

MARGARET PASSOS CARMONA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE:
UM ESTUDO DO PERIÓDICO INTEGRAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina para obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

São Paulo
2005

MARGARET PASSOS CARMONA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE:
UM ESTUDO DO PERIÓDICO INTEGRAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina para obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Sylvia Helena da Silva Batista

São Paulo
2005

Carmona, Margaret Passos

Educação Inclusiva e Educação em Saúde: um estudo do periódico Integração/Margaret Passos Carmona. - São Paulo: Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina, 2005 x, 97f.

Tese (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde. Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde.

Título em inglês: Inclusive education and health education: a study on the *integração journal*

1. Educação Especial 2. Educação inclusiva 3. Educação em Saúde 4. Periódico Integração

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE**

Diretor do CEDESS:

Prof. Dr. Nildo Alves Batista

Coordenador do Curso de Pós-Graduação:

Prof. Dr. Nildo Alves Batista

MARGARET PASSOS CARMONA

**Educação Inclusiva e Educação em Saúde:
um estudo do periódico Integração**

Presidente da banca: Profa Dra. Sylvia Helena da Silva Batista

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Edileine Vieira Machado _____

Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida _____

Prof^a. Dr^a. Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert _____

Aprovada em: _____ / _____ / _____

Dedicatória

Ao meu filho, **Daniel**, fonte inesgotável de vida e iluminação.

Para todas as pessoas portadoras de diferenças que incomodam aqueles que pensam que são “normais”.

Para os professores que têm receios de lidar com pessoas diferentes, mas se lançam nesse doce desafio e esforçam-se para superá-lo.

Para os pais que precisam de amigos, ajuda, esperanças, criatividade, profissionalismo, alguns delírios, ousadia e bom humor.

Para os profissionais que enveredam nessa área, e se empenham para que aconteçam avanços.

Para os alunos, pais, professores, profissionais de apoio e toda equipe da Escola Meira Pires, em Natal, no Rio Grande do Norte.

Para os alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade Ítalo-Brasileira e demais estudantes que se interessam pelas situações e pessoas especiais.

Agradecimentos

À Prof^a. Dr^a. Sylvia Helena da Silva Batista, orientadora estimada, perseverante, docemente “Especial”; sou extremamente grata por todas as lições aprendidas e situações pacientemente compreendidas;

À Prof^a. Dr^a. Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert, detentora de uma força impulsionadora em direção ao crescimento profissional e pessoal; por estar sempre ao meu lado, gratidão quase indizível;

Ao Prof. Dr. Nildo Alves Batista; momentos marcantes de aprendizagem...

À Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Sonzogno; pelas oportunidades e confiança;

Ao Corpo Docente do Programa de Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde - CEDESS/ Unifesp; pela competência e generosidade, tenho grande consideração e carinho, sinto-me verdadeiramente privilegiada por tê-los para sempre;

À equipe do CEDESS; pelo acolhimento e delicadeza;

Aos colegas muito queridos do mestrado profissional, bravos guerreiros, incansáveis, solidários, imperdíveis e inesquecíveis;

À minha família, Daniel, Armando, Arlete, Rita, Leonardo, André, Carolina, Mônica, Júlio, Guilherme, Marina, Ilsa, Milena, Claudio, Nelly, Cornélia, Sérgio, Felipe, Bruno e a todos aqueles que tenho no coração; pelos incentivos e apoios;

À Vânia Freitas, Genovaite Martinaites, Adriana Barbosa e Érika Nakayama.

A Ellildon, de Natal; portador de uma ternura que nem ele mesmo conhecia;

À bibliotecária do Instituto Dorina Nowill, Tereza França de Oliveira; pela delicadeza e disponibilidade;

Ao Sr. Eduardo Souto, do Ministério da Educação de Brasília; pela atenção e envio de exemplares do periódico Integração.

*“Nossa tarefa deveria ser nos libertarmos...
aumentando o nosso círculo de compaixão para envolver
todas as criaturas viventes, toda a natureza e sua beleza.”*

Albert Einstein, 1921

Sumário

I. INTRODUÇÃO.....	1
1.1.As origens do Problema.....	2
1.2. As Questões de Pesquisa.....	6
II. REFERENCIAL TEÓRICO.....	8
2.1. Da Educação Especial à Educação Inclusiva: origens e concepções.	9
2.2. Inclusão: discutindo concepções.....	19
2.3. Educação em Saúde: construindo aproximações conceituais.....	24
III. OBJETIVOS: Geral e Específicos.....	31
IV. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	33
4.1. O Periódico Integração: contexto e caracterização.....	34
4.1.1. Delineando um cenário político-educacional.....	34
4.1.2. Conhecendo o periódico Integração.....	36
4.2. Coleta e Análise dos Dados: a construção de sentidos.....	37
V. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE: OLHARES A PARTIR DO PERIÓDICO INTEGRAÇÃO.....	40
5.1. Educação como Prática Social.....	41
5.2. Inclusão: da integração ao reconhecimento das diferenças.....	52
5.3. Educação Inclusiva: em construção uma proposta de transformação..	61
5.4. Saúde: uma questão de deficiência?.....	70
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
VIII. ANEXOS.....	86

Resumo

Esta pesquisa assumiu como objetivo analisar as relações entre Educação Inclusiva e Educação em Saúde a partir de artigos publicados no periódico *Integração*, no período 1997-2002. No âmbito dos objetivos específicos, pretendeu-se identificar concepções de Educação Inclusiva veiculadas nesses artigos; apreender as relações entre Saúde e Educação presentes e mapear como a temática Saúde está inserida na produção científica analisada. O referencial teórico apresentou os interlocutores centrais da pesquisa, privilegiando as posições relativas à Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão e Educação em Saúde. A metodologia compreendeu uma análise documental dos artigos publicados na seção “Enfoque” da revista *Integração*. No processamento e interpretação dos dados privilegiou-se a análise temática, entendida como caminho de apreensão dos sentidos que compõem os olhares assumidos nos artigos. Os resultados foram agrupados em quatro núcleos: Educação como Prática Social; Inclusão: da integração ao reconhecimento das diferenças; Educação Inclusiva: em construção uma proposta de transformação e Saúde: uma questão de deficiência. Articular Educação Inclusiva e Educação em Saúde pode significar um avanço nas práticas de promoção de uma vida pensada coletivamente e de uma sociedade transformadora, na medida em que se opere a ruptura com a visão biologicista do processo saúde-doença, contribuindo na construção de uma cultura que trate os dois campos como processos humanos de atenção e proteção à vida, fortalecendo o direito de ser aceito, cuidado, respeitado. Precisa-se investir em relações mais problematizadoras e críticas, ampliando os referenciais de pensar e fazer saúde e educação na realidade e colaborando para a concretização de uma escola que, sem negar o acesso aos conhecimentos escolares sistematizados, se pautem em relações de respeito, tolerância, diversidade, parceria e ética. Uma escola que, sendo um mundo singular, possa representar encontros de vários mundos, de vários sujeitos, de várias culturas e possibilidades.

Palavras-Chave: Educação em Saúde; Educação Inclusiva; Educação Especial; Periódico *Integração*.

Abstract

The purpose of this study was to analyze the relationships between Inclusive Education and Health Education based on published papers in the *Integração Journal*, in the period from 1997-2002. In the context of specific objectives, this study aimed to identify conceptions of Inclusive Education transmitted on these articles; to apprehend the present relationships between Health and Education and to map how Health is inserted in the investigated scientific production. The theoretical referential presented the major interlocutors of the study, favoring positions related to Special Education, Inclusive Education, Inclusion and Health Education. The methodology involved a documental analysis of the published articles in the section “*In Focus*” of the *Integração* journal. In the process and data interpretation, the thematic analysis was emphasized and considered as a way to apprehend the information of the articles. The results were grouped into four nuclei: Education as a Social Practice; Inclusion: from integration to acknowledgement of the differences; Inclusive Education: the elaboration of a proposal on modification and Health is on progress: a deficiency question. To articulate Inclusive Education and Education in Health means a progress in the practices to promote a life collectively rationalized and of a transforming society considering that a rupture with the biologist conception on the health-disease process, contributing to the construction of a culture able to deal with the two fields as human processes of attention and protection to life, strengthening the right to be accepted, care and to be respected. There is a need to invest in more critical and problematizing relationships intensifying the referentials of thinking and bringing health and education into the reality, thus collaborating to make the school real and not denying access to the systematized school knowledge, based on relationships of respect, tolerance, diversity, partnership and ethics. A school, as being a singular world, may represent the encounter of different worlds, several individuals from diversified cultures and possibilities.

Key Words: Health Education; Inclusive Education; Education Special; Integration Journal.

I. INTRODUÇÃO

1.1. As Origens do Problema

Minha trajetória em Educação Especial é orientada pelo interesse em descobrir, pesquisar e criar práticas educativas que possibilitem ao indivíduo chamado “portador de necessidades especiais”, juntamente com sua comunidade, a aprendizagem e o exercício de suas potencialidades e cidadania.

Concebo como “especial” aquele que se destaca, tanto por suas necessidades e carências físicas ou cognitivas, como por suas competências potencializadas em áreas diversas.

A atenção ao “diferente” foi significativamente despertada em minha graduação em Psicologia, na década de 1980, seguindo-se fluxos de atividades que me aproximaram cada vez mais desse tema: seja pela vivência como docente da disciplina “Psicologia do Excepcional” no curso de graduação em Psicologia; seja pela experiência de também *ser* estrangeira (diferente) em outro país; seja ainda pelo exercício da profissão de psicóloga numa escola em Natal/RN, onde se trabalhava efetivamente com o processo de *Inclusão*. Principalmente este último, explicitamente, desencadeou uma mobilização ao processo de aprofundamento teórico nesse campo do conhecimento.

Trabalhar com a deficiência, problemas de ordem mental e/ou física, é por si só instigante e nos coloca numa posição de reflexão em relação à vulnerabilidade do ser humano, tanto nas questões físicas, quanto nas cognitivas e emocionais. Não podemos esquecer que qualquer um de nós pode estar saudável e íntegro e, de um momento para outro, essa realidade mudar. Podemos nos transformar em pessoas deficientes, dependentes, lesadas, impossibilitadas, “imperfeitas”, “incompetentes” física e/ou mentalmente¹.

Cresci num colégio onde estudava uma moça com deficiência visual. Nunca percebi nenhum tipo de rejeição a ela, pelo contrário, era cercada de

¹ Estatísticas recentes (Censo de 2000 – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) têm revelado que um número significativo de pessoas no Brasil torna-se portador de necessidades especiais causadas por acidentes de trânsito e violência com armas de fogo.

carinho, de força, de apoio, tanto da família, quanto das pessoas da instituição. Tempos depois, encontrei-a no clube, com seus filhos e família. Feliz. Raridade...

Tive oportunidade de exercer a docência em um curso de Psicologia numa faculdade particular na cidade de São Paulo, e lá havia também um aluno deficiente visual. Foi mais uma experiência importante. Observei que, por ser esse aluno um profissional bem colocado no mercado de trabalho, provocava em alguns colegas um incômodo visível, que se traduzia em comentários discriminatórios e segregadores, sinalizando dificuldades em aceitar o seu sucesso profissional e também acadêmico.

Outra experiência, decisiva para mim, foi conviver com uma professora que efetivamente colocou seus conhecimentos pedagógicos em prática. No início, mostrou medo e insegurança para lidar com um pré-adolescente epilético que havia perdido muitas de suas funções cognitivas numa cirurgia, na tentativa de diminuir as crises constantes. Ela teve todas as reações normais e esperadas diante de um grande desafio, mas foi determinada em sua função pedagógica, conseguindo alfabetizar novamente o adolescente e “incluir-lo” na sala de aula.

Integro, nesta descrição da minha trajetória, a participação em eventos científicos sobre Educação Inclusiva, e destaco, num dos mais marcantes, o depoimento de uma professora de Ensino Fundamental em relação ao seu trabalho com uma criança portadora da Síndrome de Down, seus primeiros passos com essa criança, suas inseguranças, dificuldades, tentativas e as estratégias que desenvolveu para “alcançar” esse aluno.

Apreendi que é possível trabalhar com crianças e jovens portadores de necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Obviamente, precisamos recorrer a fundamentos teórico-práticos e também ao bom senso, percebendo as “reais” condições para o processo de inclusão. Há casos que não são indicados para o ensino regular. Nesses momentos, é preciso muita discussão, discernimento e troca de experiências entre os profissionais envolvidos e familiares, no sentido de criar oportunidades que se assemelhem a um

ambiente escolar ou encontrar formas de convivência em outros cenários de socialização.

O professor não pode estar sozinho, ele precisa de orientação, apoio emocional e pedagógico, informações, tempo e, também, vontade e disponibilidade de enfrentar os desafios nesse campo.

Hoje continuo com grandes inquietações. Tenho buscado ampliar minha aproximação ao conhecimento teórico sobre essa temática, através de estudos e pesquisas que possam apontar caminhos em direção ao exercício da cidadania no contexto educacional, no trato da inclusão, sem perder de vista as implicações e condições sociais e políticas.

Quando se volta o olhar à situação da população brasileira, pode-se constatar que há mais de 24,5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que incluiu, nos seus questionários do censo, um item sobre a deficiência. De cada 100 brasileiros, no mínimo 14 apresentam alguma limitação física ou sensorial. Antes do ano de 2005, os dados estimativos eram da Organização Mundial de Saúde (OMS). Diante desse panorama, impõem-se urgentemente ações que fomentem o processo de inclusão, que se estende de formas tão diversas devido, inclusive, às peculiaridades de cada deficiência.

No âmbito educacional, destaca-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, em seu Capítulo V – Da Educação Especial – estabelece que os educandos com necessidades especiais sejam preferencialmente incluídos no sistema regular de ensino. Esse dispositivo tem implicado enormes questões tanto de ordem pedagógico-didática quanto política, incitando reflexões em relação ao redimensionamento do sistema educacional em suas bases filosóficas e estruturais, como, por exemplo, as que dizem respeito às formas de avaliação e promoção do estudante ao sistema educacional, com conseqüentes debates antagônicos, conflitos e polêmicas no interior das escolas.

Portanto, compreendo que a Educação Inclusiva é uma área de grandes desafios e enfrentamentos, desde a sua concepção e significado, passando por reformulações da estrutura e funcionamento do ensino, até o redimensionamento financeiro, para dar sustentabilidade a políticas de inclusão e necessidades populacionais específicas.

Recentes estudos e pesquisas têm procurado responder às questões que emergem nesse campo. Tem havido também incentivos através de radiodifusões, principalmente em abril do presente ano, salientando a importância da inserção das crianças portadoras de necessidades especiais na escola. A televisão brasileira tem apresentado chamadas sobre a inclusão escolar, mostrando a necessidade do conhecimento da população em relação ao direito às vagas e ao dever das instituições de cumprir a lei.

