

Os Desafios da Educação Especial, o Plano Nacional de Educação e a Universidade Brasileira*

The Challenges of Special Education, the National Plan of Education and Brazilian Universities

Leny Magalhães Mrech

Psicóloga, socióloga, psicanalista e psicopedagoga; prof.^a da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação-USP; coordenadora do site *Educação On-Line* (<http://www.regra.net/educacao>)**
leny.mrech@regra.com.br

RESUMO – Este artigo encontra-se dividido em três partes. A primeira resgata a importância da Educação Especial no mundo contemporâneo como o grande elemento de interligação entre o ensino comum e o ensino especial. Estabelece parâmetros distintivos para as práticas educativas propostas pelos paradigmas da integração e da inclusão. Discute ainda a importância estratégica da revisão do conceito de deficiência. Na segunda parte discute a versão final do Plano Nacional de Educação a partir da sua aplicabilidade a curto, médio e longo prazo. Por último, discute a possibilidade de atuação da Universidade Brasileira tendo em vista as necessidades propostas pelo paradigma da inclusão. **Palavras-chave:** inclusão – Educação Inclusiva – deficiência mental.

ABSTRACT – The present paper has been divided into three parts. The first one addresses the relevance of Special Education in contemporary world as the main link between regular education and special education. It establishes differentiating parameters for educational practices as proposed by the paradigms of Integration and Inclusion. It also approaches the strategic importance of reviewing the concept of mental deficiency. In the second part it deals with the final version of the National Educational Plan examining its applicability in the short medium and long term. Finally, it discusses the role of Brazilian Universities from the standpoint of the requirements suggested by the Inclusion Paradigm.

Keywords: inclusion – Inclusive Education – mental deficiency.

* Versão revista e ampliada do trabalho apresentado originalmente no I Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior da Região Sudeste (10/nov/1997), patrocinado pelo MEC, com apoio da Faculdade de Educação-USP, PUC, Universidade de Mato Grosso do Sul e Unimep.

** Apresenta artigos referentes à Educação Inclusiva, bibliografias específicas, documentos importantes da Educação atual (Declaração sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Nova LDB, a Convenção de Direitos da Criança – que deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente – etc.).

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO

Vivemos um momento fundamental. Talvez, o mais importante que a Educação Especial vem passando desde o seu surgimento no Brasil e no mundo. Atualmente, há um forte entroncamento entre a Educação Especial contemporânea e a Educação comum. Esse processo não surgiu ao acaso, mas é decorrência de uma série de transformações havidas na forma de atendimento dos deficientes³ e pessoas comuns.

As suas raízes mais próximas podem ser encontradas na Europa, em 1968, quando foi convocado um grupo de especialistas da Unesco para que fosse montado, a longo prazo, um programa de atendimento às pessoas com deficiência. No documento daí resultante já se instituíam uma nova forma de conceber a Educação Especial.

Forma enriquecida de educação comum, tendente a melhorar a vida daqueles que sofrem diversas deficiências; enriquecida no sentido de recorrer aos métodos pedagógicos modernos e ao material técnico para remediar certos tipos de deficiências. A falta de intervenção deste tipo tem levado muitos deficientes a correrem o risco de ficar, em certa medida, inadaptados e diminuídos, do ponto de vista social, e sem conseguir alcançar jamais o pleno desenvolvimento de suas capacidades. (UNESCO, 1968, p. 11)

Nesse relatório foi feita uma trágica constatação: a grande estigmatização pela qual vinha passando as pessoas com deficiência. O que levou o grupo a tecer as seguintes considerações:

A opinião geral do grupo é de que as políticas nacionais adotadas em matéria de educação especial devem orientar-se a assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar todos os cidadãos na vida econômica e social da comunidade. Os objetivos da educação especial destinada às crianças afetadas por deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação comum, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das atitudes intelectuais, escolares e sociais. Os membros do grupo acreditam que o ideal seria poder estabelecer um plano de educação para cada criança desde a mais tenra idade, dotando de programas com a flexibilidade conveniente para cada caso. (UNESCO, 1977, p. 12)

Através das colocações daqueles especialistas, começaram a emergir e tomar

³ Por *deficiente* estamos entendendo o indivíduo que apresenta deficiência de qualquer tipo: física, auditiva, mental ou visual. Na adoção desse conceito estamos optando por atender à orientação seguida pelos movimentos de deficientes, que têm repudiado a utilização do conceito *portador de deficiência* do modo como vem sendo proposto pela política educacional contemporânea. Esses grupos consideram que tal conceito é apenas um eufemismo. Eles não vêem problemas nenhum em dizer que possuem uma deficiência, numa perspectiva mais voltada para a realidade concreta e sem o contexto estigmatizador que o conceito de *deficiência* e de *deficiente* costuma desencadear normalmente.

forma certos conteúdos, que só irão adquirir o seu pleno sentido e desenvolvimento em décadas posteriores. Primeiramente, o grupo propunha que fosse privilegiada a igualdade de acesso a todos os sujeitos à Educação. Em segundo lugar, assinalava também a necessidade de uma participação mais ativa dos deficientes em relação à comunidade. Em terceiro lugar, frisava a importância de maior proximidade entre os objetivos da Educação Especial e da comum, tendo em vista “o máximo o desenvolvimento individual das atitudes intelectuais, escolar e sociais” dos deficientes. Em quarto lugar, o grupo apontava também a importância do delineamento de um plano de ação mais adaptado a cada criança deficiente, o que só iria tomar forma, verdadeiramente, no futuro, através do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Contudo, essa nova política educacional só veio a se constituir realmente, de forma mais articulada, em plano nacional, em 1975, nos Estados Unidos da América, através da Lei Pública nº 94.142 do Congresso – O Ato para a Educação de todas as Crianças Deficientes. Ela se fundamenta em quatro princípios básicos:

1. garantia da prestação de serviços de Educação Especial a todos aqueles que dela necessitarem;
2. maior precisão e adequação da tomada de decisões quanto ao fornecimento dos serviços aos deficientes;
3. maior precisão e clareza quanto aos critérios de avaliação na tomada de decisões no âmbito da Educação Especial;
4. melhor orientação dos fundos federais para os Estados, visando o financiamento de projetos referentes à Educação Especial.

