

Educação Inclusiva: do que estamos falando?

Rosita Edler Carvalho

O texto reflete as principais questões que têm sido discutidas nacional e internacionalmente, quando se trata de educação inclusiva. Embora todos os educadores estejam de acordo quanto à necessidade de melhorarmos a qualidade das respostas educativas de nossas instituições de ensino-aprendizagem para todos os aprendizes: crianças, adolescentes, jovens e adultos, ainda não há consenso quanto à forma de levar o sistema gestor de políticas educacionais e nossas escolas a assumirem a orientação inclusiva. Alguns, mais radicais, ou defendem a permanência da educação especial no seu ‘modelo’ de serviços, ou, defendem o desmonte da educação especial; outros, mais moderados, entendem que a educação especial precisa rever seus princípios e seus procedimentos, evoluindo para o ‘modelo’ de suporte. Retomando trechos da Declaração de Salamanca, fica ressaltada que a proposta de educação inclusiva não é específica para alunos e alunas com necessidades educacionais especiais ou outro termo que se escolha. Como processo contínuo, dialético e complexo diz respeito a qualquer aluno que, por direito de cidadania, deve freqüentar escolas de boa qualidade, onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e onde participe, ativamente. Inúmeros desafios são identificados e precisam ser removidos; dentre eles o aspecto atitudinal se destaca, particularmente pelos preconceitos e estereótipos com que a diversidade biológica tem sido tratada e internalizada no imaginário coletivo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Melhoria da Qualidade das Respostas Educativas. Aspecto Atitudinal.

A inclusão educacional tem ocupado significativo espaço de reflexões em todo o mundo, particularmente a partir da década de 90. Deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida como um preceito administrativo, dado a priori, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas.

Parafraseando Eric Plaisance em seu texto de 2004, a inclusão não depende de si mesma, “pois ela é um novo desafio que demanda a clarificação dos meios de ação que viabilizem a transformação das escolas e, particularmente, que viabilizem o acolhimento das crianças ‘diferentes’” 1 .

Existem inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir, no que respeita à inclusão, particularmente no espaço escolar, face à polissemia da aplicação do termo, que tanto se diz respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola...), quanto aos sujeitos aos quais se refere (minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que freqüentam ou não a escola, que estejam ou não em situação de deficiência...).

Precisamos, portanto, colocar os pingos nos “is”, o que significa, em linguagem figurada, deixar claras algumas idéias, nem sempre consensuais entre aqueles que se debruçam sobre o tema.

Decidi valer-me dessa expressão, muito utilizada na linguagem popular, não só por ser sugestiva de

análises críticas como e porque, curiosamente, na língua portuguesa, alguns vocábulos que devem compor nossas reflexões sobre inclusão, iniciam-se com a letra /i/... Este é o caso de integração, identificação, identidade, individualização, ideais democráticos e do próprio vocábulo /inclusiva/ que até tem dois “is” a serem assinalados!

Baseando-me na contribuição de inúmeros autores, particularmente de Mel Ainscow, PHD em Educação na Universidade de Manchester, na Inglaterra e do já mencionado Eric Plaisance, Doutor em Ciências Sociais pela Universidade René Descartes, Paris, organizo este texto considerando alguns desafios com os quais se defronta a inclusão (em qualquer dos espaços de aplicação do termo ou dos sujeitos a que se refere):

- A “invocação moral e abstrata em favor da inclusão que engendra formas dissimuladas de exclusão” (Plaisance, 2004, p. 5); e

- As barreiras humanas, materiais, financeiras, político-pedagógicas e organizacionais existentes. A invocação moral

Este aspecto, de caráter abrangente e nada trivial, é desenvolvido pelo Prof. Plaisance (2004, p. 5) quando analisa o que ele denomina de moralismo abstrato ou universalismo abstrato, tão presente em apelos sentimentais em prol da inclusão de todos com todos, pelos benefícios que traz, principalmente para os ditos normais, quando se trata da inclusão de pessoas em situação de deficiência nas turmas do ensino comum.

Tais apelos aparecem traduzidos como manifestações de amor ao próximo, como solidariedade humana ou como vocação e missão dos professores, sem levar em conta as condições concretas em que trabalham e as inúmeras influências exercidas, na educação, pelos modelos econômicos que regem as políticas públicas.