Todas essas ações e iniciativas são positivas no sentido de sensibilizar a população, os governantes e, principalmente, as instituições de ensino para essa questão, que é tão importante quanto qualquer outra que aborde educação básica e saúde pública.

“...somente quando o ‘clima social’ apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontam como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência”. (MAZZOTTA, 1999, p. 160)

O autor alerta para as questões contextuais que estão presentes nas ações sociais e educativas que são empreendidas no campo da Educação Inclusiva, possibilitando ampliar os referenciais de análise e estudo dos processos de atendimento às crianças, mulheres e homens considerados com necessidades educativas especiais.

1.2. As Questões de Pesquisa

É necessário ampliar a compreensão das propostas que criam oportunidades para o redimensionamento da Educação e de seus desdobramentos na prática do processo de inclusão. Para tanto, considerando a inserção da pesquisadora no campo em foco, as leituras realizadas e as propostas hoje em debate, identifica-se a necessidade de tomar como objeto de estudo as publicações que têm veiculado concepções e práticas no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Nesse quadro, considerou-se o periódico *Integração* uma fonte importante para compreender o ideário que permeia as experiências nacionais, tanto nos seus aspectos teórico-pedagógicos quanto políticos, em direção ao aperfeiçoamento e transformação de uma Educação mais inclusiva e comprometida com o contexto social no qual se revela. Esse periódico constitui um referencial da produção teórico-científica realizada por profissionais comprometidos e pesquisadores, principalmente da área da Educação.

A partir do reconhecimento das questões sociais, históricas, políticas e teóricas que se impõem à Educação Inclusiva, somado às experiências da pesquisadora, definiu-se como questões norteadoras desta pesquisa:

Quais as concepções de Educação Inclusiva veiculadas em artigos publicados no periódico Integração?

Como a temática Saúde é tratada nesses artigos?

Quais as relações estabelecidas entre Saúde - Educação no contexto da Educação Inclusiva nos documentos em foco?

A Educação Inclusiva relaciona-se à Educação Especial e a intenção da pesquisa é navegar nas análises que advirão do cruzamento de concepções e

práticas. Para materializá-la, esta Dissertação está organizada, além desta *Introdução*, nos constituintes descritos a seguir.

No *Referencial Teórico* abordam-se os interlocutores centrais da pesquisa, privilegiando as temáticas relativas à Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão e Educação em Saúde.

Os *Objetivos* explicitam as metas propostas para a investigação, cujas opções metodológicas de coleta e análise de dados são relatadas na *Metodologia da Pesquisa*.

Os resultados e a discussão são apresentados sob o título *Educação Inclusiva e Educação em Saúde: olhares a partir do periódico Integração*.

Os principais eixos de aprendizagem sobre o objeto de estudo compõem as *Considerações Finais*.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta elementos de discussão e análise para a presente investigação. Inicialmente incursiona pelas origens e concepções de Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão. Por fim, estabelece uma aproximação teórico-conceitual com o campo da Educação em Saúde.

2.1. Da Educação Especial à Educação Inclusiva: origens e concepções

A Educação Especial vem passando por transformações, seja pelo maior interesse em possibilitar e, na medida do possível, garantir os direitos à cidadania e assistência ao ser humano, seja pelo aperfeiçoamento de políticas públicas que impulsionam a inclusão de pessoas, principalmente crianças e jovens com portadores de necessidades educacionais especiais.

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial edita a Portaria CENESP/MEC nº 69, que utiliza pela primeira vez a expressão “educando com necessidades especiais”, substituindo e praticamente abolindo dos textos oficiais o termo “aluno excepcional”, e considera a Educação Especial parte integrante da Educação, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades desses educandos (MAZZOTTA, 1999).

Dentre os documentos que abordam o assunto, um também de vital importância é o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o qual configura as crianças e os adolescentes como sujeitos de direito. Em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer – , Artigo 54, III, afirma que:

“É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990, p. 29)

Aliando-se ao Estado, acredita-se que a comunidade deveria ter uma participação ativa em defesa da escola. Considera-se que a luta não pode se restringir às reivindicações relativas a meios de transporte, saneamento básico, empregos e outros, uma vez que a defesa da escola implica também a melhoria da qualidade de vida como um todo.

Dentro dessa perspectiva, Góes e Laplane (2004) afirmam que é necessário o comprometimento da sociedade, muitas vezes excludente, com a educação básica e a escola, quando afirmam:

“A educação, como qualquer política social, é também fruto de luta da sociedade organizada, mas não há como entender o movimento de lutas desvinculado do movimento da sociedade”. (p. 64)

O Estatuto salienta também a questão da promoção da saúde, no Artigo 11 do Capítulo I – Do Direito à Vida e à Saúde –, quando dispõe:

“É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único de Saúde, garantindo o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

§ 2º. Incumbe ao Poder Público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação”. (BRASIL, 1990, p. 29)

Como podemos interpretar essas proposições numa sociedade marcada pelas desigualdades e escapismos das responsabilidades sociais?

Mazzotta (1999) faz considerações sobre o Estatuto:

“este Estatuto é o conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador(a) de deficiência ou não. No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em ‘declarações’ genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes”. (p. 82)

As ênfases destacadas no ECA encontram ressonância na posição da Unesco, que considera a Educação Especial uma forma enriquecida de Educação em geral, devendo contribuir para a integração na sociedade dos portadores: de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades. É importante destacar a concepção de aprendizagem que a Unesco (1999) assumiu em seus documentos mais recentes, realçando o *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*.

Esse enfoque sobre a aprendizagem sintetiza uma tendência em formação já há alguns anos na comunidade educacional, que coloca uma base epistemológica à Educação Escolar, repensa o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual.

Em uma ótica histórica, a Educação Especial, segundo Mendes (2002), começou a ser cogitada no século XVI, com a ação de “médicos pedagogos”. Até então, os indivíduos hoje denominados com necessidades especiais eram tratados pela Igreja, passando apenas aí a ser estudados pela Medicina.

No século XIX, surgiram nos países escandinavos e América do Norte as instituições especializadas para pessoas com deficiência, emergindo a Educação Especial propriamente dita (CARDOSO, 2003). Porém, estas receberam muitas críticas apontando o seu aspecto segregador, porque impediam as pessoas portadoras de deficiência de participar do convívio social.

Segundo Mazzotta (1999), o médico francês Jean Marc Itard (1774-1838), considerado o pai da Educação Especial, se interessou pelo conceito

de reabilitação da criança deficiente trabalhando com Vítor, uma criança de doze anos capturada na floresta de Aveyron, por volta de 1800, denominada "selvagem de Aveyron". Utilizou métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais e em 1801 publicou o livro *De L'Education d'um Homme Sauvage*, considerado um manual de educação de retardados.

Somente na segunda metade do século XX, com o movimento de desinstitucionalização, iniciou-se o estudo de teorias, métodos e serviços educacionais, com a criação de programas, principalmente, para deficientes mentais (CARDOSO, 2003).

O autor afirma que, na década de 1950, os países mais desenvolvidos começaram a se voltar para a questão da escola inclusiva, devido a movimentos de pais de portadores de deficiências que não encontravam escolas que aceitassem seus filhos.

No Brasil, no mesmo período, esses movimentos também se fortaleceram e foram criadas instituições para absorver e garantir o direito à Educação, como a Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais – APAE, fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro (KASSAR, 1999).

Mendes (2002) reitera que, nos anos 50, surgem as filosofias denominadas de "normalização" e "integração" e as propostas de escolas especiais e, depois, classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional comportava dois subsistemas, o regular e o especial.

Daí o surgimento de várias instituições na década de 1960 como escolas especiais, centros de reabilitação e núcleos de atividades especiais só para portadores de deficiência. No final dessa mesma década iniciou-se o movimento pela integração social, com a intenção de colocar pessoas deficientes em diferentes áreas da vida social, como escolas, trabalho, família, lazer, esportes etc. (SASSAKI, 1997).

Um dos grandes marcos do Estado brasileiro em relação à Educação Especial foi a criação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

(Lei 4.024/61), assumindo o compromisso de atendimento ao aluno com deficiência (BRASIL, 1961).

Na década de 1970, de acordo com Mendes (2002), houve uma mudança filosófica em relação à integração e crianças e jovens portadores de deficiência passaram a ser aceitos em classes regulares. Essa aceitação, porém, ficou condicionada à adaptação dos alunos às classes comuns; caso contrário, seriam novamente inseridos em classes especiais, evidenciando que o sistema educacional não se modificaria para atender a necessidades específicas.

Tratava-se do princípio conhecido como “normalização”, o qual, segundo Sasaki (1997), considerava que o portador de deficiência tinha o direito de participar de um modo de vida normal ou comum, de acordo com sua cultura. Entretanto, esse princípio foi interpretado como uma forma de tornar normais as pessoas com deficiência, colocando-as em ambientes próximos e/ou semelhantes às demais instâncias da sociedade, ou seja, ainda era excludente.

Na década de 1980, conforme Mazzotta (1999), ocorreu uma mudança de terminologia: de *excepcionais* passou-se para *pessoas portadoras de deficiência*. Observou-se a emergência de um novo posicionamento em relação à questão, com grande mobilização social para a inserção dessas pessoas junto à comunidade, à escola e ao mercado de trabalho. Essa prática de integração social marcou o início da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência.

Desenvolveu-se nos anos 80 o princípio de “*mainstreaming*” (significa educar colocando o indivíduo na corrente da vida), que propunha levar os alunos especiais o máximo possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade. Sasaki (1997) afirma que esse princípio, ao disponibilizar recursos educativos da comunidade para a educação de crianças e jovens portadores de deficiências, expressa uma efetiva tentativa de integrá-los em diferentes espaços educacionais, já que os alunos poderiam transitar em diversas salas e/ou séries escolares.

O autor considera os princípios de “normalização” e “*mainstreaming*” os precursores das questões sobre inclusão e equiparação de oportunidades.

Na esteira do processo de consolidação da Educação Especial emergiu a expressão Educação Inclusiva. Esta foi se configurando nos diferentes cenários e espaços de discussão e debate, de forma particular em eventos científicos e políticos nacionais e internacionais tendo como temas a inclusão social e a construção de uma sociedade mais igualitária.

Um exemplo foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e convocada pela Unesco, Unicef e Banco Mundial. Ali, o Brasil e outros nove países assinaram a Declaração de Nova Delhi, comprometendo-se a tornar universal a educação fundamental e a ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997).

A Declaração apregoou a colocação dos alunos com necessidades especiais na escola regular e levantou a possibilidade de transformação dessa escola, com a finalidade de torná-la propícia para a inclusão (CARDOSO, 2003).

Salientou ainda que a falta de conhecimento de direitos e deveres por parte da população fomenta as condições de miserabilidade e injustiça social. Sem acesso à educação e à informação as pessoas são mantidas na ignorância e distanciadas das oportunidades de exercer sua cidadania (SANTOS, 2000). O documento propôs, então, a criação de ambientes e estratégias adequados para a aprendizagem e a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência (KASSAR, 2004).

Um segundo marco foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994. Nesse evento foi aprovada a “Declaração de Salamanca”, que contém princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais e uma Linha de Ação. Esse documento é considerado inovador e tem sido referência para a discussão e orientação em busca da promoção da “Educação Para Todos”.

A Declaração de Salamanca traz a análise de proposições políticas e práticas educacionais de atendimento a todas as crianças, principalmente às que possuem necessidades especiais. Tem como um dos princípios básicos a inclusão de todas as crianças na escola, respeitando-se as diferenças, criando-se possibilidades de atender às mais diversas necessidades e garantindo-se a aprendizagem de todos, de modo que se configure, inclusive, uma oportunidade para as escolas reformularem suas estratégias de ensino (ESPANHA, 1994).

A Linha de Ação proposta na Declaração de Salamanca apontou diretrizes para as ações e ampliou o conceito de “necessidades educativas especiais” quando afirmou:

“a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive com deficiências graves.”

No Brasil, a discussão sobre Educação Inclusiva ganhou notoriedade, principalmente, após a referida Declaração de Salamanca. Como salienta Cardoso (2003):

“O processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática, onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão”. (p. 24)

É muito interessante acompanhar os movimentos da Escola Inclusiva porque eles são dinâmicos. Fonseca (2003) sugerem mudanças educacionais que ampliem o campo de visão, reiterando que incluir significa

oferecer oportunidades socioeducativas de forma igualitária, garantindo a participação da criança em todos os eventos possíveis da escola:

“Para uma criança com necessidades invulgares, para estar verdadeiramente incluída numa escola, ela deve ser considerada mais nas suas necessidades do que nas suas deficiências ou disfunções. Como membro de pleno direito da comunidade escolar, ela deve participar efectivamente na vida total da escola, favorecendo sua inclusão psicossomática plena”. (p. 49)

Góes e Laplane (2004) refletem sobre as contradições e incoerências existentes nos discursos sobre Inclusão Escolar, que responsabilizam a escola por integrações complexas, como se dela dependesse a possibilidade do ser humano viver da forma mais compatível com suas necessidades. Esquecem-se, segundo os autores, que há uma realidade social e econômica, com características políticas e culturais, que precisa ser considerada para que as propostas tenham chance de sucesso.

Laplane (2004) destaca:

“a ausência de referências às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a educação gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las”. (p. 12)

Sobre a questão escolar, a autora reitera que não basta ter acesso à Educação, é preciso que a sociedade construa espaços sociais de inclusão, abrangendo diversas dimensões da vida como saúde, trabalho, cultura e lazer, entre outros. Dentro dessa perspectiva a Educação Inclusiva manifesta reivindicações relativas a espaço, assistência, projetos arquitetônicos compatíveis com as necessidades especiais, currículos adequados a uma formação consistente e atualizada, ferramentas e instrumentos visando chances de trabalho

que hoje se fazem imprescindíveis, além de uma verdadeira intencionalidade na aceitação do Outro, “incompleto”, diferente, estigmatizado, “especial”.

Nesse contexto, como compreender os significados da Educação Inclusiva?

"...Educação Inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que, desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares e possam beneficiar-se igualmente da sua integração em classes etariamente adequadas perto de suas residências, com o objectivo de serem preparados para uma vida futura o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade". (STOBÄUS & MOSQUERA, 2003, p. 41)

"A escola inclusiva é mais um movimento que tem proposto novas relações entre educadores e pais com base na premissa de que parcerias serão frutíferas e reverterão na inclusão da criança na comunidade. Interações entre pais, professores e profissionais da escola podem começar por definir os tipos de currículos, serviços e locais que constituem uma educação apropriada, em vez de decidir se a escola proverá ou não serviços para o aluno com necessidades especiais." (AIELLO, 2002, p. 97)

"A Educação Inclusiva deveria ser encarada como norma, e não como exceção, na medida em que sua finalidade básica é promover a realização dos que mais dela necessitam no

futuro, para se adaptarem a uma sociedade cada vez mais complexa e em desenvolvimento acelerado”. (FONSECA, 2003, p. 51)

“O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, em previsão e provisão de recursos de toda a ordem”. (CARVALHO, 2004, p. 36)

“Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não sou em relação ao outro. Por isso, a Educação Inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, das estratégias que utilizamos, dos objetos e do modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula. Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; significa promover a interação entre crianças de um outro modo”. (LINO DE MACEDO, 2005)

Essas concepções de Educação Inclusiva permitem compreender a complexidade e a determinação contextual que têm marcado a proposição e implementação de práticas inclusivas nos espaços escolares.