Esse documento deu início, de forma mais ampla, à inserção dos deficientes na rede regular de ensino. Primeiramente, acreditou-se que bastava a integração física das crianças com deficiência, através da sua localização espacial dentro da escola. No entanto, gradativamente foi-se percebendo que a integração educacional dos deficientes era um problema muito mais amplo.

A integração educacional deve ser avaliada não somente em si mesma, levando-se em conta se possibilita o desenvolvimento pessoal e social da criança com necessidades especiais, mas também se favorece a integração na sociedade e durante a vida adulta. Neste último ponto, é preciso levar em conta que o processo de integração depende em uma pequena parte das possibilidades do indivíduo e em grande parte da adaptação das instituições a essas possibilidades. Neste sentido, a integração comunitária pressupõe mudanças muito importantes na estrutura social e nas atitudes dos cidadãos, podendo, assim, ocorrer um processo satisfatório de integração escolar, seguido de uma difícil incorporação à sociedade. (COLL *et al.*, 1995, p. 16)

Um dos problemas mais imediatamente identificado foi a enorme importância que os preconceitos e estereótipos desempenhavam tanto na escola quanto na comunidade mais abrangente. Eles atuavam legitimando práticas sociais de exclusão.

O mais trágico é que poucos escapavam. Dos pais aos funcionários, dos especialistas ao pessoal administrativo, dos professores aos alunos, e assim por diante.

A exclusão social revelou-se um processo bastante entranhado; capturando os sujeitos em seu interior, através dos processos de internalização dos próprios estereótipos e preconceitos. Com isto, foi-se tornando cada vez mais evidente que não bastava apenas a incorporação física do deficiente à escola. Era preciso que fosse realizado um trabalho maior, onde o próprio processo de internalização dos preconceitos e estereótipos fossem lidados de maneira mais profunda.

Uma das raízes mais constantes dos preconceitos e estereótipos apresentados pelos sujeitos era o uso inadequado do conceito de deficiência, tal como havia sido proposto originariamente pela medicina. Do ponto de vista do senso comum, ele era utilizado de forma redutora, fazendo com que se privilegiasse apenas o quadro clínico, em vez da própria criança. “O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes” (SASSAKI, 1997, p. 29).

Esse aspecto já havia sido assinalado, anteriormente, por autores que trabalhavam em contextos institucionais. Castoriadis, por exemplo, revelou a importância do tipo de relação que se estabelecia entre o médico e o paciente, o educador e o aluno. Ela poderia fazer com que se escutasse apenas o quadro clínico e não a criança.

A doença e o doente não são duas coisas, uma contendo a outra (assim como o futuro da criança não é uma coisa contida na coisa criança), cujas essências e relações recíprocas poderíamos definir, sob a condição de uma investigação mais completa. Ela é uma maneira passada e também futura, o que está em jogo é a significação da qual não podemos fixar e encerrar em determinado momento, porque ela continua e, assim, modifica as modificações passadas. O essencial do tratamento assim como o essencial da educação corresponde à própria relação que irá se estabelecer entre o paciente e o médico, ou entre a criança e o adulto, e à evolução desta relação, que depende do que um e outro farão. (CASTORIADIS, 1992, p. 92)

Em suma, o que não se percebia é que o uso do conceito de deficiência trazia em seu bojo a própria negação do processo de normalização, *mainstreaming* e integração. Isso porque, na prática educacional, ele introduzia uma vertente dupla de trabalho, na qual a deficiência era continuamente pareada ao modelo de normalidade e o aluno deficiente era comumente comparado ao processo de desenvolvimento apresentado pelo aluno normal.

A decorrência maior de tudo isso é que se instituía, na prática, uma forma de atuação do professor e dos especialistas pela qual eles acabavam privilegiando o olhar médico e psicológico em detrimento do olhar pedagógico.

Esse fato já havia sido assinalado por Vítor da Fonseca, que enfatizava a necessidade da Educação Especial se conceber como uma prática específica, e não apenas tomando como ponto de partida ou de referência as práticas clínicas da área de saúde.

Nesse sentido, cumpre ressaltar algumas das principais diferenças entre estas duas formas de atuação. O médico e o psicólogo trabalham com o início do processo, o professor, com o meio e o final. O médico e o psicólogo ficam com o processo de desenvolvimento real, enquanto o professor, com o desenvolvimento proximal ou potencial. O médico e o psicólogo constataam o passado e o presente da criança. O professor lida com o presente e o futuro.

Através da identificação dessas diferenças nas formas de atuações instituídas pelas práticas clínicas (psicológica e médica) e pedagógica, emergiu uma série de impasses do ponto de vista pedagógico.

Uma concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento e da deficiência. A ênfase anterior nos fatores orgânicos e constitucionais, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com a mesma deficiência nos mesmos centros educacionais específicos, deu lugar a uma visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. Observa-se a maior ou menor deficiência vinculada estreitamente à maior ou menor capacidade do sistema educacional em proporcionar recursos apropriados. (COLL *et al.*, 1992, p. 9)

Com isso foi se tornando cada vez mais evidente que o conceito de deficiência não apresentava clareza suficiente para instituir uma prática pedagógica mais precisa, como anteriormente se acreditava. Pois ele possibilitava a criação de formas estáticas e reificadas de se trabalhar com os alunos, fazendo com que o quadro clínico predominasse em relação a uma compreensão maior da criança.

Em síntese, o que os professores não percebiam é que a criança não se encaixava em nenhuma das categorias teóricas prévias estabelecidas pelos quadros clínicos, por ela ser maior do que todos os quadros que eram atribuídos.