Concordo com o autor quando afirma que “essa invocação moral e abstrata em favor da inclusão que engendra formas dissimuladas de exclusão” Em minhas experiências pessoais, constato que esse discurso moralizante e apelativo tem produzido efeitos paradoxais. Muitos professores negam-se a receber, em suas turmas comuns, determinados aprendizes, percebidos como “muito diferentes” e para os quais se sentem despreparados. Outros os aceitam, reunindo-os num grupo à parte, produzindo exclusão, na inclusão.

Aliás, em uma palestra da querida e saudosa Prof. Dra. Lygia Assumpção Amaral aprendi, com base nas reflexões de José de Souza Martins, que exclusão não é o avesso de inclusão, pois esta pode se manifestar como inclusão marginal, na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. Estão, neste caso, aqueles aprendizes em situação de deficiência que aparecem fisicamente presentes nas turmas do ensino comum, mas que não participam das mesmas atividades propostas aos demais colegas e que, em muitos casos, nem recebem apoio especializado.

A presença física como justaposição, não garante que os aprendizes estejam integrados uns com os outros, aprendendo e participando de todas as atividades escolares. Além da inserção física, é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania.

Um outro aspecto importante, ainda na esteira do apelo sentimental, refere-se ao respeito às diferenças. Ainda que, com o uso da expressão se pretenda estimular a ética, calcada nos direitos humanos (inclusive o de ser diferente...), as práticas narrativas sobre o respeito às diferenças precisam ser, criticamente, analisadas.

De um lado, a expressão respeito à diferença, na medida em que focaliza o sujeito significativamente diferente, deixa de enfatizar as normas e as práticas educativas que criam, mantêm ou reforçam as diferenças. De outro lado, o respeito às diferenças traz um ranço conservador e determinista, na medida em que esse apelo pode influenciar a formação de um imaginário coletivo no qual as pessoas com diversidade biológica acentuada estão e serão como são, sem que lhes seja possível evoluir, restando-nos, portanto, respeitá-las, tolerando-as...

A tolerância, quando é utilizada como forma de apelo para garantir a presença de aprendizes em situação de deficiência nas turmas comuns, pode ser considerada como mais um desdobramento da análise sobre o moralismo abstrato.

Para produzir este texto, reli um excelente trabalho - Reflexões sobre a Tolerância - de autoria de Rao V.B.J.Chelikani, publicado pela UNESCO BRASIL, em 1999. Com muita clareza o autor nos faz lembrar que, em determinadas situações, a tolerância pode equivaler à acomodação ao status quo, ao fatalismo, especialmente quando seu oposto, a intolerância, tem raízes coletivas ou institucionais geradas pela insegurança, por exemplo. E a insegurança não se resolve com tolerância e sim com a organização de sociedades verdadeiramente democráticas nas quais os cidadãos possam, indistintamente, usufruir os bens e serviços coletivos, sem que isso seja considerado filantropia ou caridade.

Apesar de a tolerância ser uma virtude pessoal - que reflete o comportamento social de um indivíduo-, precisamos reconhecer que tem conotações que “remetem à capacidade fisiológica de suportar determinados remédios ou a uma decisão dos poderes públicos, tomados com base em considerações de ordem política, teológica ou jurídica” (p.23).

No que tange às pessoas que apresentam necessidades especiais decorrentes de uma situação de deficiência ou não, penso que a tolerância - como uma espécie de favor, de gentileza em “agüentar” sua presença -, ao lado do respeito à diferença, como forma de aceitação passiva do Outro-, estão no conjunto de práticas de moralismo abstrato e utópico e na contramão da ética da inclusão.

A igualdade de oportunidades é uma outra expressão que merece nossas reflexões, particularmente porque consta de mandamentos legais e dos documentos nacionais e internacionais que nos apontam diretrizes para a educação inclusiva.

O princípio geral é o da igualdade de direitos a oportunidades isto é, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e, nela, exercitar sua cidadania, aprendendo e participando.

Na medida em que, atendendo a todos e a cada um, buscamos aprimorar as respostas educativas de nossas escolas, de modo que o direito de todos à educação não fique, apenas, como retórica e se efetive na prática, agimos em consonância com o princípio da igualdade de oportunidades. Mas, será que devemos entender ‘igualdade de oportunidades’ como sinônimo de ‘oportunidades iguais’ (as mesmas), para todos? Penso ser esta uma provocação interessante para provocar debates.