Um aspecto refere-se à própria ampliação do entendimento de inclusão: para além da escola, incluir implica considerar as múltiplas dimensões da vida

humana e, portanto, inclusão abrange a saúde, o trabalho, o lazer, a família, os grupos sociais (ALMEIDA, 2004).

As concepções destacadas realçam o papel e a importância de articular diferentes sujeitos em torno do desafio de incluir. Essa articulação respeita e valoriza os diversos saberes, experiências e projetos socioeducacionais. Assim, pensar uma escola inclusiva abrange todo um conjunto inovador de práticas, valores e propostas para o cotidiano pedagógico, compreendendo que a democratização das oportunidades educacionais inscreve-se como direito e conquista de toda uma sociedade.

2.2. Inclusão: discutindo concepções

As origens do processo de inclusão remetem a movimentos singulares no contexto norte-americano:

“A inclusão começou nos Estados Unidos, na década de 60, com Rose Kennedy, mãe de uma pessoa deficiente. Em 1972, eles conseguem fazer o primeiro artigo, na lei americana, a favor da inclusão”. (BELISÁRIO FILHO, 1999, p. 31)

No contexto brasileiro identifica-se que, à medida que progredimos na questão democrática, dimensões importantes surgem, desafiando o verdadeiro exercício da cidadania e fazendo surgir movimentos de respeito à subjetividade, crenças, valores e diferenças. Esses “movimentos” configuram processos de inclusão, nos quais as pessoas portadoras de deficiência são conduzidas para a convivência social, sendo a escola um de seus cenários privilegiados.

Polissêmica tem se revelado a expressão inclusão:

“A inclusão é exatamente aceitar as diferenças. Existem coisas boas e ruins, com as quais devemos trabalhar para

sobreviver como seres humanos. Caso contrário, não existe paz e harmonia". (BELISÁRIO FILHO, 1999, p. 80)

"Ação ou resultado de incluir, de envolver, de abranger, de fechar, de encerrar, de introduzir, de inserir, dentro de alguma coisa". (FONSECA, 2003, p. 41)

"Segundo Holanda (1986), em seu estilo etimológico, incluir deriva do latim includere, significa compreender, conter em si, envolver, implicar. Estar incluído ou compreendido, fazer parte; figurar, entre outro(s); pertencer, juntamente com outros". (KERN, 2003, p. 154)

Percebe-se uma ampliação das discussões em áreas antes pouco cogitadas, como formação de professores, currículos escolares, propostas pedagógicas.

"Tanta ênfase na idéia de incluir revela, por um lado, que muitos estão excluídos e, por outro, que a exclusão é algo indesejável. Apesar de toda discussão ainda não há um consenso sobre o que se está dizendo quando se usa esta palavra. Trata-se de um termo amplo, cujo significado depende muito do lugar onde se encontra aquele que fala". (ALMEIDA, 2004)

O autor identifica uma postura comum e verdadeira que às vezes emerge diante de uma pessoa diferente: *"...Diante de certas situações nem sempre agimos com naturalidade. A relação com portadores de necessidades especiais precisa ser cotidianamente aprendida"* (2004).

Como o tema Inclusão tem sido exaustivamente discutido, incentivando ações de vários segmentos da sociedade, dos órgãos públicos, dos movimentos internacionais, de organizações não-governamentais, entre outros, consideramos que conhecer concepções que trazem semelhanças e diferenças contribui para

uma análise ampliada e, conseqüentemente, para uma melhor compreensão desse objeto.

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a expressão Inclusão ganha, efetivamente, um grande espaço nos discursos, escritos e práticas pedagógicas:

“...o termo inclusão, por mais forte que possa parecer, não é auto-explicativo das razões que o cunharam e dos objetivos de participação, solidariedade e cooperação que se pretendem alcançar, particularmente em nossas escolas centenárias e tradicionalistas” (CARVALHO, 2004, p. 30)

“A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral”. (MANTOAN, 2003, p. 27)

“Inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática”.(CARVALHO, 2004, p. 158)

Para Mantoan (2003), a Inclusão provoca uma crise de paradigmas, uma crise de concepções necessária e benéfica para que a escola volte à sua ação formadora e inclua todos os estudantes, independentemente de serem deficientes. A autora ainda acrescenta que

“a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os

demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral". (p. 24)

Essas concepções evidenciam que incluir demanda lidar com as diferenças, com a diversidade, exigindo posturas de acolhimento, envolvimento, respeito, diálogo e convivência. E também dão visibilidade à dualidade presente quando se trata de Inclusão e Integração.

As palavras *integração* e *inclusão* causam polêmica e várias são as discussões sobre seus significados:

"...a integração significando inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania". (SASSAKI, 1997, p. 43)

De uma maneira geral, pode-se dizer que a palavra *integração* significa, nesse contexto, adicionar, inserir a pessoa com deficiência no sistema "normal", enquanto a *inclusão* visa modificar o sistema para poder receber esse tipo de cidadão.

O conceito de Integração antecedeu o conceito de Inclusão, seu surgimento se deu através de discussões sobre os direitos humanos, adquirindo mais ênfase à medida que diversos eventos sobre o assunto aconteciam, e culminou com a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência no ano de 1975.

A Integração surgiu em um período em que a institucionalização estava sendo criticada, por reforçar a não aceitação de pessoas com deficiência no convívio com a sociedade. A Integração se contrapunha à idéia de isolar as pessoas em instituições, que geralmente ofereciam ambientes precários, tanto em relação ao espaço quanto à higiene.

Kassar (1999) relata que, por mais de três décadas, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024, de 1961), a idéia de integração vem fazendo parte do discurso que trata principalmente dos alunos com deficiência, inclusive mental, no sistema regular de ensino. A autora destaca que, desde o ano de 1986, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão privado criado no ano de 1973, exercia influência nas políticas públicas e capitaneou a assunção da integração como discurso oficial no país, apresentando-a como um processo dinâmico, envolvendo a participação da sociedade.

Tanto o processo de integração como o de inclusão, sendo decorrentes de movimentos sociais e da organização da sociedade civil, revelaram mudanças na forma de conceber o indivíduo com necessidades especiais, uma vez que materializaram políticas nacionais e internacionais e debates teórico-científicos ocorridos em conferências.

“Ainda em relação à inclusão e à integração parece-me que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão, e o outro, dos que defendem a proposta da Educação Inclusiva sem desconsiderar a importância da integração do processo interativo e que deve fazer parte da Educação Inclusiva”.
(CARVALHO, 2004, p. 30)

Identifica-se que as relações e tensões entre Integração e Inclusão remetem aos processos sociais mais amplos, em seus aspectos econômicos, políticos e culturais. Mais do que diferentes termos, parecem implicar diferentes perspectivas de lidar com a diversidade e de problematizar os modos como é tratada pela sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessário desvelar os múltiplos significados que estão inscritos nas expressões *inclusão* e *integração*, tendo como norte a luta por uma sociedade mais justa, com relações interpessoais mais respeitadas e com projetos de educação, saúde, lazer e trabalho que contemplem a todos em suas diferenças e singularidades.

2.3. Educação em Saúde: construindo aproximações conceituais

O processo educativo visa informar, conscientizar e criar possibilidades para se pensar sobre determinado assunto. Através dele o indivíduo pode perceber, ampliar e modificar concepções e comportamentos. Aprender implica comprometer-se e dialogar com um novo conhecimento.

Brandão (1990), ao situar a dimensão política da Educação e destacar as práticas sociais presentes nas diferentes culturas, permite identificar que a Educação constitui um complexo e humano processo de atribuir significados, defender valores e apropriar-se de conteúdos.

Em diálogo com essa concepção ampliada de Educação, emerge uma compreensão da Saúde como

“o maior recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, assim como uma importante dimensão da qualidade de vida. Fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais, comportamentais e biológicos podem tanto favorecer como prejudicar a saúde.” (OMS, 1986)

Aproximar Educação e Saúde reveste-se, assim, de uma perspectiva de integralidade, interdisciplinaridade e ética, implicando reconhecer as demandas e lutas sociais de diferentes espaços e tempos históricos. Compreende-se que a Educação em Saúde se configura em relações próximas com os movimentos de Promoção da Saúde, os quais remetem a conferências internacionais que acabaram por estruturar agendas comuns a países com grandes distâncias econômicas, sociais, políticas e educacionais.

O binômio Saúde-Educação articula práticas e saberes em diferentes níveis de compreensão e intervenção junto aos sujeitos em seus processos de

saúde, implicando distintos compromissos políticos, sociais e educacionais (Ruiz-Moreno *et al.*, 2005).

Buss (1999) afirma que o conceito de Promoção da Saúde surgiu em países como o Canadá, os E.U.A. e países da Europa Ocidental e seus princípios conceituais e políticos foram amplamente discutidos após a realização de quatro conferências internacionais sobre o tema, em Ottawa (OMS, 1986), Adelaide (OMS, 1988), Sundsvall (OMS, 1991) e Jacarta (OMS, 1997).

Um importante evento precedente dessas conferências internacionais foi a Conferência de Alma-Ata sobre Cuidados Primários de Saúde, realizada em Alma-Ata, Cazaquistão, em 12 de setembro de 1978, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Unicef. Participaram 134 países e 67 organismos internacionais, comprometendo-se com o importante movimento de Saúde para Todos até o Ano 2000.

A Declaração de Alma-Ata concebe Saúde como estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente como ausência de doença ou enfermidade – é um direito humano fundamental e a melhor qualidade de saúde é meta social mundial, requerendo mobilização dos setores sociais e econômicos, além daqueles diretamente relacionados à área.

O documento afirma também que os Cuidados Primários da Saúde representam o primeiro nível de contato dos indivíduos, da família e da comunidade com o Sistema Nacional de Saúde, pelo qual os cuidados são levados o mais próximo possível aos lugares onde pessoas vivem e trabalham, e constituem o primeiro elemento de um continuado processo de assistência. Estruturada sob a ótica da Saúde como um objetivo social fundamental, a Declaração dá uma nova direção às políticas públicas, incentivando a comunidade a uma participação ativa em cooperação com os setores governamentais, tendo os Cuidados Primários de Saúde como fundamentos conceituais.

Os princípios da Declaração de Alma-Ata foram adotados e restabelecidos na Carta de Ottawa, Canadá, em novembro de 1986, que trata do compromisso

com a Promoção da Saúde, sugerindo a necessidade de novas políticas públicas que considerem a equidade, a justiça social, a defesa da saúde e a intervenção política como elementos imprescindíveis para se atingir a Saúde para Todos no Ano 2000.

Outro importante evento que abordou políticas voltadas à Saúde (Políticas Públicas Saudáveis) e manteve a mesma direção estabelecida nas Conferências de Alma-Ata e Ottawa foi a Conferência de Adelaide, realizada em abril de 1988, na Austrália, com 220 participantes e 42 países. Novamente o objetivo foi a elaboração de políticas públicas voltadas para a Saúde, ampliando o compromisso e a parceria com a Saúde Pública através dos Sistemas de Saúde.

Com a intenção de atingir a meta de Saúde para Todos até o Ano 2000, a Organização Mundial de Saúde promoveu, em junho de 1991, a 3ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde: Ambientes Favoráveis à Saúde, realizada em Sundsvall, na Suécia, com a participação de 81 países. Nessa conferência foi deflagrado um alerta sobre as condições de pobreza e privação em que vivem milhares de pessoas, em ambientes degradados, tanto nas zonas rurais como urbanas.

Salientou-se ainda que a ação social é fundamental para a resolução desses problemas, assim como o compromisso das autoridades competentes com políticas públicas sustentáveis de Saúde e Ambiente. As ações devem partir de iniciativas de vários segmentos como a Educação, a Habitação, o Desenvolvimento Urbano, a Produção Industrial e a Agricultura. O termo “ambientes favoráveis” diz respeito aos locais onde as pessoas vivem, suas casas, seus espaços de trabalho e lazer, sua comunidade.

Em julho de 1997, realizou-se a 4ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde – Novos Protagonistas para uma Nova Era: Orientando a Promoção da Saúde pelo Século XXI, em Jacarta, República da Indonésia. Foi pioneira em incluir o setor privado no apoio à Promoção da Saúde, apontando como seus pré-requisitos: paz, abrigo, instrução, segurança social, relações sociais, alimento, renda, direito de voz das mulheres, um ecossistema estável,

uso sustentável dos recursos, justiça social, respeito aos direitos humanos e equidade.

A Declaração de Jacarta reforça a importância da Promoção da Saúde, confirmada em pesquisas, quando diz:

“As pesquisas e os estudos de casos realizados mundialmente apresentam provas convincentes de que a promoção da saúde funciona. As estratégias de promoção da saúde podem provocar e modificar estilos de vida assim como as condições sociais, econômicas e ambientais que determinam a saúde. A promoção da saúde é um enfoque prático para a obtenção de maior equidade em saúde. A pobreza é, acima de tudo, a maior ameaça à saúde”. (apud BRASIL, 2002)

Segundo Buss (1999), observa-se no processo de desenvolvimento de concepções e práticas em relação à Promoção da Saúde duas grandes concepções. A primeira se reporta às mudanças de comportamento do indivíduo, buscando conhecer seu modo de vida e a comunidade à qual pertence e influenciar suas ações. Considera-se, nessa linha de pensamento, que os programas de Promoção da Saúde devem se ater aos comportamentos em relação à saúde sobre os quais os indivíduos têm certo controle e autonomia, transformando-os através do trabalho educativo.

A segunda concepção ressalta que a Saúde é produto de um conjunto de fatores relacionados à qualidade de vida dos indivíduos e da comunidade, como nutrição e alimentação, habitação e saneamento básico, trabalho com salários justos e acesso à educação e à cultura. Observa-se que há uma aproximação das concepções de Educação e Saúde como práticas sociais condicionadas por fatores econômicos, políticos e culturais.

O autor faz importantes referências à Promoção e Educação em Saúde, integrando-as, quando diz:

“A promoção da saúde (e a educação em saúde como parte integrante da mesma) representa uma estratégia promissora para enfrentar os múltiplos problemas pós-transicionais que afetam as populações humanas e seus entornos”. (p. 179)

E afirma ainda:

“A promoção da saúde propõe a articulação de saberes técnicos e populares e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados, de diversos setores, para o enfrentamento e a resolução dos problemas de saúde e seus determinantes”. (p. 179)

Para Buss, o Brasil passa por transições demográficas e epidemiológicas, que requerem do país outra postura além da assistencial. O autor alerta, também, para a necessidade de profunda renovação das ações de Promoção da Saúde, que devem incluir a teoria e a prática da informação, a educação e a comunicação.

