perda de sua autonomia.

A equipe Diversa (2018) transcreve a fala de uma professora que diz muito sobre o processo de inclusão: o aluno “[...] era muito crítico e exigente, [...] mostrou que o de sempre não seria mais suficiente. ‘Ele deixava bem claro que não estava entendendo, mas que queria aprender.’” Sentindo-se provocada, a professora passou a estudar novos métodos para ensinar: “Passei a agir em conjunto com os outros professores; a buscar novas estratégias para minhas aulas. Ele me fez voltar a estudar.” A inclusão a fez perceber que é preciso se reinventar. Eis aí, o que parece ser um primeiro passo...

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se para incluir é preciso, antes, ter excluído, a princípio, seria bem mais simples e lógico nunca excluir. Mas, como fazer isso? Somos

todos iguais, como seres humanos. E somos todos diferentes, porque somos humanos. Demasiados humanos! Diria Nietzsche. Todos e todas têm suas necessidades e deficiências, nem sempre de ordem orgânica ou dos domínios da mente consciente. Isso aparece claramente neste trabalho e em qualquer pesquisa que enfoque a complexidade da condição humana, enquanto gênero ou espécie e enquanto indivíduo na sua singularidade.

Alguém poderá dizer que tudo isso extrapola o que foi aqui proposto. De fato, a previsão era encontrar e refletir sobre algo bem mais simples, embora algumas surpresas já fossem esperadas. Ocorre que, no final das contas, o propósito da inclusão, mais parece uma forma explícita de exclusão. Todos têm algo a dizer, mas, em geral, todos parecem se sentir mais à vontade em desdizer e em não se comprometer! Atribui-se a maior responsabilidade de incluir, aos profissionais da educação que, por opção, ou por falta de opção, laboram na sala de aula. Ao mesmo tempo se reconhece que, profissional e existencialmente, poucas são as classes ou categorias mais excluídas, mal remuneradas, sem autonomia e estímulo em suas lides diárias, do que estes profissionais.

Antes descartávamos, simplesmente, os deficientes orgânicos ou físicos, posto que a única finalidade humana era a guerra e a luta por bens materiais e poder. Logo mais, escondíamos os “mal formados” e atirávamos os “dementes” nas masmorras e solitárias. Depois construímos e formatamos a sociedade nos aspectos arquitetônicos, de serviços, instrumental, informacional, comunicacional e atitudinal, sem levar em contas as condições e necessidades das minorias que foram sendo excluídas.

Apostamos nosso futuro com base num modelo universal de ensino, voltado para um alunato padronizado, tido como normal. Mesmo depois que passamos a entender que não é lícito insistir no modelo de sociedade e de ensino padronizados, ainda tentamos “incluir” nossas crianças e adultos, agora ditos com necessidades educacionais especiais, segundo

os padrões ou como um apêndice desta aparente normalidade, em estabelecimentos escolares ditos regulares!

Compromissos mercadológicos e ideológicos nacionais e internacionais à parte, inda restam as inconsistências programáticas das políticas públicas, mormente do setor educacional. Ante as falhas e incongruências teórico-práticas da formação docente no País, restam os profissionais da educação para culparmos, como lenitivo para nossas consciências coletiva e comportamental/atitudinal.

Se tudo parece tão distante, abramos os olhos e enxerguemos à volta, bem pertinho de cada um de nós. Para nossa família e nossa comunidade ou grupo social! Melhor, olhemos para dentro de nós mesmos! Quiça, saberemos se na sociedade e na escola fomos ou estamos “incluídos”! Ou não!

Nas dezenas de trabalhos visitados e lidos, só uma vez nos deparamos com a expressão “AMOR”! Uma única vez! Mas, foi o suficiente para a certeza de que valeu a pena, afinal. Se buscamos por receitas prontas, parece que já temos! O que falta é o remédio! Nada mais a concluir!

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. Disponível em: [//novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio](http://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio). Acessado em: 10 jun 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília, Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, Imprensa Oficial, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica** - PARFOR. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146/2015 Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão e necessidade especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

D'ANTINO, Maria Eloísa Famá; MAZZOTTA, Marcos José da Sivilveira. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e necessidades especiais. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

Declaração de Incheon. **Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/Notice>. Acessado em: 14 jun 2019.

**Declaração de Salamanca (1994)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em: 14 jun 2019.

DELOU, Cristina. **Atualização da Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB – Lei Darci Ribeiro)**. Disponível em: <https://especialeinclusiva.blogspot.com/2018/09/ldb-atualizada-em-2018.html>. Acessado em: 12 jun 2019.

DIVERSA (Equipe). **A inclusão que muda a vida dos professores**. Disponível em: <http://diversa.org.br/a-inclusao-que-muda-a-vidas-dos-professores/>. Acessado em: 11 jun 2019.

FOGAÇA, Jenifer. **Educação inclusiva**. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/educacao-inclusiva.htm>. Acessado em: 11 jun 2019.

GALERY, Augusto. **Empatia na educação inclusiva: conviver e ensinar na diferença**. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/empatia-na-educacao-inclusiva-conviver-ensinar-na-diferenca/>. Acessado em: 11 jun 2019.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Atílio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os

modelos brasileiro e italiano. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013.

IKEDA, Gabriela Garcez. **Relatos de experiência de alfabetização de criança com expectativas de aprendizagem diferentes da turma**. Disponível em: <http://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/alfabetizacao-de-crianca-com-expectativas-de-aprendizagem-diferentes-da-turma/>. Acessado em: 12 jun 2019.

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A Formação Docente para a Inclusão: um olhar sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente e IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 2015, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2015. p. 7652-7666.

MACÊDO, Janaína Amanda Sobral. **Inclusão: A escola está preparada para ela?**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>. Acessado em: 12 jun 2019.

PAGANELLI, Raquel. **Educação inclusiva**. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/>. Acessado em: 15 jun 2019.

PAGANELLI, Raquel. **O que é educação inclusiva**. Disponível em: <https://diversa.org.br/tag/o-que-e-educacao-inclusiva/>. Acessado em: 15 jun 2019.

PAPA, Fernanda; VIÉGAS, Sílvia A. G.; ZAMOR, Anderson V.; BORBA GATO, E. E. M. Inclusão: uma mudança no olhar da comunidade escolar para a construção de uma escola melhor inclusiva. **Boas Práticas na perspectiva da Educação Especial Inclusiva**. Volume I - 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/42700789-Inclusao-uma-mudanca->

no-olhar-da-comunidade-escolar-para-a-construcao-de-uma-escola-melhor-inclusiva.html. Acessado em: 15 jun 2019.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **Histórico dos marcos legais da educação inclusiva**. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/marcos-legais/>. Acessado em: 11 jun 2019.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Inclusão escolar, um direito de todos alunos, com e sem deficiência**. Disponível em: <http://www.fmss.org.br/artigo-inclusao-escolar-um-direito-de-todos-alunos-com-e-sem-deficiencia/>. Acessado em: 15 jun 2019.

ZANATA, Camila; TREVISIO, Vanessa Cristina. Inclusão escolar: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 3, n. p. 15-30, 2016.

Recebido em 30 de setembro de 2019

Aceito em 01 de outubro de 2019