As barreiras existentes

Sob essa denominação cumpre-nos examinar aspectos mais objetivos, porque referidos aos sistemas educacionais, às escolas, aos recursos humanos e, principalmente, aos próprios sujeitos da inclusão. Quem são eles?

De modo geral, a proposta de educação inclusiva está, equivocadamente, relacionada apenas às pessoas em situação de deficiência.

Abrindo um parêntese, imagino que alguns leitores devem estar interrogando se estou adotando uma nova terminologia, na medida em que me refiro às pessoas em situação de deficiência.

Na verdade, mais uma vez, estou me valendo dos ensinamentos do Professor Plaisance baseados numa nova classificação dos níveis de deficiência, publicada em 2001. Nesta, em vez da tradicional classificação da OMS de 1980 que se refere à deficiência, incapacidade e impedimento (desvantagem social), a nova classificação ressalta o funcionamento global das pessoas, relacionando-o, intimamente, com os fatores contextuais que a cercam.

Assim, a expressão pessoa em situação de deficiência apresenta a vantagem de relacionar as influências do meio com as capacidades que as pessoas podem desenvolver e manifestar. Servem como exemplo, duas pessoas com a mesma deficiência e que, segundo a situação e as condições em que vivem, vão encontrar maiores ou menores barreiras para suas necessidades de ir e vir, de aprender e de participar, em termos de precocidade, qualidade e intensidade das ajudas e apoios especializados que receberam. As situações contextuais que as envolvem sendo diferentes, igualmente diferentes serão os níveis de autonomia e de participação que poderão desenvolver, bem como a qualidade de seu ‘funcionamento’ pessoal, social e escolar.

Embora considere que discutir termos e expressões nem sempre nos ajude a descobrir os caminhos da inclusão, reconheço sua importância, pois, como bem sabemos – desde Foucault com ‘As Palavras e as Coisas’, as palavras são fundantes dos sujeitos e dos objetos de que falam.

Fechando o longo parêntesis creio que, de modo geral, os sujeitos da inclusão devem ser identificados dentre aqueles que não têm acesso aos bens e serviços histórica e socialmente disponíveis. Infelizmente estamos nos referindo a uma considerável parcela de nossa população.

Inúmeros alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser considerados em situação de deficiência decorrente de condições sociais e econômicas adversas, bloqueadoras de seu pleno desenvolvimento, mesmo sem apresentarem perturbações no nível biológico como cegueira, surdez, retardo mental, paralisia cerebral, por exemplos.

Creio que merecem citação, dentre outros, os aprendizes com manifestações de transtornos invasivos do desenvolvimento e aqueles com dislexias, cujas origens orgânicas são aceitas por muitos estudiosos, mas não por todos.

Constata-se que estes últimos não estão mencionados - com a necessária visibilidade - nas discussões e documentos de política sobre educação inclusiva.

Essas afirmativas fizeram-me lembrar do interessante artigo de Lima e Ramos (2003) intitulado: Legislação em Educação Especial no Brasil: o Paradoxo da Exclusão da Inclusão e Inclusão da Exclusão. As autoras, de modo sutil e agudo, fazem-nos pensar que nossas Políticas de Educação não têm sido tão muito explícitas quanto à inclusão e que, atualmente, os espaços dialógicos têm sido mais ocupados com as práticas excludentes, porque discriminatórias.

E o evento de Salamanca, em 1994, de certo modo ocorreu para evidenciar a exclusão da inclusão das necessidades educacionais especiais de tantos e tantos alunos que precisam, definitivamente, constar das políticas educacionais e das práticas pedagógicas de todas as escolas. Não por apelos sentimentais, por respeito às diferenças e muito menos por tolerância...

Destaco que a idéia-força que orientou o texto de Salamanca é a da escola para todos e não apenas para as pessoas com deficiência, como muitos supõem ser o eixo vertebrador da Declaração, à qual

se seguem as Linhas de Ação com diretrizes para a universalização da escola.

Lendo o texto da Declaração, parece não haver dúvidas de que os sujeitos da inclusão são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, as que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além das superdotadas/ com altas habilidades, os que se evadem precocemente e, obviamente, as pessoas em situação de deficiência, também.