Cruz (1982) aponta que a Educação em Saúde visa orientar e reforçar comportamentos adequados à conservação da saúde e modificar os que prejudiquem ou possam levar à sua perda ou transtorno. Trabalha-se com métodos educacionais como instrumentos que poderão ser utilizados para se chegar aos resultados esperados, uma vez determinados os objetivos que se quer alcançar.

Para favorecer os processos de aprendizagem na Educação em Saúde, segundo a autora, é necessário um planejamento adequado, estratégico e condizente com a realidade da população a ser trabalhada. O conhecimento da herança cultural, das crenças, da linguagem, dos conhecimentos prévios e das concepções e práticas de saúde, constituindo um *diagnóstico educativo*, é considerado imprescindível para planejar e avaliar o trabalho a ser realizado.

A partir desse diagnóstico, formulam-se os objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem. A avaliação é um processo contínuo, revelando tanto os resultados quanto a evolução do processo educativo. O diagnóstico

proporciona, ainda, elementos para se fazer análises, relações e, conseqüentemente, favorece a resolução de problemas e a tomada de decisões.

Candeias (1997) afirma que vários são os conceitos e significados da Educação em Saúde e da Promoção da Saúde, caracterizando-se ambas por possibilitar mudanças de comportamento individual. A Promoção da Saúde inclui a Educação em Saúde, mas visa também provocar mudanças de comportamento organizacional, ampliando seus benefícios para maior número de pessoas.

Alves (2005) refere-se ao modelo dialógico de Educação em Saúde, em detrimento do modelo tradicional, acreditando no desenvolvimento da autonomia do sujeito na relação com sua saúde, quando afirma:

“O modelo emergente de educação em saúde pode ser referido como modelo dialógico por ser o diálogo seu instrumento essencial. O usuário dos serviços é reconhecido como sujeito portador de um saber, que embora diverso do saber técnico-científico não é deslegitimado pelos serviços”. (ALVES, 2005, p. 48)

Castiel (2004) questiona a estratégia de controle sobre a própria saúde, acrescentando que a Promoção da Saúde pode modificar a relação entre cidadãos e Estado, através das políticas públicas:

“a promoção da saúde adota uma gama de estratégias políticas que abrange desde posturas conservadoras até perspectivas críticas ditas radicais ou libertárias. Sob a ótica mais conservadora, a promoção da saúde seria um meio de direcionar indivíduos a assumirem responsabilidade por sua saúde e, ao assim fazerem, reduzirem o peso financeiro na assistência de saúde. Noutra via, reformista, a promoção da saúde atuaria como estratégia para criar mudanças na relação entre cidadãos e o Estado, pela ênfase em políticas públicas e ação intersetorial, ou ainda, pode constituir-se

numa perspectiva libertária que busca mudanças sociais mais profundas”. (p. 617)

Identifica-se que o campo da Educação em Saúde se caracteriza por tensões que vão para além das relativas às teorias e conceitos, envolvendo referenciais de intervenção e prática. Zonas de ambigüidade ficam explícitas nas afirmações dos estudiosos, evidenciando que não se trata de uma área científica homogênea, mas profundamente polissêmica, espaço de lutas ideológicas e sociais.

Em uma perspectiva mais ampla, o tom da ambivalência e das contradições aproxima significativamente Educação Inclusiva e Educação em Saúde. Eis um importante núcleo orientador desta pesquisa.

III. OBJETIVOS

Os objetivos delineados compreendem:

Geral:

Analisar as relações entre Educação Inclusiva e Educação em Saúde a partir de artigos publicados no periódico *Integração*, no período 1997-2002.

Específicos:

- Identificar concepções de Educação Inclusiva veiculadas nesses artigos;
- Apreender as relações entre Saúde e Educação presentes na produção científica analisada;
- Mapear como a temática Saúde está inserida nos artigos analisados.

IV. METODOLOGIA DA PESQUISA

“A coisa importante é não parar de questionar. A Curiosidade tem suas próprias razões para existir. [...] Nunca perca a sagrada curiosidade”.

Albert Einstein

4.1. O Periódico *Integração*: contexto e caracterização

4.1.1. Delineando um cenário político-educacional

Por se tratar de um periódico oficial, publicado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto, é importante localizá-lo no contexto histórico-político em que surgiu. Apesar de começar a circular em 1988, movimentos políticos e educacionais instigantes marcaram os cenários nos quais foi publicado, particularmente, no período de 1997 a 2002.

Em 29 de outubro de 1986 é criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), *“para traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotados”* (MAZZOTTA, 1999, p. 105).

Em 5 de outubro de 1988 é promulgada a Nova Constituição Brasileira e discussões são feitas acerca da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ocorrida em 1990, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), assim como da Política Nacional de Educação Especial (RIBEIRO & BAUMEL, 2003).

Esses documentos e debates constituem uma referência importante de mobilização da sociedade civil, em busca de decisões democráticas que favoreçam avanços na área social, embasadas por ações do Poder Legislativo (KASSAR, 1999). A autora afirma:

“A Constituição Federal de 1988 traz como marca o movimento de descentralização. Esse processo caracteriza-

se por um redimensionamento das competências entre federação, estados e municípios, propiciando um afastamento gradativo do poder federal, a partir da valorização dos poderes municipais. No contexto de mobilização e participação social, o texto constitucional é aprovado concebendo a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família...” (p. 34)

Nessa linha de pensamento, Ferreira (2003) apóia a idéia da descentralização, enfatizando que, nas tomadas de decisão em relação às leis educacionais, devem ser consideradas as especificidades regionais e culturais, principalmente tratando-se de um país com dimensões e diversidades tão complexas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgados em 1998, constituem documentos que norteiam e orientam profissionais da educação, abordando, entre outros assuntos, a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Em 1990 cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em relação à deficiência, prioriza o atendimento do seu portador no sistema regular de ensino e ressalta a participação das instituições particulares (KASSAR, 1999).

No mesmo ano é extinta a Secretaria de Educação Especial e criada a Secretaria Nacional de Educação Básica/ SENEb, que continua com as mesmas atribuições. No final de 1992 há uma reestruturação dos Ministérios, devido à saída do então Presidente da República Fernando Collor de Mello, e a Secretaria de Educação Especial/ SEESP é recriada na estrutura do Ministério da Educação e do Desporto.

Também no ano de 1992, a CORDE define a Política Nacional de Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência. Nesse documento, utiliza em diversos momentos os termos *portadores de necessidades especiais* e *portadores de deficiência* como sinônimos e solicita, por ser uma política social, a participação do Estado e da sociedade (MAZZOTTA, 1999).

No período compreendido entre 1992-2002 intensificam-se os movimentos pelos direitos das pessoas, incluindo a luta pelo respeito às diferenças. Destacam-se a elaboração, em 1994, da Política Nacional de Educação Especial/ MEC, a criação da Associação Brasileira de Síndrome de Down (1995), a aprovação, pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), das Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1996) e, em 1999, o lançamento, pela TVE, do Programa de Capacitação sobre Educação Especial.

Em 2002, acontece a fusão da Secretaria de Educação Especial (SEESP) à Rede Nacional de Formadores, da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). Instauram-se novos processos de gestão e implementação de políticas públicas no campo da Educação Especial no país.

4.1.2. *Conhecendo o periódico Integração*

O periódico *Integração* é uma publicação trimestral da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, editada desde 1988. Tem como objetivo divulgar artigos sobre Educação Especial, elaborados por especialistas e profissionais que atuam na área.

A revista conta com um Comitê Editorial. Em 1997, sua estrutura é composta pelas seguintes seções: “Editorial”, “Cartas”, “Entrevista”, “Enfoque” (artigos e relatos), “Ponto de Vista”, “Perspectivas”, “Informe”, “Resenhas” e “Encarte”. Em 1998 e 1999, a linha editorial sofre mudanças e a seção “Enfoque” pára de ser publicada, tendo-se seções como “Carta”, “Entrevista” e “Resenha”, além de um grande título “Artigos”, onde circulam os debates sobre integração, inclusão, criatividade, informática, relato de experiência, programação, projeto pedagógico, escola e diversidade, Síndrome de Down, alternativa de atendimento, classe hospitalar, deficiência auditiva e deficiência visual, entre outros.

A partir do ano 2000 a seção “Enfoque” volta à estrutura da revista, além das seções “Entrevista”, “Relato de Experiência”, “Resenhas” e “Informes”, permanecendo até o fim do período pesquisado, no ano de 2002.

O periódico em foco constitui uma fonte de informações que contribui no sentido de esclarecer os conceitos e preconceitos relacionados aos portadores de necessidades especiais, assim como outras abordagens, fomentando reflexões e debates que promovam a inclusão dessa camada da população na sociedade.

4.2. Coleta e Análise dos Dados: a construção de sentidos

O documento privilegiado nesta pesquisa é o periódico *Integração*, investigado no período de 1997-2002. Esse período compreende a implementação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo a Educação Especial. Em 2003, com a mudança do governo federal, a revista teve sua publicação interrompida.

Ao considerar os objetivos propostos para esta pesquisa, optou-se por analisar os artigos publicados na seção “Enfoque”, que privilegia aspectos da Educação Inclusiva, trazendo contribuições e debates de pesquisadores. Parte-se da hipótese de que, nessa seção, a questão da Educação Inclusiva – como integrante das políticas da Educação Especial no país – seja tematizada, discutida e analisada.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo e, após sua aprovação, deu-se seguimento à presente investigação. (ANEXO I)

O caminho metodológico percorrido compreendeu uma análise documental, definida como:

“...uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38)

Dencker e Via (2001) acrescentam que a análise documental visa à “*determinação do tema básico de um documento ou dos temas básicos e dos*

vínculos existentes entre eles” (p. 153), tendo o cuidado de situar o documento analisado no contexto social a que pertence. No âmbito dos documentos escritos, pode-se observar que estes revelam condutas, práticas culturais, comportamentos que emergem em determinados tempos e espaços históricos.

Nesse sentido, *documentos* podem ser entendidos como

“quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, incluindo desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. (PHILIPS, 1974, apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38)

O primeiro movimento de acesso aos dados consistiu no levantamento dos números publicados (ANEXO II). Percebeu-se que não estavam disponíveis de maneira integral em nenhuma das fontes privilegiadas: site da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, bibliotecas da Instituição Dorina Nowil e da Universidade Cidade de São Paulo, além de bibliotecas privadas de pessoas atuantes na área. Optou-se, então, por um contato direto com a Secretaria de Educação Especial, que, revelando uma disponibilidade bastante significativa, garantiu o acesso a todos os números publicados.

Após esse levantamento dos números publicados, procedeu-se à identificação dos artigos a ser analisados, considerando os critérios adotados: artigos publicados na seção “Enfoque” e que tivessem em seus títulos e/ou palavras-chave as expressões Inclusão, Educação Inclusiva, Integração, Escola Inclusiva. Nos números em que não havia a seção “Enfoque” trabalhou-se com os textos publicados na seção “Artigos”. (ANEXO III)

Com o mapeamento completo e os artigos selecionados, empreendeu-se uma leitura exaustiva dos textos, buscando apreender os eixos privilegiados no protocolo (ANEXO IV). Esse novo momento analítico resultou em uma

sistematização. A título de exemplo, no ANEXO V encontra-se um protocolo completo.

Optou-se por um processo de análise de dados que favorecesse o desvelamento das concepções de Saúde, Educação e Educação Inclusiva nos artigos seleccionados. É importante destacar o olhar de Philips sobre a análise de dados:

“É o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de acção”. (apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38)

A leitura crítica de cada artigo possibilitou aproximá-los em torno dos núcleos orientadores *Educação, Educação Inclusiva, Inclusão, Saúde*. Essa aproximação já assume traços de interpretação do material coletado, cujo diálogo com a literatura constitui o cerne do próximo capítulo.

Acredita-se que analisar as relações entre Saúde e Educação no campo da Educação Inclusiva, a partir do periódico *Integração*, pode representar um importante momento de aprofundamento na área da Educação em Saúde.

**V. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE:
OLHARES A PARTIR DO PERIÓDICO INTEGRAÇÃO**

A análise dos artigos possibilitou apreender concepções que orientam as discussões, propostas e ênfases que os autores assumem ao socializar opiniões, ensaios teóricos, experiências e pesquisas.

Este capítulo busca apresentar as concepções e relações presentes nos documentos analisados, bem como o diálogo com a literatura. Partindo dos objetivos delineados, na sistematização dos dados consideraram-se quatro núcleos orientadores: Educação, Educação Inclusiva, Inclusão e Saúde.

A apresentação dos documentos, com os destaques feitos aos trechos selecionados, dar-se-á considerando a numeração atribuída no decorrer da análise e descrita no anexo III, onde se encontram as referências bibliográficas completas de cada um dos artigos.

5.1. Educação como Prática Social

Um eixo parece marcar fortemente as idéias e pressupostos vinculados à educação: assumi-la como prática social. E como tal, inscreve-se sua dimensão política:

“As propostas educacionais não provêm de conhecimentos isolados, mas sim da contextualização presente que permeia tanto os órgãos governamentais quanto os educadores”. (PROTOCOLO 17)

“Educação para Todos é um compromisso assumido por nosso país no combate à exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional”. (PROTOCOLO 2)

“É necessário que educadores de todos os perfis, educandos, associações de pais, instituições educativas de assistência à criança portadora de deficiência e cidadãos em geral se unam na luta pelo direito a uma escola de qualidade para todos. Isso não é perseguir utopias: é perseguir um direito fundamental de cidadania.” (PROTOCOLO 3)

Carvalho (1997) assinala que a escola, também por suas funções políticas, é um espaço privilegiado para discutir as questões de igualdade e a inserção participativa das pessoas na sociedade, tal como se apregoa numa proposta inclusiva.

Santos (1997) é categórica quando diz: *“a primeira condição para implementação do atendimento ao aluno com deficiência é a vontade política de fazer acontecer”* (p. 8).

Outro aspecto importante diz respeito à participação da sociedade no processo de mudança, participação esta oriunda de uma crescente conscientização de direitos e deveres. O tema Inclusão abarca vários segmentos da vida e acaba suscitando reflexões e, conseqüentemente, ações mobilizadas que fazem jus a seu significado primeiro: incluir, não excluir. Por que não incluir? Por que excluir?

Apesar das perguntas parecerem redundantes, talvez se possa respondê-las articulando diferentes formas de raciocínio e posicionamento, dependendo do ponto de onde se olha e de como se pode enxergar.