Há uma crença geral de que basta saber como o aluno em geral funciona – a chamada criança psicológica das teorias de aprendizagem e desenvolvimento – para saber como ele se apresenta na prática, de forma específica. A crença é que o aluno, em geral, traz em seu bojo o aluno de uma forma específica ou particular. (...) As conseqüências deste processo é que os professores são trabalhados na sua prática para a adoção de um modelo a-histórico e linear do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e, principalmente, da criança. Um modelo que não possibilita ao professor perceber o aluno em toda a sua especificidade. (MRECH, 1999, p. 6)

Constatou-se, então, que a categoria de deficiência não dava conta de dizer a realidade da pessoa deficiente. Isso porque ela era uma elaboração teórica, uma construção simbólica, enquanto o sujeito concreto apresentava uma infinidade de facetas que o quadro clínico não conseguia nem prever ou abarcar.

Outro aspecto a ser assinalado é o fato de que era atribuída ao próprio deficiente a causa das dificuldades pelas quais ele passava. O que acabou sendo contestado posteriormente pelos educadores e especialistas, a partir das suas vivências nas escolas. Eles perceberam que a integração de pessoas com deficiência, em contextos sociais mais amplos, não se restringia apenas a um problema do indivíduo, da família ou da escola. Ela era um problema que abarcava a toda a sociedade.

É por tudo isso que acabou emergindo um novo paradigma: o da *inclusão*.⁴ Ele surgiu devido à necessidade de se trabalhar, no campo educacional, de forma menos estigmatizadora, de maneira que fosse comum, unindo tanto os alunos deficientes quanto os normais. A aplicação teórico-prática do paradigma da inclusão ao setor educacional acabou recebendo o nome de Educação Inclusiva, configurando modo novo de se pensar as questões educacionais a partir da quebra dos estereótipos e preconceitos na escola e na sociedade.

O paradigma da inclusão trazia, em seu bojo, a substituição de uma prática pedagógica mais encaminhada a uma concepção clínica dos processos do aluno por outra mais voltada para o contexto educacional propriamente dito.

No paradigma da integração o trabalho se direcionava para as necessidades educativas gerais dos alunos. No paradigma da inclusão o eixo se voltava para as necessidades educacionais ou educativas específicas⁵ de cada criança. O que se percebeu é que não basta trabalhar conteúdos gerais para se atingir as necessidades específicas de cada criança. Cada criança, cada aluno necessita ser apreendido em toda a sua singularidade. Com isso, se evita os problemas mais sérios do modelo da integração: o pareamento contínuo do aluno deficiente ao aluno normal, levando a uma maneira nova e menos preconceituosa de se conceber o aluno deficiente. Este passou a ser visto como uma criança com as mesmas necessidades das demais.

Paralelamente, constatou-se também a necessidade de se fazer uma crítica à forma dicotômica tradicional com que se apresentava a Educação até aquele momento: Educação comum de um lado e Educação Especial de outro. O paradigma da inclusão veio transformar o que seria o eixo duplo de ambas em vertente única: a Educação Inclusiva.

O que acabou gerando a necessidade da Educação Especial passar por reformulação mais ampla dos seus métodos, técnicas, procedimentos e práticas de atuação pedagógica. Antes ela se direcionava, preferencialmente, para os ambientes segregados (classes especiais e escolas especiais). Com essa nova abordagem, precisou se adaptar e se voltar mais diretamente para o ensino regular.

⁴ "Conceitua-se 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 se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos" (SASSAKI, 1997, p. 41).

⁵ Por *necessidades educacionais ou educativas especiais* estamos entendendo o privilegiamento do professor, em seu trabalho cotidiano, das necessidades específicas de cada criança. Em suma, daquilo que cada criança precisa para aprender determinado conteúdo. O que pode implicar a realização de adaptações curriculares, a introdução de novos materiais, a mudança de determinadas práticas do grupo-classe etc. Em suma, é preciso que o aluno deficiente seja levado a desenvolver o máximo do seu potencial.

O aspecto fundamental de tudo isso é que a Educação Inclusiva possibilitou, de fato, ao profissional da Educação Especial a emergência de um novo campo de trabalho: o ensino regular. O professor de Educação Especial passou a ser o parceiro mais constante do professor do ensino regular. Ambos visando os mesmos objetivos: a instituição de uma educação de qualidade para todos os sujeitos na escola.

Assim, aos poucos a Educação Inclusiva acabou estruturando nova forma de olhar a Educação. Uma forma na qual ela não segregasse mais os sujeitos, independentemente do fato deles serem deficientes ou não.

Em suma, Educação Inclusiva acabou criando a escuta mais precisa de cada criança, deixando de chamando mais a atenção para uma compreensão mais detalhada das categorias de deficiência, tal como acontecia no paradigma da Integração. Pois, como ficou evidenciado ao longo de décadas, o mesmo tipo de deficiência pode gerar processos inteiramente diferentes de desenvolvimento do aluno, a partir de contextos sociais distintos. Uma família que tenha uma criança com deficiência auditiva severa pode conseguir incluí-la na escola, no ensino regular, enquanto uma outra não. Cada caso é um caso e tem de ser considerado de maneira específica.

A Educação Inclusiva passou também a tentar implementar novas e melhores relações entre todos os participantes da escola. Pois acabou-se revelando que não há a integração/inserção natural da criança na escola. A sociedade naturalmente exclui, em vez de incluir. Para que isso não aconteça, é preciso trabalho árduo de construção da rede de relações sociais de inclusão de todas as criança na escola.

Assim, a Educação Inclusiva veio explicitar melhor a importância do princípio da inclusão social como um dos componentes maiores da prática educativa. Em síntese, passou a evidenciar a importância de mudança de ótica educativa (paradigma). Da doença para a saúde. Da deficiência e do distúrbio para as necessidades educativas especiais. Isso porque, para a Educação Inclusiva, não é o sujeito que tem de se integrar à escola; mas a escola é que precisa se modificar para incluí-lo, trabalhando os seus próprios processos “naturais” de exclusão social.

A Educação Inclusiva implica a formação de um professor que saiba trabalhar com classes heterogêneas, com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados, utilizando estratégias de ensino que melhor se coadunem às necessidades específicas de cada aluno. É por tudo isso que, no mundo todo, a Educação Inclusiva tem recebido lugar de destaque.