Considerando-se o “espírito” da Declaração e os pronunciamentos de Mel Ainscow², a discussão sobre educação inclusiva impõe reflexões acerca dos seguintes temas:

- o futuro da educação especial, em consonância com a política mundial de educação para todos;
- os desafios enfrentados pelas escolas regulares para que assumam e pratiquem a orientação inclusiva em suas culturas, políticas e práticas;
- as estratégias de alavancagem para mover um sistema educacional numa direção inclusiva.

Apresento algumas considerações pertinentes a cada um dos três tópicos acima, valendo-me das contribuições do Prof. Mel, das de outros autores e de minha própria experiência.

- O futuro da educação especial tem sido motivo de muitas polêmicas. Os que são mais radicais nas orientações inclusivas propõem o desmonte de todos os serviços existentes. Consideram que, em vez de educação especial, devemos falar em atendimento educacional especializado a ser, exclusivamente, oferecido nas classes comuns das redes regulares de ensino. Segundo Fávero Pantoja e Montoan (2004), o atendimento educacional especializado é conceituado como: Pantoja e Montoan

Aquilo que é necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, o que inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Por exemplo: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código Braille, uso de recursos da informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com e sem deficiência (p.8).

Segundo este conceito, o atendimento educacional especializado traduz-se, principalmente, pelos recursos lingüísticos diferenciados o que, a meu ver, é suscetível de problematização. ‘Recursos’ (instrumentos) específicos têm conotação bem diferente do sentido de ‘atendimento especializado’, na medida em que este pressupõe a relação entre pessoas, das quais uma é especializada, inclusive no uso dos ‘instrumentos’ necessários, segundo a natureza da deficiência e a especificidade das barreiras enfrentadas pelos sujeitos.

Outros autores sugerem que as discussões sobre educação especial devam ocorrer no contexto de uma agenda mais ampla, com foco na educação para todos, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento de escolas regulares de melhor qualidade. Sob essa ótica, a visão dicotômica que identifica um sistema comum e outro especial de educação - este voltado para pessoas com necessidades educacionais especiais-, é substituída pelo entendimento da educação especial como um processo geral e que se traduz, nas escolas, por culturas, políticas e práticas inclusivas.

Trata-se de mudança nos conceitos e nas práticas. E, como mudanças não ocorrem no vácuo, nem

de um dia para outro, precisamos analisar nossas próprias atitudes frente à diferença, pois as transformações devem se processar a partir de nós mesmos. Igualmente, precisamos rever nosso entendimento sobre o papel das classes e das escolas especiais.

Estudos realizados por alunos de Mestrado e Doutorado e que estão sumarizados por Mendes, Ferreira e Nunes (2003) mostram que as classes especiais não estão integradas no cotidiano das escolas, assim como há desarticulação entre o projeto pedagógico da escola e os trabalhos desenvolvidos nas referidas classes. Outras observações dignas de registro evidenciam que: (a) os professores das salas de recursos nem sempre organizam seus planos de trabalho juntamente com os professores das classes comuns e (b) que a passagem de alunos das classes especiais para as comuns, como reintegração, não se dá com facilidade nem para o aluno, nem para seu novo professor.

Com essas e outras constatações temos que reconhecer que as classes especiais e as salas de recursos não têm cumprido seu papel, cabendo examinar as causas.

Penso que tais evidências não implicam na eliminação dos serviços oferecidos como educação especial, embora precisem ser repensados. A própria Declaração de Salamanca adverte que as políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações, como é o caso de alunos surdos e surdos-cegos para os quais é mais conveniente que a educação seja ministrada em escolas ou em classes especiais, nas escolas comuns.

O que fazer com e nas classes e escolas especiais são questões em aberto a merecer nossas considerações, a começar pela identificação dos alunos que, realmente, necessitam dessas modalidades de atendimento educacional especializado. Talvez, uma boa pista esteja na tipologia dos apoios que devem ser oferecidos, segundo as diferenças individuais e as diversas situações dos alunos.

Penso que, com uma visão mais ‘moderada’ da educação inclusiva, o destino da educação especial alarga seu leque de compromissos, não mais como um sistema paralelo e muito menos com a permanência de suas práticas. Estas precisam ser examinadas, com bom senso e sem os extremismos apaixonados que nos impedem de perceber falhas e aspectos que precisam ser, urgentemente, modificados.

Sob a ótica da mudança, as ações da educação especial também devem ser ressignificadas como um conjunto de serviços e de recursos de apoio, orientados para a educação regular, em benefício de todos os aprendizes.