A perspectiva política encontra nas formulações de Freire (1996) um importante reconhecimento da necessidade de mudanças, apesar dos obstáculos:

“É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos

comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica”. (p. 88)

A posição de Freire constitui um referencial significativo, seja pela ênfase que o autor confere à educação como prática social, seja pela compreensão do professor como um ser político, histórico e comprometido:

“Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade ética, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.” (1996, p. 110)

Os aspectos privilegiados na análise freireana também são destacados por Brandão (2004):

“A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos”. (p. 10-11)

Freire (1979, 1987, 1996) e Brandão (2004) alertam, portanto, os educadores de que o compromisso educativo extrapola as decisões pessoais e tem no contexto político-econômico-cultural condicionantes históricos fundamentais. Ao privilegiar uma compreensão político-ideológica da educação, configura-se o reconhecimento de que a educação é uma prática social marcada pela diversidade:

“A diversidade no meio social e, especialmente, no ambiente escolar é fator determinante no enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que ocorrem entre os sujeitos que neles interagem.” (PROTOCOLO 6)

“A idéia da diversidade na educação apresenta duas implicações básicas: a primeira delas sugere que o educador inclusivo considere a importância de que, na educação, haja ‘uma verdadeira relação entre as pessoas que se desenvolvem de maneiras diversas, precisamente pela sua diversidade’ (BUBER, s/d, p. 96). Ou seja, a diversidade das formas de aprender – que abrange o conceito de necessidades educacionais especiais, bem como as capacidades de cada aluno –, aliada à diversidade cultural, étnica, racial, lingüística e sexual, é percebida como fator de enriquecimento de todos no processo educativo.” (PROTOCOLO 14)

“Dentre os valores que poderiam ser apontados para as escolas inclusivas – e, portanto, mais participativas, destaca-se o respeito às diferenças e, mais que isso, a valorização da diversidade advinda das diferenças na sala de aula.” (PROTOCOLO 12)

No âmbito da Inclusão, a diferença é o eixo da questão. Trabalhar com as peculiaridades dos sujeitos tem sido um de seus grandes desafios, tanto no campo educacional como no da saúde. Particularmente na área da educação, a preocupação dos dirigentes educacionais se volta para o conhecimento das populações indígenas, ribeirinhas, rurais, e, por conta dessa demanda, documentos são construídos tentando compreender esses modos “diferentes” de ser e viver. Os processos inclusivos ganham terreno com a compreensão da diversidade regional e cultural, na esteira dos debates e propostas sobre a questão da diferença.

A Educação Inclusiva considera o conhecimento e a aceitação das diferenças uma prática democrática, imprescindível nas relações construtivas, onde o diálogo é o mediador das divergências, o elemento integrador que busca soluções, o agente potencializador de mudanças:

“Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível.” (FREIRE, 1996, p. 136)

A apreensão e compromisso com a diversidade implicam, como fica explícito na fala de Freire, esclarecer qual o sentido que se atribui ao diferente. Nas palavras de Mazzotta (1987),

“as classificações utilizadas no sistema escolar contribuem para multiplicar as diferenças entre as crianças. Ainda mais,

ao serem estabelecidas e interpretadas segundo uma hierarquização definida por um critério único, tais diferenças acabam sendo ignoradas ou até mesmo negadas em sua significação cultural.” (p. 12)

O autor indica a complexidade dos parâmetros que têm orientado as práticas escolares, alertando para a cultura, para as dimensões que extrapolam uma dada criança. Nos artigos analisados, explicita-se a necessidade de se relacionar educação e políticas públicas:

“O que precisa ser considerado, sem dúvida, é o comprometimento de TODOS – governo, administradores e profissionais do ensino – com a implementação de mudanças efetivas. De nada adianta especialistas elaborarem um documento e a comunidade discuti-lo e acertar-lhe as arestas, se não forem dadas condições às escolas de efetivar suas propostas e às universidades de continuar suas pesquisas e sua efetiva prática na formação – não só inicial, mas também continuada – de professores que devem ter a consciência do que seja ensinar para todos.” (PROTOCOLO 18)

“As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.” (PROTOCOLO 15)

Jannuzzi (2004) considera que a legislação voltada para a educação especial se revela dúbia, ora mostrando um compromisso real com as pessoas com deficiência, ora mais preocupada em acompanhar níveis internacionais de exigência em relação ao número de indivíduos atendidos, conforme acordos firmados em conferências internacionais.

A autora considera, também, que os processos de descentralização e municipalização da educação básica têm trazido benefícios para as crianças com necessidades especiais, principalmente pelos projetos que os municípios vêm realizando no sentido de alcançar uma escola inclusiva, contando com a participação da comunidade e adequando os projetos pedagógicos, que passam a relevar as características de seus alunos, almejando a qualidade do ensino (2004). Salienta:

“Considero a educação uma política pública e, como tal, constitui-se um elemento que faz parte das sociedades de economia de mercado, sendo que é nesse espaço que percebemos a abrangência da intervenção do Estado. Portanto, a política pública é uma forma de articulação entre Estado e sociedade.” (p. 61)

Prieto (2002) atribui ao poder público a tarefa de avaliar o desenvolvimento das ações realizadas, incluindo as questões de aprendizagem dos alunos, para que, a partir desse levantamento, possam ser criadas mudanças que garantam educação para todos.

“O aprimoramento das políticas públicas no campo social depende de que elas sejam submetidas a acompanhamento e avaliação sistemáticos, pois, caso contrário, estaremos atuando com suposições, as quais sujeitam as políticas à fragilidade e à descontinuidade.” (p. 57)

Nos artigos analisados identificam-se muitas menções a leis, resoluções, portarias, criação de órgãos oficiais, conferências internacionais, planos educacionais e discussões das políticas públicas em relação à Educação Especial/ Inclusiva, o que denota a significância destas referências na abordagem do tema e alerta para o compromisso que envolve tanto Estado quanto sociedade.

Mazzotta (1999) demonstrou em suas pesquisas que

“até 1990 as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação de educação especial como modalidade de ensino.” (p. 200)

E afirma:

“Uma tal Política Nacional não se define necessariamente por um documento oficial específico, a não ser que entenda a educação especial como à parte da política educacional geral. Assim, é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial.” (p. 201)

Almeida (2004) também problematiza a questão das políticas públicas, destacando que não se restringe a atitudes pessoais e isoladas o enfrentamento dos desafios postos para os educadores que trabalham no campo da Inclusão.

Uma outra dimensão expressa nos artigos refere-se à concepção de aprendizagem:

“No trabalho pedagógico centrado na aprendizagem, o aluno passa a ser percebido como sujeito do processo e não mais

como seu objeto – um mero copiador de informações que recebe em sala de aula. E o professor se torna mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades, à medida que a igualdade de oportunidades envolve, também, a construção do conhecimento, igualmente fundamental na instrumentação da cidadania.” (PROTOCOLO 8)

“A discussão sobre o direito ao sucesso escolar passa necessariamente por uma nova postura pedagógica frente à relação desenvolvimento/ aprendizagem. A postura pedagógica aqui proposta pressupõe uma concepção de homem que permita compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma visão sócio-histórica e não mais individual e a-histórica. Isso significa compreender as dificuldades na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento, e mesmo as diferentes formas de deficiência enquanto construções sociais.” (PROTOCOLO 10)

“A formação clássica do professor, ao privilegiar uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem, trouxe como corolário a existência de uma metodologia de ensino “universal”, que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades. Assim, durante muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados “anormais” (isto é, fora da normalidade), eufemisticamente denominados de “alunos

especiais”, e aliados do sistema regular de ensino.”
(PROTOCOLO 15)

A complexidade dos processos de aprendizagem demanda dos professores um enfoque mais construtivo, desvelando os movimentos de apropriação e produção dos conhecimentos trabalhados em espaços escolares. Criar novos lugares para o professor implica, entre outros desafios, a construção de saberes que possibilitem uma atuação crítica, ética e comprometida com um aprender significativo.

Carvalho (2004) afirma:

“Em escolas inclusivas, o ensinar e o aprender constituem-se em processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem aos alunos, como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite quem ensina.” (p. 114)

O processo de inclusão não se limita à realização de uma “tarefa”, mas depende da problematização dos modos como esta será realizada. Assim, a escola não pode mais ficar restrita aos seus espaços, mas precisa se engajar na comunidade, com suas lutas e demandas, superando a condição de mera transmissora e assumindo um lugar na democratização dos saberes.

A recorrência de artigos que tratam do professor, particularmente nos últimos anos analisados (2001-2003), evidencia o quanto o docente constitui um sujeito fundamental na construção de uma escola para todos:

“Quando o professor se vê na dimensão integral de seu papel sociopolítico-educativo, ele desloca o eixo de sua ação pedagógica do ensinar para o aprender. Seja a

aprendizagem do aluno ou do professor, como elemento integrante, que é, de todo o processo.” (PROTOCOLO 8)

“A idéia da diversidade na educação diz respeito à resposta educativa, e propõe que o educador inclusivo seja competente para conceber e implementar maneiras diversificadas de trabalhar o tempo e o espaço da educação, de atentar e responder aos diferentes ritmos, de definir estratégias e operacionalizar técnicas de ensino e métodos de avaliação adequados às necessidades educacionais de todos os alunos e tendo como horizonte o seu sucesso escolar.” (PROTOCOLO 14)

Freire (1979) enfatiza que *“...não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outros saberes relativos”* (p. 79).

Discutir sobre o professor e sua prática de ensino-aprendizagem abrange uma reflexão sobre as suas histórias de vida profissional, modelos de escola, conhecimento, docência, aluno, ensino e inclusão e sobre as condições ético-políticas em que sua formação docente foi (e é) configurada.

O professor, especificamente num ambiente inclusivo, é naturalmente movido por um desejo de ensinar, devendo desenvolver habilidades e competências para atingir os alunos com demandas especiais. Assim, o ambiente escolar deve se voltar a uma nova concepção de educação, na qual

“A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político, porque a competência depende de um ponto de vista de classe, ou, se quiserem, de um

ponto de vista antropológico que sustente uma visão de mundo a construir.” (GADOTTI, 1992, p. 47)

O processo de inclusão exige do educador, entre outras coisas, a disposição à mudança, aprender a pensar e agir diferente e dinamicamente, ousar o erro, não se limitar a padrões tradicionais, mas, principalmente, aderir a um processo transformador onde o indivíduo, o aluno e a comunidade são vistos de uma forma não hegemônica. Sobre a necessidade de que se estabeleça, entre os professores, uma rede de troca de experiências e saberes, Mendes (2002) afirma:

“No âmbito educacional, mais especificamente da educação escolar, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Ressalta-se aqui a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e especial, entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins.” (p. 76)

Observa-se que projetar um trabalho diferenciado com professores da Educação Inclusiva implica pensar em espaços de formação que extrapolem os conteúdos específicos relativos às deficiências, abrangendo parcerias em torno dos modos como tem sido ou pode ser feito o trabalho junto a alunos, pais e comunidade.

5.2. Inclusão: da integração ao reconhecimento das diferenças

Os artigos, ao enfatizar a educação como direito de todos, trazem diferentes significados para o termo Inclusão. Um primeiro significado refere-se à *inclusão* como *integração*:

“A inclusão / integração deve começar na conscientização de todos os educadores. Os que atuam no ensino regular precisam estar presentes nas reuniões e eventos promovidos pela educação especial, discutindo os problemas e participando de suas soluções.” (PROTOCOLO 1)

“A integração educativo-escolar diz respeito a um processo de educar-ensinar crianças ditas normais com crianças portadoras de deficiência, juntas, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Trata-se de um processo gradual e dinâmico, que assume distintas formas, segundo as necessidades e características de cada aluno, considerando seu contexto socioeconômico.” (PROTOCOLO 1)

“A discussão sobre a integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais tem se intensificado nestas duas últimas décadas no Brasil. Essa discussão envolve questões como a referente às diferentes concepções de deficiência e com ela todo o problema de avaliação, diagnóstico e prognóstico. Quem pode ser considerado deficiente? Até que ponto se pode determinar um prognóstico de desenvolvimento? Qual o melhor sistema de ensino para a educação de indivíduos considerados portadores de necessidades educativas especiais?” (PROTOCOLO 10)

Estas concepções são tão hegemônicas que se tem, inclusive, o número 20 do periódico investigado, publicado em 1998, dedicado à discussão da *integração como um referencial inovador para as práticas educativas*.

Carvalho (2004) faz uma análise das relações entre integração e inclusão no que diz respeito aos portadores de deficiência, salientando o quanto essa “dinâmica” e esses debates mantêm-se “acesos”, provocando acaloradas discussões conceituais.

Percebemos que alguns autores utilizam os termos Integração e Inclusão com significados interdependentes, envolvendo-os num processo único de inserção social, cultural e educacional:

“A inclusão resulta de um complexo processo de integração, de mudanças qualitativas e quantitativas, necessárias para definir e aplicar soluções adequadas. Falar de inclusão no Brasil é falar de inclusão social, do direito de cidadania de todas as crianças.” (CARDOSO, 2003, p. 25)

“O processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão.” (CARDOSO, 2003, p. 24)

Essas afirmações parecem desvelar a importância da articulação integração-inclusão quando se pensa na realidade escolar. Nesse sentido, reveladores são os trechos apresentados abaixo:

“A noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros. O emprego do

vocábulo é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para portadores de deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para portadores de deficiência.” (PROTOCOLO 6)

“Cautela, ponderação, conscientização, luta pela melhoria do ensino como um todo, respeito às modalidades possíveis de educação especial, respeito à vontade dos portadores de deficiências e promoção da inclusão/integração em seus diversos níveis são fatos que se impõem.” (PROTOCOLO 1)

“Precisamos operacionalizar o discurso da inclusão/integração dos alunos com necessidades educativas especiais. É preciso que, na escola, eles também construam sua cidadania com qualidade formal e com qualidade política. Não basta estarem incluídos numa sala do ensino regular se, junto com seus colegas, não desenvolvem sua capacidade crítica e criativa.” (PROTOCOLO 8)

A integração-inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no universo escolar requer o comprometimento de vários atores e setores sociais. Dentre eles podemos considerar a escola e seus componentes, os pais ou responsáveis e profissionais e estabelecimentos públicos e/ou privados que assistem ao(s) educando(s), incluindo os do setor da saúde.

Dentro dessa perspectiva, os processos inclusivos no âmbito educacional podem gerar “ganhos” inusitados tanto do ponto de vista educacional como pessoal; concebendo-se o Homem como um ser social, com possibilidades de desenvolvimento, principalmente quando envolvido nas interações com o *outro*:

“O papel fundamental da escola no processo de integração/inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais não se resume apenas em poder desenvolver com eles habilidades essenciais para conquista de uma maior autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir com a sua evolução como pessoas.” (CARDOSO, 2003, p. 26)

As idéias de Mantoan (2003) complementam essa percepção, situando esse *outro*, “diferente”, em interação:

“Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.” (p. 28)

Assumem singular ênfase as palavras de Camacho (2003):

“A integração educativa deve partir precisamente da possibilidade, que brinda a sociedade a cada indivíduo, de integrar-se nela com iguais direitos, mesmo com possibilidades diferentes, sustentadas em uma escola para todos, com igualdade em tudo.” (p. 11)

Realça-se o papel da escola inclusiva em uma sociedade marcada pela diversidade e, principalmente, pela desigualdade. Pensar em incluir, integrar, envolver, mais do que debate teórico-conceitual, representa a assunção de um

compromisso ético-político com a comunidade em suas demandas e necessidades.