A Conferência de Educação para Todos é o documento mestre. Dá forma a esse projeto educacional maior, com vista às necessidades específicas de cada aluno na busca da diminuição das taxas alarmantes de repetência e evasão mundiais.

Artigo 3 – Universalizar o acesso à Educação e promover a equidade
1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos.

2. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

3. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres, os meninos e as meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

4. As necessidades básicas das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1977, item 1, p. 1)

A Declaração sobre Educação para Todos será um dos documentos mais importantes do nosso século. E ela irá retomar algumas das considerações estabelecidas pelo relatório da Unesco de 1968, tendo em vista o estabelecimento de uma nova proposta educacional mundial: a Educação para todos.

Cada criança tem o direito básico à educação.

Cada criança tem características únicas, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem específicas.

Os serviços educacionais devem atender a estas necessidades específicas. (DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1977, item 1, p. 1)

Essa política mundial tomará forma mais precisa através da Declaração de Salamanca da Unesco que, em 1994, propôs um trabalho mais decidido, estruturado e detalhado com os deficientes. Pode-se dizer que, a partir daí, a própria Educação Especial deixou de se conceber como especial, para ser a parceira mais constante da Educação comum. E vice-versa.

Nos últimos anos, essa parceria vem se fortalecendo cada vez mais. Novas leis estão sendo aprovadas, reforçando os direitos da pessoa com deficiência. Uma delas é o IDEA 97 (Individual Disabilities Education Act), dos Estados Unidos da América. Ela retoma as conclusões da Lei Pública nº 94.142, tendo em vista o fortalecimento dos direitos dos pais e alunos portadores de necessidades especiais, em relação aos procedimentos avaliativos e encaminhamentos para as classes comuns. Em especial são privilegiados os seguintes aspectos:

1. proteger os direitos fundamentais da apropriação da educação pública pelos portadores de necessidades especiais;

2. enfatizar a responsabilidade das escolas, das agências e governos municipais, estaduais e federais, na instituição de uma educação de qualidade melhor para todos os tipos de alunos;
3. privilegiar um aumento cada vez maior do âmbito de atuação dos programas.

A participação da família e da comunidade também se ampliou no processo educativo. Cada vez mais os pais têm o direito de saber e decidir, em conjunto com a escola, o que está sendo programado e proposto para os seus filhos. Caso discordem, eles terão o direito de apresentar uma contraproposta à escola. Com isso, os pais passam a assumir também, junto com os educadores, a responsabilidade pelo processo educativo de seus filhos.

Finalizando, cabe assinalar que, nos Estados Unidos, já se encontram incluídos atualmente no ensino regular mais de 5 milhões e oitocentos mil alunos. E a tendência é ampliar ainda mais esse número nos próximos anos.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Mas, no Brasil, o que acontece? Enquanto nos Estados Unidos e demais países é cada vez mais comum se encontrar a pessoa com deficiência incluída no ensino regular; em nossas escolas ocorre exatamente o contrário. Os alunos brasileiros deficientes não apenas não entram nas classes comuns, como também os alunos normais são estigmatizados e excluídos das classes comuns.

Em suma, pode-se dizer que enquanto os preconceitos na escola do mundo todo estão diminuindo, aqui eles tendem a crescer.

O que tem caracterizado a escola brasileira, nas últimas décadas é o fato dela se nortear pelo princípio da exclusão, e não pelo da inclusão. Além disso, por influência do chamado modelo clínico (médico e psicológico), tem havido também constante patologização dos processos de ensino-aprendizagem, com a crescente culpabilização daqueles a quem realmente a escola deveria atender: os próprios alunos diferentes ou deficientes.

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isso, temos chamado medicalização do processo de ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais da saúde envolvidos com o processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo de ensino-aprendizagem. (COLLARES & MOYSÉS, 1992, p. 16)

Na Educação comum acabou emergindo um novo personagem – o *aluno-problema* –, que vem atrapalhando a vida tanto do aluno com deficiência quanto do

chamado aluno normal. O “aluno-problema” é uma forma prévia do professor conceber o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade na sala de aula.

Em decorrência, na prática pedagógica do professor, surge nele a crença que ou ele ensina o aluno em um processo contínuo, ou então, ele se encontra frente a um aluno que apresenta algum tipo de distúrbio de aprendizagem ou deficiência mental. (...) Ao se privilegiar na Educação a existência de um modelo prévio de ensino fundado na normalidade, acabou-se também por criar o seu oposto: a patologização do processo de ensino-aprendizagem. Pois, não se trata apenas do processo de ensino aprendizagem ser “diferente” ou “deficiente” ou “insuficiente”, quando comparado ao processo de ensino – aprendizagem da chamada criança normal. A diferença e as insuficiências têm sido transformadas em patologias ou doenças do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, privilegiou-se um olhar médico a respeito dos alunos, em vez de se enfatizar um olhar pedagógico. (MRECH, 1999, pp. 44 e 46)

Assim, não é de se estranhar que, se as próprias crianças normais são concebidas a partir de um modelo patologizador do processo de ensino-aprendizagem, mais ainda este olhar estigmatizador se fortalece quando nós nos encontramos frente aos alunos deficientes. Segundo Nallin, se por um lado o discurso dominante em reabilitação enfatiza a necessidade de se incrementar as capacidades restantes do cliente, por outro, a sua análise revela um enfoque no distúrbio, na doença, na deficiência. Para esse autor, é o modelo médico aplicado à reabilitação. Existe o diagnóstico, o tratamento e a “cura”, como se a complexa questão da integração social das pessoas deficientes pudesse ser resolvida por uma operação, uma prótese, ou seja lá o que for (NALLIN, 1994).

Visando o “bem” da criança, professores, especialistas e pais costumam escolher classes e escolas especiais para seus filhos deficientes. A alegação mais comum é a crença de que a criança irá ali sofrer menos do que se estivesse nas classes comuns.

Para que haja mudança efetiva nos preconceitos e estereótipos apresentados pelos professores, pais, especialistas e comunidade, é preciso haver um trabalho mais abrangente, onde a atualização das informações seja um processo constante. Contudo, acreditamos que apenas isso não basta. Há processos e encaminhamentos que apresentam raízes bem mais profundas. Eles também necessitam ser trabalhados, para que haja verdadeira mudança na forma de olhar (MRECH, 1999).

Até que ponto o problema da Educação brasileira é de uma simples ignorância, ou seja, de falta de conhecimentos ou se trata de um fenômeno mais profundo ainda? (...) No Brasil, de longa data, os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. É dado a eles, por um sistema altamente pervertido, condições mínimas de trabalho.

Da mesma forma como eles foram tratados como objetos pelo siste-

ma educacional, eles passaram a se tratar. (...)

A dificuldade de lidar com a construção do seu saber (passou) a ser um conteúdo projetado no aluno. O professor não consegue lidar com aquilo que ele não sabe. Assim como não consegue lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. O que acaba levando o professor a atribuir as suas dificuldades ao outro: aos alunos, supervisores, direção, equipe técnica etc. São os outros que não sabem. São os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor. O que o professor não consegue perceber é que nenhum supervisor, professor universitário, psicopedagogo, psicanalista etc. pode dar conta de atendê-lo em relação às suas necessidades específicas, se ele não tiver o desejo de saber. Pois, só ele tem a chave para decodificar o que acontece com a sua vida, só ele pode dar a resposta de qual seria a melhor forma de trabalho. (MRECH, 1999, p. 92)

Para que tudo isso se modifique, não basta apenas nós trabalharmos com os conteúdos cognitivos no processo de formação dos educadores. Pois, se eles não quiserem mudar, se eles não tiverem desejo de saber instaurado, por mais conteúdos que nós possamos lhes dar, eles permanecerão da mesma forma.

Depende do desejo do professor, assim como do desejo do aluno, fazer ou não essa mudança. O poder das políticas públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Se eles não quiserem mudar as suas práticas estigmatizadoras, eles não mudarão.

No Brasil, as dificuldades para a mudança em relação ao paradigma da inclusão tem se apresentado, atualmente, tanto no campo da Educação comum quanto da Educação Especial. A pessoa que se apresenta direcionada pelo paradigma da integração costuma, na prática, a não entender e nem aceitar aqueles que seguem o paradigma da inclusão. Os primeiros acreditam ser melhor a criança ficar realmente em ambiente segregado, do que colocada em ambientes menos segregados. Por outro lado, aqueles que seguem o paradigma da inclusão, conseguem entender melhor essa dificuldade de mudança dos opositores do paradigma da inclusão. No entanto, como já vivenciaram novas formas de inserção dos alunos na escola e na comunidade, sabem que estas trazem, em seu bojo, qualidade de vida melhor para todos.

De tudo isso, o que mais nos chama a atenção é o fato de que, por medo das mudanças, os educadores brasileiros terem deixado de lado os interesses dos próprios deficientes, que, podendo viver em ambiente menos segregado, ainda precisam se contentar com um ambiente que nós consideramos ser o mais adequado para eles. Em nenhum momento lhes perguntamos o que desejariam para si. A crença é de que eles não têm tal resposta.

Então, mais uma vez, nós, adultos “zelosos”, tomamos a iniciativa pela responsabilidade em relação ao seu destino, como se realmente soubéssemos o que é melhor para eles. Mas, será que, de fato, sabemos? Ou, como pais zelosos, impedimos que nossos filhos constituam suas próprias escolhas, levando-os a engolir a nossa escala de valores?

Tremenda onipotência a nossa, e infelicidade dos deficientes, que, no Brasil, uma vez mais se encontram alijados da tomada de decisão para as políticas públicas que os afetam mais diretamente. São sempre os últimos a ser consultados, e os primeiros a sofrer os seus efeitos.

Esquecemo-nos de que, tal como os nossos filhos, eles se constituem ou não como sujeitos a partir das condições que lhes são dadas. Se crescerem em ambiente segregado, sozinhos, não terão condição de fazer a passagem para um ambiente menos segregado. Mas, se crescerem em ambiente mais inclusivo, poderão optar por fazer uma passagem inteiramente nova na Educação Especial brasileira: a de adquirir poder decisório maior e autonomia de fato.

O que poderá significar, no futuro, prescindir dos nossos próprios serviços. Mas, será que estaríamos preparados interiormente para deixá-los voar sozinhos? Pelo que nós temos vivenciado em nossa andanças pelo Brasil, acreditamos que não. Nossa tendência é mantê-los atados a nós, mantê-los no cativeiro dos ambientes segregados.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Brasil vem passando por uma série de transformações educacionais recentes: a Nova LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o próprio Plano Nacional de Educação. Assim, à luz dos novos rumos da Educação Especial/Educação Inclusiva, analisaremos agora os aspectos que mais chamam a atenção no Plano Nacional de Educação, capítulo de Educação Especial.

Primeiramente, deve-se ressaltar ele faz clara opção política pelo paradigma da Integração. A legislação brasileira determina que a Educação Especial deva ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, indicando claramente a concretização de uma política de integração (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 56). Nele é prevista também a Educação Especial como modalidade de educação escolar nos diferentes níveis de ensino. No entanto, não fica claro se essa modalidade de educação escolar será acoplada ou paralela ao ensino regular. Pelo encaminhamento dado ao Plano, parece ser mais provável a manutenção de serviços continuamente pareados. Ou seja, o modelo clássico de Educação Especial de um lado e Educação comum de outro.

Ainda que se louve a introdução de uma prática preventiva maior, através da identificação precoce dos alunos com deficiência, seja no âmbito da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, acreditamos que esse tipo de procedimento, dependendo da forma como for usado, poderá reforçar ainda mais a prática da exclusão já estabelecida nas escolas brasileiras. Ou seja, privilegia-se o atendimento da deficiência e não o da criança.

Além disso, não basta apenas se identificar a deficiência que a criança apresenta; é preciso lidar também com a inclusão dessa criança dentro do contexto escolar. Lidar com o professor que vai trabalhar com ela, para que a criança possa realmente ter as suas necessidades educativas especiais atendidas.

O Plano Nacional de Educação oscila constantemente entre a adoção de um conceito de deficiência/deficiente e o de necessidades educativas especiais.⁶ Aliás,

este último termo tem sido constantemente concebido como mero sinônimo de deficiência e distúrbios de aprendizagem, e não seguindo a forma como ele vem sendo empregado rotineiramente no paradigma da inclusão. Neste caso, o que se privilegia são as necessidades educacionais básicas de cada criança, independentemente do fato dela ser deficiente ou não.

O Plano Nacional de Educação concebe a questão da estigmatização dos alunos do ensino regular de maneira bastante redutora, simplista e ingênua.

Há que se reconhecer também que, por diferentes razões, alunos que não são portadores de deficiências têm sido encaminhados indevidamente para as classes especiais (como aqueles com dificuldades comuns de aprendizagem, com problemas de dispersão de atenção ou de disciplina), quando necessitam apenas de maior apoio pedagógico regular. Um esforço determinado das autoridades educativas pode eliminar esta prática, valorizando a permanência dos alunos, sempre que possível, nas classes regulares. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p. 56)

A estigmatização dos alunos no ensino regular, principalmente daqueles que apresentam distúrbios de aprendizagem, não remete apenas a um problema político decisório. Não basta a autoridade “mandar” para que o professor obedeça. O Plano Nacional de Educação se esquece de que o professor é um sujeito que apresenta autonomia e poder decisório.

Um outro aspecto a ser assinalado é a emergência de uma nova sala de recursos ou de apoio pedagógico: aquela destinada aos portadores de necessidades educativas especiais.

Redimensionar, em cinco anos, as classes especiais e criar salas de recursos, conforme as necessidades da demanda escolar, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades educativas especiais nas classes comuns, sempre que possível fornecendo-lhes o apoio adicional necessário. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 58)

Mas, afinal, o que é essa sala? A quem ela se destina? Quem são os alunos portadores de necessidades educativas especiais? Os alunos deficientes? Os alunos comuns expulsos das salas de aula por problemas disciplinares? Aqueles com distúrbios de aprendizagem?

Apenas a instituição das salas de apoio ou recursos pedagógicos não irá modificar a prática estigmatizadora que existe nas escolas brasileiras. Retirar a criança da

⁶ Por *necessidades educativas ou educacionais especiais* preferimos conceber o processo que ocorre com todas as crianças, e não apenas com aquelas que apresentam deficiências ou distúrbios de aprendizagem. Todas elas possuem necessidades educativas gerais e especiais, e não apenas as deficientes. Nisso elas não são distintas das demais. Privilegiar somente esse aspecto é introduzir, ao nosso ver, sob outra forma, de novo o contexto da estigmatização. A criança deficiente tem o direito de ser incluída no ensino regular por ser ela uma criança como as demais, e não porque seja uma criança com deficiência ou necessidades educativas especiais.

sala comum, temporariamente, não resolve o problema do professor do ensino regular que não sabe como lidar com o aluno. Esse problema tem raízes mais profundas que remetem à própria maneira como o professor lida com ele mesmo e com o aluno.

Em suma, o que se implantou foi uma profunda descrença do professor em relação ao seu próprio trabalho. Ele não acredita mais que possa aprender; e, em decorrência, ensinar o aluno. Fica um peso insuportável empreender qualquer ação, estabelecer qualquer relação, fazer qualquer trabalho, principalmente aqueles que exigem mais do professor. (...)

É o momento em que o professor atua por inércia. Ele faz as coisas, mas na grande maioria dos casos está ausente delas.

Do ponto de vista do nosso trabalho como supervisora educacional, a questão que emerge é como ajudar o professor que não deseja ser ajudado. Como auxiliar o professor se não tem interesse em mudar a sua prática? (MRECH, 1999, pp. 92-93)

Por isso, acreditamos ser necessário um trabalho maior e mais profundo. Um trabalho dentro do paradigma da inclusão. É preciso que toda a escola seja trabalhada; assim como também, a comunidade.

Um dos únicos momentos em que se fala em inclusão no Plano Nacional de Educação é aquele referente à implantação do projeto pedagógico na escola. “Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educativas especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 58).

A pergunta que nos fazemos a partir daí diz respeito a quem irá oferecer esse tipo de serviço nas escolas? Quais as instâncias que se responsabilizarão por esse processo? O serviço de Educação Especial? O Ensino Básico, que atualmente inclui tanto o ensino fundamental quanto o médio?

O que temos vivenciado na rede pública como supervisora, em vários Estados brasileiros, é fato de que ninguém se responsabiliza por tais projetos. Cabe à escola a autonomia para realizá-los. Mas sobre ela recai também o ônus da sua realização. E nisso, na grande maioria dos casos, a escola pública está sozinha, ou na busca de uma constante parceria com a comunidade e a Associação de Pais e Mestres.

Em um momento em que o governo vem cortando todas as verbas referentes à Educação, como garantir, então, que esse processo se concretize no âmbito de cada escola? E mais: que instâncias irão capacitar os capacitadores?

O Plano Nacional de Educação não fornece respostas a essas questões. Como os professores do ensino regular poderão ser capacitados? Fala-se apenas na inclusão de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação. “Incluir ou ampliar,

especialmente, nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em Educação Especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso deste tipo em cada unidade da Federação” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 59).

Será que a mera realização de cursos dá conta de modificar a concepção altamente estigmatizadora apresentada pelos professores brasileiros? A experiência norte-americana de mais de uma década, dentro do paradigma da inclusão, revela que isso não ocorre facilmente. A nossa experiência pessoal com a rede pública também aponta na mesma direção. Os cursos de formação de educadores tendem a apresentar apenas conteúdos cognitivos, enquanto o que leva o professor a estigmatizar é de ordem da afetividade, de conteúdos emocionais mais profundos. E, geralmente, esses aspectos não são abordados nos cursos de formação, treinamento, capacitação e especialização.

Uma vez mais queremos assinalar a importância da crítica a um modelo de deficiência tradicional e a necessidade de difusão de um novo modelo de deficiência centrado em abordagem mais social.

Pelo modelo social de deficiência, os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais em virtude de:

- seus ambientes restritivos;
 - suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças;
 - seus discutíveis padrões de normalidade;
 - seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
 - seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea;
 - sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que têm essas necessidades;
 - suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana.
- Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (SASSAKI, 1997, p. 47)

Através das concepções atuais que permeiam o Plano Nacional de Educação há ainda a crença de ser necessário parear o processo de desenvolvimento da criança deficiente com aquele apresentado pela criança normal. Acontece que, cada vez mais, a concepção de deficiência tem sofrido severas críticas das abordagens cognitivistas, psicanalíticas e sociais da Educação.

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para fornecer o desenvolvimento e a aprendizagem com algumas características “deficitárias”. O conceito de “fracasso escolar”, cujas causas, embora pouco precisas, situavam-se prioritariamente em fatores sociais, culturais e educacionais, reavaliou os limites entre a normalidade, o fracasso e a deficiência, e como conseqüência disto, entre os alunos que procuram a escola regular e alunos que vão a uma unidade ou escola de educação especial. (COLL *et al.*, 1995, p. 10)

Pensar em uma política de implantação da Educação Inclusiva no Brasil que não repense e redefina o próprio conceito de deficiência nos moldes atuais nos parece uma temeridade. É implantar nova concepção paradigmática sob os olhares da concepção antiga. E isso afeta o próprio processo de ensino-aprendizagem, através das chamadas “profecias auto-realizadoras”.

Devemos ir mais longe, agora, e centrar nossa reflexão sobre o que é debilidade (principalmente a mental). Para isso, tentaremos defini-la em relação ao que seria inteligência. Mas antes devemos voltar a questionar o próprio conceito de debilidade para melhor apreender o uso que é feito dele.

Diante de uma criança em situação de fracasso escolar, o primeiro reflexo é de se perguntar sobre as suas capacidades intelectuais, com o temor da debilidade sempre subjacente a toda e qualquer dificuldade de aprendizagem. O primeiro reflexo dos pais ou dos professores é encaminhar a criança para fazer testes; os resultados serão determinantes na orientação proposta. Se forem ruins, a criança será qualificada como débil leve e encaminhada para um ensino específico. Essas medidas que têm no início a função de “preencher lacunas” e de permitir a criança recuperar o atraso, desembocam, na maioria das vezes, em um ensino paralelo, marginalizado, do qual ela terá dificuldade de sair. A perspectiva de transformação se transforma, então, em posição de exclusão. Muito freqüentemente, essas crianças chegam ao fim da escolaridade no mesmo tipo de turmas que conheceram no início, turmas chamadas “depósitos”, sem ter podido reintegrar-se ao ciclo normal. (CORDIE, 1993, p. 6)

Algumas pessoas poderão pensar que as colocações de Annie Cordié só servem apenas para pessoas com deficiência mental. No entanto, as pesquisas brasileiras têm revelado que, no Brasil, a situação pior ocorre com as pessoas com deficiência física e de audiocomunicação. O deficiente físico é comumente confundido com o portador de deficiência mental. Os portadores de deficiência de audiocomunicação costumam receber um tipo de ensino que não preenche as suas necessidades educativas especiais mínimas.

Além da reduzidíssima fração da população deficiente que vem recebendo alguma forma de atendimento especial, um problema grave é que a maioria da clientela não ultrapassa os níveis iniciais de escolaridade. O problema é essencialmente grave, uma vez que, tanto no caso do deficiente visual como do deficiente auditivo, níveis altamente satisfatórios de escolarização, incluindo mesmo ensino superior, poderiam ser alcançados, caso houvesse um atendimento especializado e processos escolares de boa qualidade. O enorme desperdício de talento e potencial humano devido à baixa qualidade deve ser objeto de atenção. (ALENCAR, 1993, p. 6)

Enquanto nos Estados Unidos crianças com deficiência física e de audiocomunicação chegam às universidades, aqui é o nível de deficiência que determina o processo de aprendizagem do aluno. Ou seja, uma vez mais, a deficiência comanda o processo de aprendizagem do aluno, e não o próprio potencial da criança, a sua zona de desenvolvimento proximal ou potencial.

Para finalizar, um dos aspectos mais interessantes levantado pelo Plano Nacional de Educação diz respeito ao uso das novas tecnologias da comunicação e informação no campo da Educação Especial. Elas têm sido os grandes aliados dos deficientes no mundo, fazendo com que realmente haja enormes benefícios da sua aplicação aos deficientes. É o caso dos programas adaptados para os cegos, para os deficientes físicos etc. "Ampliar o fornecimento e o uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parcerias com organizações da sociedade civil voltadas para este tipo de atendimento" (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 58).

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Por tudo o que dissemos anteriormente ao longo do trabalho, é claro que não nos parece que os cursos superiores estejam suficientemente preparados para as mudanças que a Educação Inclusiva exige. Primeiramente, em relação aos cursos de Educação Especial, como vimos, eles apresentam enorme defasagem entre os vários Estados brasileiros. Alguns, como o Rio Grande do Norte, já se encaminham decididamente para a Educação Inclusiva. Enquanto outros, como o Amapá, ainda lutam para a implantação de cursos de formação em nível universitário.

O mais importante é que as universidades já começaram a modificar os conteúdos curriculares dos cursos de Educação Especial. No entanto, ainda falta estabelecer passagem para os conteúdos referentes ao ensino regular. Os professores de Educação Especial foram apenas capacitados a lidar com as crianças dentro de um modelo clássico de deficiência. A Educação Inclusiva exige passagem para um modelo de deficiência mais direcionado para uma perspectiva socializada.

Esse aspecto também se apresenta na área médica e nas chamadas terapias dos setores de reabilitação. Ali também impera o modelo da Integração. O que faz com que esses profissionais ainda escolham os ambientes mais segregados como al-

ternativa primeira para os deficientes. É urgente a necessidade de implementação de novos procedimentos e práticas no setor de Saúde.

O mesmo ocorre em relação aos professores do ensino regular. É preciso que eles recebam informações, assim como sejam trabalhados no sentido de se distanciar cada vez mais das práticas estigmatizadoras que vêm apresentando nas últimas décadas. Essas capacitações devem se orientar por uma vertente dupla, tanto cognitiva quanto emocionalmente. Sem esse trabalho, não acreditamos na possibilidade de mudança dos estereótipos e preconceitos existentes na escola.

Contudo, há um problema ainda maior: quem fará a capacitação dos professores do ensino regular? Os professores da Educação Especial? Mas, se eles ainda nem mudaram de paradigma educacional, como terão condições de capacitar os educadores do ensino regular?

Observa-se no Brasil todo que, quando isso é feito a partir do paradigma da Integração, ou seja, seguindo a orientação do modelo médico, os professores do ensino regular tendem a se ver como incompetentes para trabalhar com os alunos deficientes. Eles recusam a proposta inclusiva porque acabam acreditando que aquilo que a criança realmente necessita é do ensino especial. Isso não acontece ao acaso. O professor do ensino especial em seu processo de transmissão aos professores do ensino regular acaba privilegiando, consciente ou inconscientemente, o atendimento do ensino especial em detrimento daquele fornecido pelo no ensino regular.

O professor de Educação Especial no Brasil pode ser o grande aliado, ou o grande destruidor, da implantação da Educação Inclusiva no país. Tudo depende da posição em que ele se colocar. Se ele se posicionar apenas tendo em vista a defesa do ensino especial, do seu mercado de trabalho, em uma atitude cega, com certeza, a Educação Inclusiva correrá sérios riscos, podendo ser abortada em seu nascedouro. Caso se posicione ao lado da Educação Inclusiva, acreditamos que será possível atingirmos um novo patamar para os deficientes em nosso país.

Particularmente, não acreditamos que a Educação Especial vá ser extinta ou substituída pela Educação Inclusiva. Existirão sempre alunos que não se enquadrarão no ensino regular e que necessitarão de um trabalho mais específico. Acreditamos que a Educação Inclusiva seja mais um paradigma da própria Educação Especial. Porém, um paradigma estratégico que questiona os próprios fundamentos através dos quais a Educação Especial estava acostumada a se conceber. Nesse sentido, a Educação Inclusiva é um paradigma revolucionário, que reformula a própria ciência normal através da qual foi concebido. Seus principais questionamentos à Educação Especial são os seguintes: por que a Educação Especial tem sempre de se conceber como especial? Por que ela não pode se aproximar mais do ensino regular? Por que temos sempre de privilegiar a particularidade do aluno especial? Por que ele não pode ser concebido como uma criança, assim como as demais, só que com algumas diferenças?

Por tudo isso, parece-nos ser fundamental implementar uma política editorial mais ágil na produção de novos produtos com relação à temática da Educação

Inclusiva, já que a maior parte do material básico existente nos países ainda se pauta pelo paradigma da Integração. Os materiais referentes à Educação Inclusiva são oriundos de outros países, principalmente dos Estados Unidos e Canadá, o que os torna desconhecido para a maior parte dos educadores brasileiros, tanto do ponto de vista do ensino regular quanto do ensino especial. Urge agilizar as editoras oficiais, das universidades e particulares para a tradução e adaptação bastante criteriosa desse material.

Um papel de destaque deve ser dado às universidades brasileiras, públicas e privadas, através de nova produção oriunda das pesquisas de mestrado e doutorado. Será através delas que poderá ser feita a apresentação e discussão dos projetos de Educação Inclusiva existentes no Brasil.

É urgente também a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente a Internet, como forma mais rápida, barata e imediata de se atingir o professor. Sem falarmos, é claro, nos cursos de educação à distância.

Em suma, é prioritária a realização de cursos a partir da temática da Educação Inclusiva. Devem ser privilegiados os leques tradicionalmente propostos pelas universidades: especialização, aperfeiçoamento, extensão e difusão. O mesmo acontecendo com os cursos de magistério no ensino médio.

É a óptica de Educação Inclusiva que acreditamos faltar hoje nos cursos de formação de professores. Um olhar que privilegie os processos sociais de aprendizagem da criança. Um olhar que privilegie a zona de desenvolvimento proximal ou potencial, em vez da zona de desenvolvimento real da criança. Seja ela uma criança normal ou uma criança deficiente ou com distúrbios de aprendizagem.

É urgente, para o novo século, mudarmos a nossa perspectiva estigmatizadora, tanto em relação ao aluno comum quanto ao aluno especial. O importante é visarmos o sujeito, independentemente dos quadros clínicos que ele possa ter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E.M.L. Soriano de. *Um Retrato da Educação Especial no Brasil*. In: *Aberto*, Brasília, 13 (60), 1993.
- BUENO, J.G.S. A educação do deficiente auditivo no Brasil – situação atual e perspectivas. In: *Aberto*, Brasília, 13 (60), 1993.
- CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- COLL, C.; PALÁCIOS, J. & MARCHESI, Á. *Desenvolvimento Psicológico e Educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.A. Diagnóstico da medicalização do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º Grau do município de Campinas. In: *Aberto*, Brasília, 11 (53), 1992.
- CORDIÉ, A. *Os Atrasados não Existem – Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência de Jomtien, 1990.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Unesco, 1994.
- MRECH, L.M. *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.
- NALLIN, Araci. *Reabilitação em Instituição: suas razões e Plano Nacional de Educação*. Brasília, 1997.
- PROCEDIMENTOS – ANÁLISE DE REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO. Brasília: Corde, 1994.
- PROPOSTA PARA O DOCUMENTO – Roteiro de Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1997.
- SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- TORRES, R.M. *Que (e como) é Necessário Aprender?* Campinas: Papirus, 1994.
- UNESCO – *La Educación Especial – situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca: Ediciones Sigüeme, 1977.