- Os desafios para as escolas regulares assumirem uma orientação inclusiva em suas culturas, políticas e práticas, não são pequenos. De modo geral, faz parte da cultura das escolas explicar as dificuldades escolares de muitos e muitos alunos como resultantes de suas limitações pessoais e do contexto social em que vivem.

Estou me referindo ao modelo do déficit que responsabiliza o aprendiz e apenas ele pelas dificuldades que manifesta e enfrenta. Nossa forma tradicional de pensar tem-nos levado a procurar o que “falta” em nossos alunos para compensá-los, educacionalmente. Essa concepção tem gerado movimentos de segregação, não só dos alunos, que acabam sendo encaminhados para ambientes muito restritivos, como da exclusão deles em nosso imaginário...

A inclusão educacional exige que expliquemos dificuldades escolares não só tendo os alunos como focos, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das

dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham.

Mas, o maior desafio está nas salas de aula onde o processo ensino-aprendizagem ocorre de forma sistemática e programada. A grande questão parece ser: como planejar e desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, de modo a atender a todos e a cada um, valorizando o trabalho na diversidade, entendida como um recurso e não como obstáculo? O que nos falta para desenvolver práticas pedagógicas com direção inclusiva?

Este tema precisa ser objeto de nossas reflexões, a começar pela problematização de alguns aspectos que vão desde a arrumação da sala de aula, até o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, com ênfase para a cultura do pensar.

Outro desafio que tem sido enfrentado pelas escolas regulares diz respeito à avaliação. Esse tema é tão complexo e importante que justificaria um outro artigo. Sem nenhuma pretensão de me aprofundar no tema, mas para não deixá-lo ‘ em branco ’, vou me ater a alguns aspectos, sugerindo que sejam aprofundados e ampliados pelos colegas que se disponham a discutir as idéias que apresento neste artigo.

O primeiro dos aspectos diz respeito à avaliação diagnóstica, muito compatível com o modelo do déficit e que queremos substituir. Do ponto de vista clínico, com vistas a tratamento é importante diagnosticar, buscar as causas e fazer prognósticos terapêuticos. Do ponto de vista pedagógico, o diagnóstico clínico nem sempre oferece aos educadores as pistas do que devem fazer, no âmbito pedagógico. Sob esse aspecto, mais importante é avaliar os fatores que bloqueiam ou facilitam a aprendizagem, com vistas a identificar e operacionalizar as providências pedagógicas a serem adotadas pelos professores, em sala de aula.

Quanto ao aproveitamento na aprendizagem, tudo o que se tem criticado sobre a avaliação como aferição do rendimento escolar, aplica-se a qualquer aluno. A avaliação não deve ter o papel de prática rotuladora que estigmatiza e segrega, mas, necessariamente, o de sinalizar as mudanças que precisam ocorrer.

Passemos, finalmente, ao último tópico proposto.

- As estratégias de alavancagem para mover um sistema educacional numa direção inclusiva levam-nos a pensar nos princípios que embasam a política educacional adotada e nas formas de administração consideradas como eficazes.

Os princípios e valores que embasam as políticas educacionais constituem a base axiológica que move os formuladores de política. Se democráticos e centrados na aprendizagem em vez do ensino, os princípios serão verdadeiras alavancas que fazem sair da retórica para a prática, na medida em que o que está previsto nos objetivos, passa a acontecer, de fato.

De certo modo, quando problematizei o conceito de inclusão, de respeito às diferenças, de tolerância e de igualdade de oportunidades, estive no terreno dos princípios, isto é, dos valores. E o papel da avaliação, também, pode ser traduzido em princípios, quando suas práticas servem para qualificar o progresso das escolas e dos alunos e não como “medição”. Em outras palavras, em vez de valorizar aquilo que medimos temos que aprender a avaliar aquilo que valorizamos!

Penso que esses temas, dentre outros, precisam ser discutidos nas Secretarias de Educação, nas Escolas, nas Universidades, na Comunidade e por políticos voltados para o bem comum e não para seus interesses pessoais.

O conceito de inclusão é, dentre eles, o mais sutil porque inclusão é processo e não um estado, porque a movimentação física de alunos para que estejam presentes nas classes comuns não garante que estejam integrados com seus colegas e aprendendo e participando. Podemos estar presentes e excluídos...

Se chegarmos a alguns consensos, concluiremos pela necessidade de rever a natureza das práticas que temos adotado, seja nas classes comuns, seja nas classes e escolas especiais, ou nas salas de recursos e por serviços itinerantes.

Quanto às formas de administração dos sistemas, merece ser desdobrada em suas instâncias hierárquicas desde os gestores a nível central (MEC, Secretarias de Educação de Estados, de Municípios ou do Distrito Federal), até os dirigentes das escolas.

Em qualquer dos níveis de planejamento e administração de sistemas inclusivos, a discussão dos princípios deve alavancar as decisões a serem tomadas e as providências cabíveis para atingir objetivos.

Mas, uma boa administração precisa de dados confiáveis sobre alunos, professores e gestores. Precisa “ouvir a voz das crianças”. Precisa ouvir a voz das próprias pessoas em situação de deficiência.

Lembro-me, agora, de uma experiência muito interessante ocorrida em São Luiz, Maranhão, onde foi solicitado a todos os alunos que escrevessem para o Secretário Municipal de Educação. Segundo informações do próprio Secretário, os dados obtidos nas cartas foram muito mais significativos e propositivos de mudanças do que aqueles coletados nas estatísticas e relatórios disponíveis!

As práticas dialógicas envolvendo os atores são muito recomendáveis no espírito da administração compartilhada em que todos são, também, autores. Sei que é mais fácil falar ou escrever, sendo bem mais difícil concretizar, na prática, particularmente se não forem removidas as justificáveis insatisfações que a quase totalidade dos educadores manifesta.

Queixam-se das condições materiais em que trabalham, dos seus baixos salários, do número de alunos por turma, do despreparo decorrente de sua formação inicial e continuada, da falta de tempo para, nas escolas, estudarem juntos, discutirem práticas pedagógicas, trocando “figurinhas”... Certamente não estou me referindo a nada de novo, pois essas e outras justas reclamações dos nossos educadores são bem antigas.

Sabendo que vontade política é um ingrediente indispensável na busca de soluções, permito-me questionar, parafraseando o Prof. Mel: temos, governo e educadores, realmente, vontade coletiva de tornar nossas escolas inclusivas?

Esta, creio, é a principal de todas as alavancas.

Movê-la não depende só dos educadores e das escolas. A articulação entre as políticas públicas para a remoção das barreiras existentes é tarefa de todos nós. Mas não dependem de boa-vontade e sim de efetivas ações que garantam o funcionamento de escolas de boa qualidade para todos e com todos.

Comentários Finais

Não pretendo cair no risco do moralismo abstrato e nem da retórica política. O processo é complexo, lento e sofrido, mas é possível melhorar as escolas que temos. É possível reverter os

quadros do fracasso escolar evidentes nas estatísticas educacionais brasileiras. É possível remover barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os alunos (inclusive dos que estão em situação de deficiência), desde que haja vontade política, gerenciamento e lideranças competentes e convencidas, além de professores qualificados em sua formação inicial e continuada.

Referências

- CHELIKANI, R.V.B.J. Reflexões sobre a Tolerância. UNESCO BRASIL/ Ministério da Justiça, 1999.
- CORDE, M.J. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas Especiais. Brasília:CORDE, 1997.
- EDLER CARVALHO,R. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 2. ed. Porto Alegre: Mediação: 2005
- FÁVERO, E.A.G; PANTOJA.L.M.P.; MANTOAN,M.T.E. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.
- FOUCAULT,M. As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LIMA, S.S.L. RAMOS, N.A.P. Legislação em Educação Especial no Brasil: o Paradoxo da Exclusão da Inclusão e Inclusão da Exclusão. In Inclusão Educacional Pesquisa Interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.
- MENDES,E.G.; FERREIRA, J.R.; NUNES, L.R.O.P. As teses e dissertações em Educação e Psicologia Integração e inclusão: o que revelam. In Inclusão Educacional PesquisaInterfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

Notas

1 Extraído do site da Secretaria de Estado da Educação de S.Paulo-
www.educacao.sp.gov.br/cape/eventos

2 Esse pronunciamento, assim como o do Prof. Plaisance ocorreram num evento realizado em julho/2004, organizado pelo CAPE em comemoração aos Dez anos de Salamanca. Também está disponível no site da Secretaria de Estado da Educação de S. Paulo.

Correspondência

Rosita Edler Carvalho - E-mail: edler@centroin.com.br

Recebido em 10 de agosto de 2005

Aprovado em 30 agosto de 2005