No panorama contemporâneo tem se acentuado a discussão sobre as questões que estão presentes quando se utiliza a expressão *Integração* ou se privilegia o termo *Inclusão*:

“A política de inclusão escolar, diferentemente da política de integração, que coloca o ônus da adaptação no aluno, implica todo um remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para receber esses alunos especiais.”
(PROTOCOLO 5)

“Uma das opções de inserção é a inclusão, que questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração – mainstreaming. A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática.”
(PROTOCOLO 6)

“O vocábulo “integração” é abandonado, uma vez que o objetivo da inclusão é incluir alunos anteriormente excluídos; sua meta primordial é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo.”
(PROTOCOLO 6)

Carvalho (2004), no entanto, alerta para conotações equivocadas e distorcidas do termo *Integração*, defendendo a relevância do seu caráter psicossocial, que se dá nas interações humanas, sem, com isso, discordar do fato de que a *Inclusão* se faz necessária e reconhecidamente significa um aperfeiçoamento na oferta de oportunidades educativas de qualidade para todos.

A autora esclarece, ainda, seu ponto de vista ressaltando que, para ela, Integração e Inclusão não são sinônimos:

“O que tenho pretendido alertar é que a inclusão, como desejável e necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos, com todos e para toda a vida, deve preocupar-se com a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação (promovendo a interação, a integração, entre os colegas de turma, da escola... e, por certo, com os objetos do conhecimento e da cultura).” (p. 111)

Os artigos analisados apresentam *Inclusão* como:

“... trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da elaboração de pensamentos e formulação de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.” (PROTOCOLO 17)

“O conceito de Inclusão é: atender aos estudantes portadores de necessidades especiais na vizinhança da sua residência; propiciar a ampliação do acesso desses alunos às classes comuns; propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico; perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes; levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência e propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum.” (PROTOCOLO 7)

É interessante pontuar a existência da concepção de *Inclusão* como uma transformação, uma quebra de paradigmas, um novo olhar:

“A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos – professores, alunos, pessoal administrativo – para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto dessa concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados.” (PROTOCOLO 6)

“O processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa a estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular. Envolve o fornecimento do suporte de serviços da área de educação especial por intermédio de seus profissionais. A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto.” (PROTOCOLO 7)

Nas palavras de Fonseca (2004), a Inclusão reveste a educação de um sentido filosófico quando implica que a instituição escolar como um todo deve compartilhar uma “mesma” escala de valores, onde não cabem a discriminação e a exclusão.

“A inclusão como filosofia de educação alerta, pois, para um sistema de valores, ela não se pode esgotar num conjunto de técnicas educativas midiáticas, na medida em que toda a comunidade educativa deve compartilhar tais valores em todas as práticas e em todas as atitudes.” (p. 45)

A inclusão escolar pautada por outros parâmetros, coerentes com uma concepção ampliada, projeta-se nos artigos analisados:

“Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.” (PROTOCOLO 15)

“O ato de incluir supõe uma superação dos preconceitos, modificação de atitudes e organização de metodologias de trabalho em conjunto com o conhecimento científico. Portanto, a discussão acerca da inclusão não mais pertence ao fórum da problemática conceitual do sistema educacional e, sim, das propostas que viabilizam um atendimento respaldado na qualidade que a própria educação exige.” (PROTOCOLO 17)

Fonseca (2004) alega que há três pontos de convergência em relação ao termo Inclusão: uma sociedade mais justa; educação equitativa e práticas educativas que contemplem a diversidade e a heterogeneidade.

Mantoan (2003) aborda a Inclusão como uma possibilidade de avanço no desenvolvimento das práticas escolares e na postura de seus integrantes e sistemas agregados, quando diz:

“A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral.” (p. 27)

Embora já se fale nos artigos com maior detalhamento das várias faces do desenvolvimento desses alunos, ainda não se menciona o aspecto emocional de forma mais profunda, porque a Inclusão é mais que um processo de aceitação: *“os alunos encontram-se incluídos fisicamente, mas não social e emocionalmente”* (ENUMO, 2002, p. 14).

5.3. Educação Inclusiva: em construção uma proposta de transformação

Uma primeira concepção se expressa ao analisarem-se os artigos: *Educação Inclusiva vinculada à Educação Especial.*

Essa concepção, consoante com o ideário pedagógico vigente, ora aproxima, ora critica fortemente o enfoque da educação ou ensino especial assumido no contexto brasileiro:

“O paradigma de atendimento especializado e segregativo vigente é extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam no ensino especial.” (PROTOCOLO 6)

“As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional, considerando as necessidades de

todos os alunos e estruturado em função dessas necessidades.” (PROTOCOLO 6)

“Ao redefinir a educação especial, extinguindo seu caráter paralelo à educação regular, vislumbrando “Educação para Todos”, está se trabalhando com a diversidade humana. Diversidade de cor da pele, de crenças religiosas, de sexo, de maneiras de aprender (...) que a sociedade finge incluir, mas somente abriga. É desmistificar o sistema educacional finalizado num padrão, favorecendo a remoção de barreiras para a aprendizagem e a participação social de todo e qualquer indivíduo.” (PROTOCOLO 17)

Em alguns artigos, os autores explicitam uma nova concepção de *Educação Inclusiva*:

“Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou dos distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da pré-escola ao quarto grau.” (PROTOCOLO 7)

“Estar numa escola inclusiva não se trata de um mero passatempo, compartilhado entre “normais” e “deficientes”. A escola deve oferecer a todos, sem exceções, os elementos de emancipação, pela apropriação dos conhecimentos (qualidade formal), pelo desenvolvimento do aprender a aprender e do saber pensar (qualidade política) para que possam, efetivamente, ser incluídos numa sociedade que está globalizando sua economia e que tende, cada vez mais, a terceirizar serviços.” (PROTOCOLO 8)

Jesus, Martins e Almeida (2003) fazem uma análise crítica da Educação Especial, apontando que as práticas realizadas por especialistas configuraram-se mais como um monopólio de serviços do que, efetivamente, produziram um sistema de integração: *“a cultura da Educação Especial foi, durante muitos anos, uma cultura de um grupo estranho à escola, funcionando quase como que um gueto relativamente aos outros docentes”* (p. 76).

Mendes (2002) posiciona-se teoricamente de forma diferente à maioria dos autores trabalhados quanto às relações entre Educação Especial e Inclusiva. Alega que a Educação Inclusiva não deriva da Especial. Concebe-a como uma vertente de um processo de inclusão social, que mobilizou a criação de políticas públicas, principalmente na área educacional. Mas, a “Inclusão” funciona como um modelo de referência, um novo paradigma para as questões dos alunos com necessidades educativas especiais, e reitera:

“embora o debate sobre a educação inclusiva não tenha nascido no contexto da educação especial, se aplica também a ela, na medida em que sua clientela também faz parte daquela população historicamente excluída da escola e da sociedade.” (p. 61)

Para construir uma escola inclusiva, de qualidade, para todos, um dos artigos sugere pensar em pressupostos que considerem a capacidade do indivíduo de se desenvolver através das interações sociais, dos processos dialógicos, olhando o aluno não por suas limitações, mas em suas possibilidades e/ou potencialidades:

“Um dos eixos a serem pensados é o como se dá o conhecimento no ser humano, independentemente de sua diversidade. O outro eixo a ser pensado é o das estratégias dos caminhos que devem ser adotados em uma escola

inclusiva, para que os alunos, com suas necessidades específicas, tenham as mesmas condições de construir seu saber e desenvolver suas funções psíquicas superiores, comuns a todos os seres humanos.”
(PROTOCOLO 4)

Os autores citados abaixo preconizam que os objetivos e planos de aula sejam iguais para todos os alunos. Tal postura revela um dos princípios da Educação Inclusiva, uma vez que pensar em um planejamento diferenciado pode configurar-se como atitude excludente.

“O conceito de Escola Inclusiva reforça o direito que todos os alunos têm de freqüentar o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que os objetivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais que possam surgir.” (JESUS, MARTINS & ALMEIDA, 2003, p. 67)

Cabe aqui retomar a concepção de Mendes (2002), que aponta o movimento de inclusão social como deflagrador de ações igualmente possíveis e desejáveis na área educacional:

“A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.” (p. 61)

Essa ampliação da concepção de inclusão não parece ser consensual, emergindo ainda nos artigos uma ênfase na adaptação do espaço escolar, que deve ser organizado de uma outra forma, orientado por outros pressupostos:

“Na escola inclusiva há um planejamento individualizado para cada aluno, que recebe, dentro de sua própria classe, os recursos e o suporte psicoeducacional necessário para seu desenvolvimento. Em termos simples, ao invés de o aluno ir à sala de recursos, a sala de recursos é que vai até ele, em sua classe regular. Geralmente, isso implica a presença de um profissional especializado acompanhando diretamente o aluno durante a aula e orientando o professor regular na adaptação curricular e metodológica.” (PROTOCOLO 5)

“A organização curricular se organiza em torno dos alunos, respeitadas suas necessidades educativas especiais, para a construção do seu próprio conhecimento e do saber pensar.” (PROTOCOLO 8)

Também emergem, nos artigos, concepções do lugar do professor, seja realçando seu papel de agente transformador, seja criticando sua atuação em um enfoque adaptativo:

“A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor da transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.” (PROTOCOLO 14)

“O professor, no contexto de uma educação inclusiva, precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.” (PROTOCOLO 15)

Pensar sobre o professor implica, nos artigos analisados, problematizar a formação docente:

“Se quisermos considerar uma proposta como a da escola inclusiva, é pré-requisito que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. Sem tal ação, que não se resume a um curso ou seminário isolado, e sim a uma capacitação e acompanhamento contínuo, este debate não sairá da esfera da própria educação especial e a escola inclusiva nada mais será do que mais uma utopia.” (PROTOCOLO 5)

“Os professores da escola inclusiva, uma vez que estes devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação escolar; devem trabalhar em equipe para que possam explorar e desenvolver aspectos da sua prática; o desenvolvimento de novas práticas educativas implica que os professores atualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências.” (PROTOCOLO 12)

“Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas

escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, os alunos com necessidades especiais.” (PROTOCOLO 15)

Discutir a formação de professores revela-se fundamental para se construir uma cultura de Educação Inclusiva, reconhecendo-se que trabalhar com as diferenças e explorar as possibilidades de aprender e ser no mundo exigem mais do que receitas ou prescrições de como lidar com os alunos em suas múltiplas particularidades. Portanto, deve-se tomar a formação como algo que

“... traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo de trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais.” (BATISTA, 2001, p. 134)

Na direção expressa pela autora identifica-se que a ênfase na formação de professores para que a inclusão possa ser uma realidade nos espaços sociais e, particularmente, nos ambientes escolares abrange tanto as dimensões pessoais (as histórias de vida profissional dos docentes), quanto os aspectos institucionais (a rede de suporte – interlocutores, cenários de troca, momentos de formação – que os professores têm em seus cotidianos pedagógicos).

Discute-se na atualidade o papel do professor. As palavras de von Zuben (2003) instigam à reflexão:

“Cada qual, com sua ação (liberdade) e iniciativa, no horizonte de suas circunstâncias, irá “iniciar” algo novo, instituir sua trajetória, seu mundo, sempre atento ao olhar do outro e ao reconhecimento da alteridade e da diferença, essenciais na sua própria existência. Desse modo, tornam-se obra e ação coletivas, fundadas nas relações interpessoais.” (p. 82)

A subjetividade é considerada no bojo de um processo em que a dimensão autoformativa ganha sentido nos seus traços de inserção no contexto histórico, explicitando que a formação do professor implica saberes de diferentes matizes: escolares, sociais, culturais, experienciais. Assim, não há como projetá-la fora de uma reflexão sobre as próprias trajetórias docentes, bem como de um estudo sistemático das teorias já produzidas e de sua apropriação crítica. Essa parece ser a ênfase presente no trecho abaixo:

“Reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação, onde os professores, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os e produzindo saberes pedagógicos na ação.” (PROTÓCOLO 12)

Em um artigo analisado, os autores expressaram:

“Para a competência do educador, vislumbrada numa prática educativa de qualidade, faz-se necessário estabelecer espaços permanentes de debates baseados na troca de experiências, no diálogo constante, objetivando a instrumentalização tanto do educador quanto dos órgãos governamentais. A instrumentalização do educador deve

estar em consonância com uma formação continuada. Formação baseada, a priori, na questão da superação do preconceito, seja à pessoa com necessidades educacionais especiais, seja à pessoa 'normal'." (PROTOCOLO 17)

Formar-se professor na discussão coletiva, na elaboração própria, na busca contínua do conhecimento parece representar um desafio e um projeto no campo da Educação Inclusiva.

Há um alerta, contudo, de que a formação de professores, sendo um campo essencial, não representa condição suficiente para a construção da Educação Inclusiva, pois esta resulta de uma multiplicidade de fatores e circunstâncias sociopolíticas:

"A literatura sobre educação inclusiva tem apontado que as atitudes dos professores face aos alunos com necessidades especiais inseridos em suas salas de aula dependem de muitos fatores, entre eles, do tipo de sociedade em que se insere a escola, das concepções e representações sociais relativas à deficiência/ diferença/ diversidade/ dificuldades de aprendizagem e dos recursos e mecanismos de financiamento das escolas. Todos esses aspectos representam na nossa realidade razoáveis desafios e cabe ressaltar a priori que a mudança na formação dos professores, embora seja uma condição necessária e essencial, não será suficiente para que a educação inclusiva se concretize no Brasil." (PROTOCOLO 13)

Nessa direção, Marcondes (2005) realça que não se podem perder de vista as implicações do plano político, pois este configura e condiciona modos de fazer na Educação Inclusiva, abrangendo a própria formação de professores.

5.4. Saúde: uma questão de deficiência?

Um resultado bastante significativo abrange o silêncio identificado nos artigos analisados no que se refere à saúde: somente em três artigos há alguma referência, e esta se vincula à deficiência:

“... o alunado da educação especial é muito heterogêneo, pela multiplicidade de grupos que o compõem. Cada subgrupo tem o que Myklesbust e Johnson (1999) chamam de homogeneidade básica. (...) Nos portadores de deficiência, a homogeneidade básica traduz-se por um tipo de privação (sensorial, motora, intelectual). Nos que têm condutas típicas, nas manifestações de condutas específicas das síndromes de que são portadores.” (PROTOCOLO 1)

“A complexidade do atendimento aos portadores de deficiência torna necessária a busca de alianças e parcerias com as áreas de saúde (SUS), trabalho, esporte e lazer, assistência social, educação e justiça, além de organismos governamentais e não-governamentais, conselhos de educação e instituições de ensino superior.” (PROTOCOLO 2)

Os trechos destacados dão visibilidade ao processo complexo de avançar nos discursos, mas fragmentar práticas sociais que na realidade se articulam, se cruzam, se complementam. O hiato apreendido na análise dos artigos quanto ao entrecruzamento dos campos da educação e da saúde explicita a necessidade de abrir, de maneira sistemática e intencional, projetos de ação coletiva, não somente nos trabalhos de intervenção, mas, também, no âmbito da formação dos profissionais da saúde e da educação.

Carvalho (2004) afirma que uma parceria entre as áreas da educação e da saúde, através da articulação de políticas públicas e ações de seus respectivos Ministérios, poderia fortalecer e incentivar a realização da Educação Inclusiva.

A autora aponta alguns documentos oficiais importantes do setor da saúde que determinam o atendimento às pessoas com necessidades especiais, incentivando a recuperação e promoção da saúde, assim como a ampliação do acesso aos serviços de saúde de forma eqüitativa e humanizada. É possível perceber a convicção da autora quanto à necessidade de aproximação e integração de educação e saúde no campo da Educação Inclusiva, quando afirma:

"Eqüidade, redução de desigualdades, ampliação do acesso a serviços, promoção da qualidade de vida de portadores de deficiências são termos e expressões compatíveis com a ideologia da inclusão de quaisquer indivíduos. São pertinentes tanto na área da saúde, quanto em qualquer outra, repercutindo favoravelmente sobre as ações educativas." (p. 91)

Ainda considerando as questões da saúde, Jannuzzi (2004) apresenta uma retrospectiva histórica da atuação de seus profissionais no campo da Educação Especial. Baseando-se em uma pesquisa, ela relata que os médicos, principalmente, marcaram significativamente não só a educação dos considerados "anormais", mas também a educação em geral.

A autora aponta que os médicos atuavam em diversas áreas diretamente com crianças portadoras de deficiência, e interessavam-se, inclusive, pela educação infantil. Principalmente a partir da década de 1950, com a abertura de serviços especializados onde também se trabalhava com a perspectiva educacional, como clínicas e centros de reabilitação, houve provavelmente maior intercâmbio entre os profissionais da saúde e da educação.

Anache (2002) propõe um diálogo entre saúde e educação utilizando como instrumento o diagnóstico psicológico da deficiência mental. Constata, através de estudos, que os modelos de diagnóstico usados em Educação Especial ainda mantêm concepções que vinculam doença e deficiência. Nesse sentido, propõe uma visão à luz dos fundamentos da teoria sócio-histórica de Lev S. Vygotsky, que situa o homem como um ser social, cujas funções do desenvolvimento surgem primeiro no âmbito social e depois no individual. Dentro dessa perspectiva, acrescenta:

“... a saúde não pode ser entendida como ausência de doença e nem como dificuldade do sujeito de se adaptar ao meio. Ela precisa ser considerada como um processo de transformação social e cultural do ser humano, o que dá a entender que no processo de saúde e doença há sempre uma tensão entre o biológico e o social.” (p. 23)

Prieto (2002) alerta sobre o necessário intercâmbio entre as várias secretarias de governo, porque *“atender a necessidades educacionais especiais, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, muitas vezes requer que os serviços sejam oferecidos pelas Secretarias de Saúde, Bem-estar Social, Cultura, Esporte e Lazer, Transportes e outras”* (p. 50).

Os autores parecem indicar o reconhecimento de que, efetivamente, a despeito de uma distância entre as áreas da saúde e da educação no tocante à Educação Inclusiva, ambas apresentam ênfases que são complementares para uma proposta que extrapola os muros escolares e se configura como posição política a favor da construção de uma sociedade para todos.

A superação de uma visão reducionista e biologicista da saúde na área da Educação Inclusiva articula-se com uma compreensão ampliada dos processos sociobiológicos que estão presentes na vida humana. Nesse contexto, os conteúdos e as propostas de ação que se delinearam a partir das conferências

internacionais e das Cartas da Promoção da Saúde emergem como núcleos temáticos fundamentais para se projetar uma mudança nas relações entre saúde, educação e inclusão.

As conferências internacionais sobre a Promoção da Saúde são unânimes quando se referem à importância da participação da comunidade na melhoria da saúde, do bem-estar físico, mental e social, assim como ao ressaltar a relevância de políticas públicas vinculadas ao desenvolvimento sustentável e à distribuição mais equitativa de recursos e oportunidades.

Promoção da Saúde e Educação Inclusiva são processos de atenção à vida, ao direito de pertencer. Nelas expressam-se as responsabilidades político-governamentais de construir cenários de aprendizagem que privilegiem as culturas, as tradições de um povo, possibilitando a ampliação das propostas inclusivas de educação.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um mundo “globalizado”, de admiráveis progressos tecnológicos, ainda persistem condições de vida que remetem a profundas desigualdades e injustiças sociais, o que torna premente a construção de uma realidade que seja mais justa e orientada por pressupostos de ética, cidadania e compromisso com a inclusão.

Inclusão, palavra múltipla: vários sentidos, diversas práticas, diferentes implicações. Contudo, incluir parece representar, em um sentido lato, o movimento de trazer para mais perto ou para dentro, trazer e aproximar aquele que é (ou está) diferente, envolver o outro.

No âmbito escolar, *inclusão* pressupõe aceitação, respeito à diferença, valorização de diversos modos e ritmos de aprendizagem, tendo nas relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-comunidade e escola-família núcleos importantes para a sua concretização em processos ensino-aprendizagem socialmente inclusivos, cientificamente relevantes, politicamente éticos.

A possibilidade de produzir conhecimento nos campos da saúde e da educação, cujos debates marcam significativamente as sociedades contemporâneas, envolvendo sujeitos e suas circunstâncias históricas, revelou-se desafiadora, instigante e potencialmente propositiva. Nesse panorama, esta pesquisa adquire contornos singulares como um estudo sobre as relações entre Educação Inclusiva e Educação em Saúde a partir da análise do periódico *Integração*.

A análise empreendida desvelou respostas representativas de tempos e espaços sociais que, ainda profundamente excludentes, procuram perspectivas e intervenções inclusivas no cotidiano da educação e da saúde. Três foram as questões orientadoras e retomá-las, demarcando os eixos interpretativos, possibilita

construir considerações que encerram um percurso e anunciam rumos para futuras investigações.

A primeira questão proposta foi apreender *as concepções de Educação Inclusiva veiculadas em artigos publicados no periódico Integração*. Configurou-se um campo plural, onde integração e inclusão parecem estabelecer relações ora de proximidade, ora de afastamento. No entanto, ambas mostram-se presentes nos movimentos educacionais envolvidos no projeto de uma escola democrática, cidadã e socialmente responsável.

Nesse campo, a *Educação Inclusiva* parece extrapolar as implicações de uma suposta decorrência natural da Educação Especial, revelando os desdobramentos de processos sociopolíticos mais amplos que interagem com as formas tradicionais de educar e escolarizar, os quais são transformados por demandas de grupos e de indivíduos – suas necessidades, desejos e interesses.

Assumir a expressão *Educação Inclusiva* pode representar uma importante contribuição para a construção de novos modelos de referência para os ambientes educativos, abrangendo os alunos com necessidades educativas especiais e situando-os nas redes de interações, saberes e experiências comuns ao tecido social.

Nesse sentido, articular Educação Inclusiva com Educação em Saúde pode, também, significar um avanço nas práticas de promoção de uma vida pensada coletivamente e de uma sociedade transformada e transformadora. Mas, antes, é preciso discutir *como a temática Saúde é tratada nos artigos analisados*.

O presente estudo deparou-se com um silêncio dos artigos no que se refere à saúde, havendo, quando a área era mencionada, uma vinculação com a deficiência. As distâncias entre educação e saúde apreendidas na análise dos documentos indicam a necessidade de projetar ações coletivas no campo da formação profissional nessas duas áreas.

A ruptura com a visão biologicista do processo saúde-doença, condição preliminar para a inclusão, mostra-se uma necessidade nuclear na construção de uma cultura que articule Educação em Saúde e Educação Inclusiva como processos humanos de atenção e proteção à vida, fortalecendo o direito de ser aceito, cuidado, respeitado.

A terceira questão orientadora desta pesquisa – *quais as relações estabelecidas entre Saúde e Educação no contexto da Educação Inclusiva nos documentos em foco?* – parece corroborar a exigência de superar práticas em saúde que sejam reduzidas ao âmbito do organismo, relegando a segundo plano as histórias dos sujeitos e suas trajetórias ou práticas educativas e restringindo os processos de adoecimento à falta, ao que o aluno deveria ser e não é, a limitações físicas e/ou mentais.

Marcondes (2005) assinala a necessidade da *“reflexão sobre a relação da saúde com a educação, não mais na busca do diagnóstico individualizado no corpo da criança, e sim de um trabalho que problematize as práticas escolares”* (p. 82). Precisa-se, dessa forma, investir em relações mais problematizadoras e críticas, encontrando pontos de convergência, explicitando conflitos e contradições e ampliando os referenciais de pensar e fazer saúde e educação na realidade.

Os artigos analisados, caso fossem utilizadas outras lentes interpretativas, desvelariam outros núcleos temáticos e poderiam anunciar outros caminhos. Todavia, ratifica-se a importância de se conhecer as idéias veiculadas em um periódico nacional, gerido por um órgão oficial e que, até 2003, divulgou, socializou, participou da formação de professores, especialistas, técnicos, gestores escolares.

Esse conhecimento pode ter um sentido prospectivo: é possível delinear rotas para publicações que reforcem as elaborações teórico-metodológicas e abram espaços para a troca de experiências. Pode ter, ainda, um sentido de registro: a memória revisitada, explorada, desdobrada em suas lógicas, constitui fonte valiosa para produção do conhecimento novo.

Esta pesquisa pode, também, contribuir – e esta foi uma meta permanentemente cultivada – com o debate e o estudo sobre a Educação Inclusiva e suas relações com a Saúde, na perspectiva de que se construa uma escola que, sem negar o acesso aos conhecimentos escolares sistematizados, se pautem em relações de respeito, tolerância, diversidade, parceria e ética. Uma escola que, sendo um mundo singular, possa representar encontros de vários mundos, de vários sujeitos, de várias culturas e possibilidades.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIELLO, Ana L. R. (2002). Família Inclusiva. In: PALHARES, M.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, p. 87-98.

ALMEIDA, Julio Gomes. **Rede Educadora de inclusão social: Formação continuada de educadores para inclusão social**. São Paulo, Unicid, 2004. [Disponível em CD-ROM].

ALVES, Fátima. **Inclusão – Muitos olhares, Vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

ALVES, Vânia S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.9, n.16, p.39-52, set. 2004/fev. 2005

ANACHE, Alexandra A..O Diagnóstico na Perspectiva dos Direitos.In: **APAE Ciência: Revista Científica- Educação Especial** Campo Grande, MS v.1, n 1, p. 15-25, jul. /dez., 2002.

APOLUCENO, Ivanilde. **Leituras Freireanas sobre Educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BATISTA, Sylvia Helena S. S. Formação. In: FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: um dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

BELISÁRIO FILHO, José F. **Inclusão – Uma Revolução da Saúde**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

BOOTH, Wayne. C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A Arte da Pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/CENESP, 1974.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. **Documenta**. Outubro de 1986.

_____. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde (1ª à 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96**.

_____. MEC/ Secretaria de Ensino Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Senado Federal. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

_____. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Saúde. Declaração de Alma Ata. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Promoção da Saúde: Declaração de Alma Ata, Carta de Otawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Santa Fé de Bogotá, Declaração de Jacarta, Rede de Mega Países, Declaração do México**. Brasília: MS/Projeto Promoção da Saúde, 2002.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/_03/Leis/L8069.htm. Acessado em 20 de junho de 2005.

BUSS, Paulo. Promoção e educação em saúde no âmbito da Escola de Governo em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 15 (Sup. 2): 177-185, 1999.

CAMACHO, Orlando Atenção à Diversidade e Educação Especial In: STOBÄUS, C.; MOSQUERA, J. (Org.) **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 9-13.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada In: STOBÄUS, C.; MOSQUERA, J. (Org.) **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.p. 15-26.

CARVALHO, Rosita E.. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CASTIEL, Luis. Promoção de Saúde e a sensibilidade epistemológica da categoria 'comunidade'. **Revista de Saúde Pública**. 38(5): 615-22, 2004

CRUZ, M. B. “Educación para la salud: un desafio”. **Cuadernos Médico Sociales**. v. 22, n. 1. Rosário/Argentina, 1981, p. 27-32.

FERREIRA, Elisa C.; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, Vítor. Educação Especial – **Programa de Estimulação Precoce**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Tendências Futuras da Educação Inclusiva In: STOBÄUS, C.; MOSQUERA, J. (Org.) **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003. p. 41-64.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 19ª. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir **Escola Viva, Escola Projetada** Campinas, SP: Papirus, 1992.

GÓES, Maria Cecília R. ; LAPLANE, Adriana L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA. **Censo Demográfico 2000: Características da População e dos Domicílios**. Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000. (Acessado em 20 de junho de 2005)

JANNUZZI, Gilberta M.. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, Saul N.; MARTINS, Maria Helena; ALMEIDA, Ana Susana. Da Educação Especial à Escola Inclusiva In: STOBÄUS, C.; MOSQUERA, J. (Org.) **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003 p. 65-82.

JUPP, Kenn. **Viver Plenamente – Convivendo com as dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

KASSAR, Mônica C. M.. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil: Discurso e Silêncio na História de Sujeitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KERN, Elisa. O processo de inclusão/exclusão: uma possibilidade de (re)significar práticas. In: STOBÄUS, C. & MOSQUERA, J. (org.) **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 147-196.

KINCHEOLE, Joe L. **A Formação do Professor como compromisso político - mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed : 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas** São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio **Planejamento de Pesquisa: uma introdução** São Paulo: EDUC, 2000.

MACEDO, Lino **Fundamentos para uma Educação Inclusiva**. Disponível em [http:// <www.educacaoonline.pro.br/artfundamentosparaeducacaoinclusiva](http://www.educacaoonline.pro.br/artfundamentosparaeducacaoinclusiva). Acessado em 20 de abril de 2004.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de Classe Especial: Efeitos do Encontro entre Saúde e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Adriana. [et al.] **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva - direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa E.. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

_____**Inclusão Escolar- O que é? Por que? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____**Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão** In: STOBÄUS, C.; MOSQUERA, J. (Org.) **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 27-40.

MAZZOTTA, Marcos J. S.. **Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MENDES, E. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil** In: PALHARES, M.; MARINS, S. **Escola Inclusiva** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MILLER, Nancy B. **Ninguém é Perfeito – Vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

PALHARES, Marina S.; MARINS, Simone. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Carta de Ottawa. 1986. In: BUSS, Paulo (org). **Promoção da Saúde e Saúde Pública**. Rio de Janeiro: ENSP, 1998.

PICCHI, Magali B. **Parceiros da Inclusão Escolar**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

PRIETO, Rosângela G. **A Construção de Políticas Públicas de Educação para Todos** In: PALHARES, M.; MARINS, S. **Escola Inclusiva** São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 45-59.

RIBEIRO, Maria L. S.; BAUMEL, Roseli C. R. C. (Org.). **Educação Especial – Do Querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RUIZ-MORENO, Lúcia e col. Jornal Vivo: relato de uma experiência de ensino-aprendizagem na área da saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.9, n.16, p. 195-204, set. 2004 / fev. 2005.

SASSAKI, Kazumi R.. **Inclusão – Construindo Uma Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Marilene Ribeiro. Municipalização de Educação Especial. **Revista Integração**, Brasília ano 07, n. 19, p. 06-08, 1997.

SANTOS, Mônica P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, Brasília ano 10, n. 22, p. 34-40, 2000.

SOUSA, Liliana **Crianças (Con)fundidas Entre a Escola e a Família – Uma perspectiva sistêmica para alunos com necessidades especiais**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1998.

SPINK, Mary P. **Psicologia Social e Saúde – Práticas, saberes e sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. (Org.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VON ZUBEN, A. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In: BICUDO, M.A.V. (Org) **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. São Carlos/SP: EDUSC, 2003.

VIII. ANEXOS

ANEXO I – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



Universidade Federal de São Paulo
Escola Paulista de Medicina

Comitê de Ética em Pesquisa
Hospital São Paulo

São Paulo, 28 de maio de 2004.
CEP 0605/04

Ilmo(a). Sr(a).
Pesquisador(a) MARGARET PASSOS CARMONA
Disciplina/Departamento: Cedess da
Universidade Federal de São Paulo/Hospital São Paulo

Ref: Projeto de pesquisa intitulado: **"Educação inclusiva e educação em saúde: um estudo do período integração"**.

Prezado(a) Pesquisador(a),

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo/Hospital São Paulo **ANALISOU e APROVOU** o projeto de pesquisa acima referenciado.

Conforme resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde são deveres do pesquisador:

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento. Nestas circunstâncias a inclusão de pacientes deve ser temporariamente interrompida até a resposta do Comitê, após análise das mudanças propostas.
2. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
3. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes.
4. Apresentar primeiro relatório parcial em **24/novembro/2004**.
5. Apresentar segundo relatório parcial em **23/maio/2005**.

Atenciosamente

Prof. Dr. José Osmar Medina Pestana
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da
Universidade Federal de São Paulo/ Hospital São Paulo

"Ressaltamos que é de essencial importância que seja verificado, antes da divulgação dos processos e/ou resultados obtidos nesta pesquisa, se os mesmos são potencialmente patenteáveis ou passíveis de outras formas de proteção intelectual/industrial. A proteção por meio do depósito de patente, ou de outras formas de proteção da propriedade intelectual, evita a ação indevida de terceiros e confere maior segurança quando da publicação dos resultados da pesquisa."

ANEXO II

QUADRO: IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA SESSÃO ENFOQUE POR ANO E NÚMERO DE PUBLICAÇÃO, TÍTULO E AUTOR

Numero / Ano de Publicação	Título	Autor
Nº 18 / 1997	O Deficiente e o mercado de trabalho: Concessão ou conquista? Adaptação do vestibular às necessidades atuais dos surdos Metodologias específicas ao ensino de surdos: Análise crítica Integração, inclusão e as modalidades da Educação Especial: Mitos e Fatos	Alexandra Ayach Anache Lucinda Ferreira Brito Ana Dorziat Rosita Edler Carvalho
Nº 19 / 1997	Municipalização da educação especial Modelos comunitários e deficiência. Desafios para os profissionais A ética da discriminação da pessoa portadora de deficiência Manifestações do afeto em ambiente de aprendizagem computacional telemático: resultados preliminares de trabalho que envolve crianças com dificuldades de aprendizagem Teorias de normalização	Marilene Ribeiro dos Santos Maria del Carmen Malbrán Carlos Alberto Marques Ana Margô Mantovani Aidyl M. de Queiroz Pérez-Ramos
Nº 20 / 1998	Integração escolar: a criança com deficiência mental em uma escola municipal de educação infantil de Ribeirão Preto	Tárcia Regina da Silveira Dias; Maria Ângela Sponchiado; Odete Hirota; Maria Lúcia de P. L. Camargo; Vera Lúcia Pacanhela Almeida

<p>Nº 20 / 1998</p>	<p>Tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de deficiência</p> <p>A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular. Implicações legais e compromisso social.</p> <p>Inclusão total: mais uma utopia?</p> <p>Ensino inclusivo. Educação (de qualidade) para todos</p> <p>Não aguardemos a próxima notícia. Nós somos a própria notícia</p> <p>O que é educação inclusiva?</p> <p>A prática da pesquisa na organização do trabalho pedagógico em escolas inclusivas</p>	<p>Maria Sylvia Cardoso Carneiro</p> <p>José Pires, Gláucia N. da Luz Pires</p> <p>Rosana Glat</p> <p>Maria Teresa Eglér Mantoan</p> <p>Cláudia Werneck</p> <p>Leny Magalhães Mrech</p> <p>Rosita Edler Carvalho</p>
<p>Nº 21 / 1999</p>	<p>Projeto Pedagógico: O pensar e o fazer</p> <p>Adaptação curricular na inclusão</p> <p>A Escola como produtora da pseudodeficiência</p> <p>Adequação do Teste de Equilíbrio para crianças e jovens portadores da Síndrome de Down</p> <p>Alternativa domiciliar</p> <p>Classe hospitalar: buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico-educacional à criança e ao adolescente hospitalizados</p> <p>Os mitos da surdez profunda</p> <p>A Deficiência: um olhar interior. Depoimentos de mulheres cegas</p>	<p>Antonio Carlos do Nascimento Osório</p> <p>Annete Scotti Rabelo</p> <p>Vera Maria Savaget Barreiros</p> <p>Cláudio M. Mandarino; Adroaldo César Gaya</p> <p>Deusina Lopes da Cruz</p> <p>Ricardo Burg Cecim; Eneida Simões da Fonseca</p> <p>Ápia Couto-Lenzi; Alvina Themis Lara</p> <p>Cláudia de Quadros Ramos</p>

Nº 22 / 2000	Educação profissional de pessoas com deficiência Educação, trabalho e pessoas com deficiência	Adonai Rocha Conceição de Maria Corrêa Viégas
Nº 23 / 2001	A educação e a distância na formação de professores para o uso da informática na educação especial As diversas utilidades da informática: sua importância e influência no desenvolvimento, na educação, terapia, comunicação, integração e socialização dos portadores de necessidades especiais Educação Especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia	José Armando Valente Fausto José Villanova Teófilo Alves Galvão Filho
Nº 24 / 2002	Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais Desafios atuais na formação do professor de educação especial A competência docente na proposta inclusiva Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil A formação de professores para a educação especial na Universidade Federal de Santa Maria Educação Especial: redefinir ou continuar excluindo? Refletindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais: a formação dos professores de educação especial	Roseli C. R. Baumel; Adriano M. de Castro Enicéia Gonçalves Mendes Alexandre Guedes P. Xavier Rosana Glat et al Reinoldo Markezan; Soraia Napoleão Freitas Mônica Pereira dos Santos et al. Lúcia Gouvêa Pimentel

ANEXO III

QUADRO: ARTIGOS SELECIONADOS POR PROTOCOLO, ANO DE PUBLICAÇÃO, TÍTULO E AUTORES

PROTOCOLO	ANO E NÚMERO DA REVISTA	ARTIGO SELECIONADO E AUTOR(S)
01	1997/ N 18	Integração, inclusão e as modalidades da Educação Especial: Mitos e Fatos Autora: Rosita Edler Carvalho
02	1997/ N 19	Municipalização da educação especial Autora: Marilene Ribeiro dos Santos
03	1998/ N 20	A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular. Implicações legais e compromissos sociais. Autor: José Pires; Gláucia N. da Luz Pires
04	1999/ N 21	Adaptação curricular na inclusão Autora: Annete Scotti Rabelo
05	1998/ N 20	Inclusão total: mais uma utopia? Autora: Rosana Glat
06	1998/ N 20	Ensino inclusivo: Educação (de qualidade) para todos Autora: Maria Teresa Eglér Mantoan
07	1998/ N 20	O que é educação inclusiva? Autora: Leny Magalhães Mrech
08	1998/ N 20	A prática da pesquisa na organização do trabalho pedagógico em escolas inclusivas Autora: Rosita Edler Carvalho
09	1998/ N 20	Integração escolar: a criança com deficiência mental em uma escola municipal de educação infantil de Ribeirão Preto Autores: Tárzia Regina da Silveira Dias; Maria Ângela Sponchiado; Odete Hirota; Maria Lúcia de P. L. Camargo; Vera Lúcia Pacanhela Almeida

10	1998/ N. 20	Tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de deficiência. Autora: Maria Sílvia Cardoso Carneiro
11	2000/ N 23	As diversas utilidades da informática: sua importância e influência no desenvolvimento na educação, terapia, comunicação, integração e socialização dos portadores de necessidades especiais Autor: Fausto José Villanova
12	2002/ N 24	Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais Autores: Roseli C. R. Baumel, Adriano M. de Castro
13	2002/ N 24	Desafios atuais na formação do professor de educação especial Autora: Enicéia Gonçalves Mendes
14	2002/ N 24	A competência docente na proposta inclusiva Autor: Alexandre Guedes P. Xavier
15	2002/ N 24	Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil Autora: Rosana Glat; Mário Lúcio de Lima Nogueira
16	2002/ N 24	A formação de professores para a educação especial na Universidade Federal de Santa Maria Autores: Reinoldo Markezan; Soraia Napoleão Freitas
17	2002/ N 24	Educação Especial: redefinir ou continuar excluindo? Autores: Mônica Pereira dos Santos et al.
18	2002/ N 24	Refletindo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais: a formação dos professores de educação especial Autora: Lúcia Gouvêa Pimentel

ANEXO IV**PROTOCOLO****1º Caracterização Geral do Artigo**

Artigo:

- 1) Título:
- 2) Autor:
- 3) Ano/Período de Produção:
- 4) Estrutura Geral:
- 5) Temática Abordada:
- 6) Documento(s) de Referência Privilegiado(s):

2º Apreendendo Concepções de Educação, Saúde e Educação Inclusiva**3º Relações entre Saúde, Educação e Educação Inclusiva****4º. Cotejando os Artigos**

Artigos	Ano de Produção	Autoria	Concepções		
			Educação	Saúde	Educação Inclusiva

ANEXO V

EXEMPLO DE ANÁLISE

PROTOCOLO 15
ARTIGO 24**1º Caracterização Geral do Artigo**

Artigo:

1. Título : Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil
2. Autor : Rosana Glat e Mário Lúcio de Lima Nogueira.
3. Ano/Período de Produção : 2002 / nº 24
4. Estrutura Geral : O artigo não possui sub-títulos. Contem Bibliografia.
5. Temática Abordada : O artigo fala sobre Educação Inclusiva, Formação de Professores, Leis Brasileiras, Políticas Públicas e Concepções de Educação Inclusiva.
6. Documento(s) de Referência Privilegiado(s) : Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, Brasília: CORDE, 1994; Constituição Federal Brasileira, 1988; Política Nacional de Educação Especial, Brasília: SEESP, 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Plano Nacional de Educação, 2201 e Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília: CNE/CEB, 2201.

2º Apreendendo Concepções de Educação, Saúde, Integração, Inclusão e Educação Inclusiva

Educação :

- √ A formação clássica do professor, ao privilegiar uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem, trouxe como corolário a existência de uma metodologia de ensino “universal”, que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades. Assim, durante muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados “anormais” (isto é, fora da normalidade), eufemisticamente denominados de “alunos especiais”, e aliados do sistema regular de ensino.

- √ Neste contexto, a prática pedagógica do professor está impregnada pelo mito, pela concepção – hoje errônea, mas durante muito tempo tomada como verdade científica – de que existem duas categorias qualitativamente distintas de alunos: os “normais”, que freqüentam a escola regular e os “excepcionais”, que são clientela da Educação Especial. Em outras palavras, ou ele ensina o aluno em um processo de aprendizagem contínuo, e aí ele está lidando com o aluno “normal”; ou, então, se surgir algum problema de aprendizagem que perturbe este processo, ele se encontra frente a um sintoma de doença ou desequilíbrio, isto é, um distúrbio de aprendizagem, ou algum tipo de deficiência e, portanto, este aluno não pertence ao seu universo de ensino.

Saúde : Não faz referências.

Integração:

- √ A aceitação generalizada da proposta de integração /inclusão, e a reconhecida necessidade de ampliação do acesso à Educação àqueles que, tradicionalmente, têm sido excluídos do sistema de ensino, refletem uma tendência atual em se acreditar no potencial dos alunos com necessidades especiais. Porém, não podemos perder de vista que, como lembra Glat (1995), a segregação social e a marginalização dos indivíduos com deficiências têm raízes históricas profundas, e a integração escolar desses alunos não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, pois envolve, sobretudo, “o significado ou a representação que as pessoas (no caso, os professores) têm sobre o aluno com deficiência, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele” (p.17).

Inclusão:

- ✓ Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, os alunos com necessidades especiais.
- ✓ A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

...”.

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; ...”

- ✓ Para Sasaki (1997), inclusão é “um 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” (p.41). O ensino, em vista disto, deve se adaptar às necessidades dos alunos ao invés de buscar a adaptação do aluno a paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem.
- ✓ É preciso preparar todos os professores, com urgência, para se obter sucesso na inclusão, por meio de um processo de inserção progressiva, assim eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos e, conseqüentemente, suas diferenças e necessidades individuais.
- ✓ Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.
- ✓ As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

Educação Inclusiva :

- ✓ Este artigo deixa claro que um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, como assinala Bueno (1999), dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, como um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes “necessidades educacionais especiais”, quer seja para atendimento direto à população, quer seja para apoio ao trabalho realizado pelos professores de classes regulares que integrem esses alunos.
- ✓ Vale ressaltar que a noção de escola inclusiva, cunhada a partir da famosa Declaração de Salamanca “por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais ou com distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus”(UNESCO, 1994), em nosso país toma uma dimensão que vai além da inserção dos alunos com deficiências, pois esses não são os únicos

excluídos do processo educacional. É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolingüístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola.

- √ O professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.
- √ A Validade da educação inclusiva, no entanto, é indiscutível se levarmos em consideração que a criança interage com o meio, considerando-se sua maneira própria, respeitando-se suas possibilidades e limites. Ao adotarmos a educação inclusiva estaremos desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuindo em direção à meta, talvez utópica, da equiparação de oportunidades, o que significa preparar a sociedade para receber a pessoa com necessidades educacionais especiais. Caso contrário, este indivíduo tenderá a uma fragmentação ou desintegração de sua personalidade ocasionando inevitáveis prejuízos pessoais e sociais.
- √ A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências (legítimas ou preconceituosas) por parte de muitos educadores, constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos. Porém, para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes.