

---

# Escola inclusiva: demolir preconceitos para reconstruir conceitos

## **Karla Paulino Tonus**

Mestrado em Fundamentos da educação –  
Universidade Federal de São Carlos  
Professora de Psicologia e Pedagogia – Uninove  
Bauru – SP [Brasil]  
[kptonus@fmr.edu.br](mailto:kptonus@fmr.edu.br)

## **José Ângelo Thimóteo da Silva**

Graduado em Letras e Pedagogia – Uninove  
Bauru – SP [Brasil]  
[jathimoteos@yahoo.com.br](mailto:jathimoteos@yahoo.com.br)

Neste artigo, propõe-se colaborar para o esclarecimento conceitual e prático do que vem a ser a educação inclusiva e a inclusão escolar de alunos em condição de deficiência em salas comuns. Para isso, parte-se de retrospecto histórico sobre a forma como tal condição foi culturalmente encarada pela sociedade do Brasil colônia até nossos dias; procura-se delimitar a significação de terminologias que caem no uso comum, entre as quais “portadores de necessidades especiais” ou “inclusos”. Distinguem-se os papéis da escola comum e o da Educação Especial e o ponto de convergência entre ambas, destacando-se o papel do trabalho em equipe e as responsabilidades de todos os agentes educacionais envolvidos no processo de construção da escola inclusiva.

**Palavras-chave:** Deficiência. Escola inclusiva. Inclusão.  
Necessidades especiais.

---

## 1 Introdução

A literatura sobre inclusão escolar é farta e diversificada, mas não divergente. Por meio desses estudos, a escola foi descobrindo, aos poucos, que inclusão escolar não se limita a oferecer ao aluno deficiente um atendimento tecnicamente especializado, embora seja indiscutível e inegavelmente necessário; se não for acompanhado de cuidados que humanizem as opções e as ações pedagógicas, torna-se um recurso tecnicista de discriminação e reforço de preconceitos.

Até bem pouco tempo, acreditava-se que o melhor para a pessoa portadora de deficiência fosse apenas o atendimento especializado, isso porque se pensava que a pessoa deficiente deveria modificar-se para tornar-se o mais próximo possível do considerado estatisticamente normal.

Da mesma forma que historicamente houve mudança de mentalidade e de postura a respeito do papel e da importância do negro e da mulher na sociedade, hoje tal fato se verifica em relação à pessoa deficiente. O conceito de inclusão parte do princípio da igualdade na diversidade, o que, na prática, significa que a sociedade deve acolher a pessoa deficiente e adequar-se para incluí-la, e não esperar que se torne “normal” para, só depois, integrá-la.

Por razão histórica ainda existem muitos preconceitos a respeito da inclusão social (e escolar) da pessoa deficiente, herança de nossa cultura construída até aqui, que só a partir de um determinado momento passou a oferecer ao deficiente o “tratamento” mais digno (note-se o termo eminentemente tecnicista!) possível. Portanto, é chegado o momento de conversar sobre a mudança de paradigma que – gerado pela evolução da história no tempo e no espaço – está agregando novos valores à nossa cultura, que refletem nossas concepções profissio-

nais ao identificar e abordar a pessoa com necessidades especiais.

Para alguns autores, o termo “deficiência” indica uma condição da pessoa, o que não é sinônimo de incapacidade. A incapacidade para um deficiente se apresenta quando as condições externas não são adequadas à sua condição. Em outras palavras: o que torna um deficiente incapaz é um mundo pensado e construído com referência apenas nas necessidades daqueles que se encontram na curva estatística do que é considerado condição de normalidade. Por outro lado, com a criação de condições adequadas (isto é, condições inclusivas de acesso) para os que são diferentes, onde se apresentem condições especiais de que necessitam, eles responderão com sucesso.

Assim, adotaremos, neste trabalho, as expressões “pessoa (ou aluno) em condição de deficiência” quando nos referirmos a questões específicas de suporte, ou “portador de necessidades (educacionais) especiais” quando se tratar de afirmações ligadas diretamente à escola inclusiva.

## 2 Do passado ao presente

O passo inicial para compreender o conceito de inclusão social e, conseqüentemente, o escolar, deve-se tomar consciência do percurso histórico até nossos dias, no que se refere à visão que a sociedade teve e tem a respeito das pessoas com necessidades especiais.

Para efeito de estudo, as diferentes fases foram interpretadas com base em dois princípios: conceitos e paradigmas. O primeiro refere-se à causa primária, a origem, o preceito, a regra que norteia uma determinada idéia, bem como a formulação e a definição do pensamento que conduzirá determinada

---

ação; o paradigma, segundo princípio, refere-se ao modelo, o padrão que materializa as ações.

No período colonial, no Brasil, políticas públicas para as pessoas portadoras de deficiência eram completamente inexistentes. O cuidado com essas pessoas era de responsabilidade única e exclusiva da família, que era naturalmente influenciada por crenças e mitos, que determinavam que a pessoa portadora de deficiência fosse mantida em completo isolamento.

Em 1854, D. Pedro II fundou no Brasil as primeiras instituições para o atendimento de pessoas com deficiências: o INES (para o trato de surdos) e outra para o trato de cegos (atual IBC). O objetivo era atender a uma necessidade da população, ao mesmo tempo, em que a excluía, pois não era adequada ao mercado de trabalho. O paradigma, portanto, era o da institucionalização, que orientava a criação de instituições asilares, o que levava à segregação. (ARANHA, 2001).

Na primeira metade do século XX, os casos de deficiência passaram a ser considerados a partir dos conceitos de higiene pública e de assistencialismo, o que reforçou a manutenção do paradigma das instituições asilares e fomentou o surgimento das primeiras escolas especiais, ambas, contudo, sob o princípio segregacionista, agora respaldado por argumentos científicos e assistenciais.

No final da década de 60 do século XX, surgiram os serviços de centros de reabilitação, com a proposta de avaliar, de intervir e acompanhar em clínicas especializadas e em escolas especiais.

Sob o paradigma de serviços, esses recursos ajudavam a pessoa portadora de deficiência a modificar-se, a adaptar-se para a inserção na sociedade. O objetivo principal era propiciar ao deficiente condições de vida próximas ao padrão de normalidade social. Tal paradigma representava um avanço, pois

concretizava o conceito de integração, de convivência da pessoa deficiente na sociedade. Observa-se, contudo, que o conceito de integração partia de um princípio de “normalização” do deficiente. De acordo com essa concepção, esperava-se que, inicialmente, ele passasse por uma reabilitação, por uma superação (ao menos parcial) de sua deficiência, para depois inserir nos diferentes contextos sociais formatados para os não-deficientes. Era, portanto, a pessoa portadora de deficiência que deveria adequar-se à sociedade, e não o oposto.

Na década de 1980 do século XX, propaga-se o conceito de inclusão, que tomaria impulso na comunidade mundial no início dos anos 1990, principalmente a partir da Declaração de Salamanca (Espanha) em 1994, onde 92 países (inclusive o Brasil) assinaram o documento que defende o modelo de educação inclusiva não só para as pessoas em condição de deficiência, mas para todas as diferenças, manifestadas por deficiência ou não.

O conceito de inclusão é amparado pelo princípio da igualdade na diversidade que se concretiza pelo paradigma de suportes.

E, na prática, qual a diferença da fase anterior para esta?

Percebeu-se que os atendimentos de serviços eram necessários, mas que – no caso das pessoas em condição de deficiência – não se podia esperar que elas “ficassem prontas”, “normalizadas”, para se incluírem na sociedade.

Passou-se a uma visão mais humanizada – e humanizadora! – e menos cientificista da pessoa em condição de deficiência, que passou a ser identificada mais por suas potencialidades, que coexistem com sua condição, e não apenas pelas suas limitações. Na outra ponta do mesmo raciocínio estão o interesse e a preocupação pelos tipos de necessidades especiais que a sociedade deve suprir para que

---

essas pessoas tenham maior acesso, autonomia e sucesso em todas as instâncias da vida em comunidade. A inclusão social é um processo bidirecional de construção coletiva, de ajuste mútuo, de espaço não-segregado. Pessoas com necessidades especiais apresentam o que precisam para integrar-se, e a sociedade (a escola faz parte dela!) se adapta para incluí-los; trata-se de um respeito ativo e do reconhecimento da riqueza da diversidade.

### 3 A escola inclusiva

Já se acenou anteriormente que a inclusão social – e, por conseqüência, a inclusão escolar – não se trata de um conceito que abrange apenas as pessoas (ou alunos) em condição de deficiência. A escola inclusiva é para todos, deficientes ou não, onde são observadas todas as diferenças e na qual todos têm o direito de serem atendidos em suas necessidades especiais. De tal modo, o sistema educacional que se pretende inclusivo:

[...] deve prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade, assegurando respostas educativas adequadas às necessidades educacionais de todos os seus alunos (inclusive os que apresentam necessidades educacionais especiais) em seu processo de aprender [...] (BRASIL, 2003, p. 42).

Este significado de escola inclusiva não pode, em nenhum momento, deixar de ser o foco nas discussões, mesmo quando são tratadas questões próprias do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos em condição de deficiên-

cia. Assim, mesmo que a escola instale uma sala de recursos, por exemplo, ela não se torna automaticamente inclusiva, uma vez que a inclusão refere-se a um conceito amplo que abrange pontos como currículo, concepção de homem, direitos humanos, cidadania, recursos etc.

A terminologia “pessoas portadoras de necessidades especiais” começou a difundir-se na década de 1960 para indicar as pessoas em condição de deficiência, mas só em 1978 adquiriu reconhecimento acadêmico em todo o mundo. A partir de 1994 passa a ser assumida pela Declaração de Salamanca. Também recebeu críticas daqueles que a julgavam uma expressão demasiadamente ampla e estavam acostumados a classificar e estabelecer os níveis rígidos de deficiência ou a vincular patologias a questões de dificuldades de aprendizagem.

A adoção de uma nova terminologia nas escolas comuns não pode ser vazia de suas conseqüências práticas, muito menos um eufemismo (figura de linguagem que consiste no abrandamento de uma expressão de sentido desagradável). É igualmente inadequado que o aluno em condição de deficiência passe a ser referido como “incluso”, uma vez que o conceito de escola inclusiva é para todos, entre os quais estão os deficientes que serão atendidos de acordo com os recursos de suporte específicos para suas necessidades.

O termo deficiência não precisa necessariamente ser banido, mas a referência à pessoa deficiente como portadora de necessidades especiais muda substancialmente o direcionamento – e por que não dizer – a conotação das ações voltadas aos alunos em condição de deficiência. Alguém poderia chamar de mudança meramente semântica, isso, porém, se desconhecer a carga de significado que a semântica traz aos diferentes discursos da sociedade.

---

Assim, a expressão “necessidades especiais” traz em sua carga semântica (que deve traduzir-se em prática) a aceitação das diferenças, a substituição da relevância dos limites do indivíduo imposta pelo termo “deficiência”, pela relevância da escola em adequar-se para promover a igualdade, modificar a concepção de ensino-aprendizagem, valorizar o processo de aprendizagem e como ela ocorre, e não somente o resultado. Enquanto o aluno em condição de deficiência apresenta necessidades educacionais especiais, a escola é devedora da oferta de condições especiais para aprendizagem. Conforme Aranha (2004):

Uma escola somente poderá ser inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Uma escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades e a elas responde com qualidade pedagógica.

Os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que têm significativas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, por fatores inatos ou adquiridos, permanentes ou temporárias, que tragam dificuldades ou impedimentos ao processo ensino-aprendizagem, por superdotação, altas habilidades/competências, ausência por prolongada hospitalização etc. Entretanto, a escola inclusiva é aquela que acolhe a todos, independentemente de suas condições físicas, culturais e sociais.

## 4 A educação especial

A educação especial é uma modalidade de educação escolar transversal ao serviço educacional, comum em todos os níveis de escolarização. Essa modalidade faz parte do aparato de suporte para a educação inclusiva; por isso, não é, necessariamente, seu sinônimo.

Por muito tempo, a educação especial foi entendida como um serviço paralelo ao da educação comum, em substituição aos níveis de ensino: o aluno inserido em uma classe especial, ou encaminhado a uma sala de recursos, ou até mesmo retirado de sua sala comum durante a aula, recebia – ou recebe?! – uma espécie de transmissão de conteúdos nos moldes da escola tradicional, por meio de práticas adaptativas que não visavam a uma evolução do aluno em relação a sua própria condição de deficiência, mas a treinos e atividades estereotipadas, repetitivas e descontextualizadas, com o objetivo de dar um retorno, em forma de respostas padronizadas, aos moldes da educação bancária, como diria Paulo Freire (1987).

A natureza educacional da educação especial foi – e continua em muitas escolas – confundida com reforço escolar ou, até mesmo, como uma extensão do atendimento clínico, com o pedagogo especialista adotando uma postura como se fosse um auxiliar técnico do psicólogo, do fonoaudiólogo e do médico. Nesse contexto, o papel do pedagogo especialista em educação especial e do professor é, antes de tudo, pedagógico.

O conceito de escola inclusiva preconiza o paradigma de suportes, dentre os quais está a participação de profissionais da área da saúde, por exemplo. É importante ressaltar que as informações agregadas pelos profissionais da saúde devem

---

servir para que o profissional da educação procure caminhos didático-pedagógicos para seu trabalho. O profissional da educação, seja ele o especialista em educação especial ou o professor da classe comum, tem uma pergunta a se fazer quando lhe chegam às mãos informações dos profissionais da saúde: tais dados me servirão para definir ações pedagógicas? Como podem me ajudar na escolha de caminhos para o meu trabalho?

O mesmo raciocínio deve guiar a equipe gestora da escola, instituição encarregada socialmente de pensar, optar e agir sobre as questões pedagógicas (ela é a única que pode fazer isso!) e não clínicas.

O diálogo entre diversos profissionais é necessário para o aprofundamento e melhor desempenho, seja do aluno, do professor ou do especialista. [...] [o atendimento clínico] não deve nunca se sobrepor à educação escolar e ao atendimento educacional especializado. Todos esses três saberes: o clínico, o escolar e o especializado devem fazer suas diferentes ações convergir para um mesmo objetivo, o desenvolvimento das pessoas com deficiência. (BATISTA, 2006, p. 25).

A partir de 2003 o MEC passa a tratar o serviço de educação especial como “atendimento educacional especializado” e transversal da educação comum, não como uma modalidade à parte ou substitutiva da escola comum, mas necessariamente afinada à mesma. Seus objetivos, metas e procedimentos educacionais, no entanto, devem ser diferentes do conteúdo da escola comum: a principal finalidade é trabalhar o que é necessário para que o aluno adquira

maior autonomia e independência, segundo as especificidades do tipo de deficiência que apresenta. Desse modo, para os alunos com deficiência auditiva, deve-se ensinar o alfabeto em Libras como segunda língua; para os cegos, o código Braille; para o deficiente mental, estimulação e reconhecimento da própria habilidade cognitiva. O aluno deve aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e o que é necessário para que possa ultrapassar as barreiras impostas por sua condição de deficiência. O atendimento educacional especializado é um direito de alunos em condição de deficiência em todos os níveis de ensino e precisa ser aceito pelos pais ou responsáveis e pelo próprio aluno.

O MEC, em seu documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançado em janeiro de 2008, deixa claro o papel da educação especial na ação de atendimento educacional especializado e de seu profissional responsável:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens

---

e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistida, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (MEC, 2008, p. 16).

Entre as atribuições do especialista pelo atendimento educacional especializado está também o contato externo com a comunidade e com os pais e responsáveis dos alunos atendidos pelo serviço, orientando-os sobre sua importância e colaborando com a organização familiar para que o aluno possa receber regularmente o atendimento.

Definidos os conceitos de escola inclusiva e da educação especial, faz-se necessário ressaltar o ponto em que ambas se distinguem e aquele, para o qual, ao mesmo tempo, convergem.

De acordo com o conceito de atendimento educacional especializado, o profissional de educação especial desenvolve seu trabalho junto aos alunos em condição de deficiência (segundo a especificidade de cada um) para inseri-los na escola inclusiva; o trabalho desta última deve estar direcionado para o atendimento da diversidade e, conseqüentemente, para a valorização das diferenças. Tal profissional, por outro lado, busca garantir os suportes e orientações necessários aos demais profissionais da escola inclusiva para que possam responder às necessidades educacionais especiais que servirão a todos. E assim ocorre o encontro: enquanto o atendimento educacional especializado ajuda o aluno em condição de deficiência a incluir-se, a escola inclusiva vem ao seu encontro para acolhê-lo e corresponder às suas necessidades educacionais especiais.

## 5 O trabalho em equipe

Se atualmente, para uma escola de modelo tradicional, compreende-se a necessidade do trabalho em equipe, o que significa interação e comunicação entre os diferentes profissionais e funções, com muito mais razão a escola inclusiva surge e se sustenta pela escolha consciente e assumida de “comunic-ação” (ação em comum) entre professores, especialistas, técnicos, direção da escola e agentes dos órgãos centrais de organização dos sistemas educacionais.

A responsabilidade de conformar os sistemas aos princípios de igualdade na diversidade e ao conceito de educação inclusiva é dever de todos os agentes de todos os níveis de organização dos sistemas de ensino, desde secretarias centrais até professores e as famílias, uma vez que a educação inclusiva é uma tendência mundial e está prevista na constituição brasileira, o que inclui os sistemas e entidades privadas, não se tratando, portanto, de uma obrigação pura e simples dos sistemas públicos de educação.

Na perspectiva da educação inclusiva, os órgãos centrais têm o compromisso de implementar políticas públicas, subsidiar seus órgãos regionais para a implementação e suprimento material das unidades escolares e de formação continuada para os profissionais, com o intuito de concretizar um sistema inclusivo de educação.

A noção de equipe, trabalho coletivo de enriquecimento mútuo, tem encontrado, nos documentos oficiais e na literatura sobre educação inclusiva, uma conotação muito além de preceitos profissionais e até mesmo da noção de cidadania e está articulada aos princípios de solidariedade e de partilha. Expressões com esse tom são recorrentes nos textos sobre educação inclusiva.

---

Se o trabalho articulado entre os diferentes agentes que compõem o sistema educacional é fundamental para a construção de uma escola inclusiva, não menos importantes são a participação e a inclusão do aluno na “equipe”, isto é, em todo o processo e em todas as etapas, o aluno pode e deve ser participe e – principalmente – levado a sério na construção da escola inclusiva. Isso, na prática, significa que os profissionais da educação podem despir-se dos seus “sólidos conhecimentos” para contar com a colaboração e a ajuda dos alunos. Se os profissionais não só conduzirem com sabedoria a viabilização de uma escola inclusiva, a inclusão escolar será mais do que um conjunto de ações pedagógicas, vindo a favorecer a transformação de mentalidades, eliminação de preconceitos, inauguração de ambiente de respeito, igualdade e reconhecimento mútuos.

A começar pelo aspecto metodológico, o professor pode e deve valer-se dos conhecimentos e experiências que cada aluno – em condição de deficiência ou não – certamente traz consigo, já que é reconhecida a eficiência de comunicação que há entre eles, o que lhes possibilita serem agentes e construtores de seus conhecimentos novos.

Araújo (2005, p. 74), ao defender a inclusão da infância como categoria social nos debates sobre educação inclusiva, alerta para o fato de a criança ser sempre medida como aluno (por aquilo que não tem, não é e não é capaz de realizar), e não como criança que acaba diferenciada por suas condições econômicas e sociais ou pelas idealizações que dela fazemos a partir de suas identidades físicas e cognitivas.

E ao considerar a criança como um ser social ativo, afirma que:

Conceber a criança como sujeito de direitos é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua

ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada, atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero etc. (ARAÚJO, 2005, p. 69).

A experiência de muitas escolas comuns que receberam crianças em condição de deficiência e corresponderam às suas necessidades educacionais especiais demonstra que elas desenvolvem seus conhecimentos e autonomia com mais rapidez, liberdade e eficácia do que se estivessem unicamente em escolas especiais. Isso é favorecido pela convivência em um ambiente de diversidade na escola comum e poderem descobrir novos modelos que não descobririam na escola especial, uma vez que muitas das atividades dessa escola tendem a ser artificiais e descontextualizadas.

Por outro lado, sentem-se reconhecidos e identificados apenas como crianças (e não pela sua deficiência), livres de preconceitos; convivendo na igualdade entre os iguais – iguais por serem todos diferentes! – com sua diferença entre as outras diferenças, essas crianças atingem um grau superior de auto-estima, segurança e se descobrem felizes.

As crianças não-deficientes descobrem, por sua vez, a experiência do convívio entre as diferenças e a diversidade como um valor. Tornam-se adultos livres de preconceitos, aprendem que podem doar-se ao outro e também receber.

Essa é uma experiência bem diferente do uso que se faz, em alguns casos, da palavra “socialização” do deficiente que fica num canto da sala!

## 6 A avaliação

A avaliação, no que diz respeito ao aluno em condição de deficiência, não deveria ser um proble-

---

ma particular, uma vez que avaliação de aprendizagens escolares é uma questão controvertida. Além do mais, a condição de deficiência de alguns alunos deve ser relativizada; afinal, as dificuldades que alunos portadores de necessidades educacionais especiais venham a apresentar num processo de avaliação podem não estar relacionadas diretamente à deficiência. Ao mesmo tempo, é possível que os alunos não-deficientes tenham dificuldades em aspectos que o deficiente não possui. Isso quer dizer que, em ambos os casos, os alunos apresentam necessidades especiais de avaliação.

No rol dessa discussão, encontra-se também o problema sobre o que se entende por avaliação. É apenas a prova final de bimestre? Mesmo que seja, qual poderia ser a dificuldade de um deficiente físico no que se refere diretamente ao conteúdo da prova? Na maioria dos casos, as duas coisas não têm nenhuma relação. Se a dificuldade for de ordem motora, aí se apresenta a esfera das condições especiais que a escola deve prover ao aluno portador de necessidades educacionais especiais. O mesmo poderia ocorrer em relação ao aluno em condição de deficiência auditiva ou visual. Trata-se, tão-somente, de uma questão de adaptação instrumental, o que é perfeitamente praticável se a solução for pensada em conjunto pela equipe escolar.

Sabemos que avaliar significa conhecer, analisar e sintetizar dados de como ocorre (ou ocorrem) o processo, o saber utilizado, o raciocínio que conduziu à aprendizagem. Esse princípio de avaliação é diferente do ato de medir a quantidade de conteúdo fixado apenas no produto final.

A avaliação pelo processo permite ao profissional conhecer as características individuais de cada aluno e perceber quais são as estratégias mais adequadas para ensinar esse ou aquele estudante. Tal processo possibilita compreender em que aspecto o

aluno avança ou apresenta dificuldades, e auxilia a descobrir como e o que aprende. Este modelo de avaliação parte do que o aluno conhece e não apenas mostra o que ele não sabe, é um processo contínuo (não apenas final para atribuir nota) e permite conhecer a qualidade dos resultados, “[...] permite [...] a reorientação imediata da aprendizagem [...] pois, uma vez feita a avaliação, é preciso que a mesma tenha conseqüências.” (VENTURA, 2002, p. 10).

As principais dúvidas, entretanto, recaem nos casos de alunos em condição de deficiência mental. A preocupação é importante e os professores se vêem em conflito na hora de atribuir as menções ou as notas e de optar, ou não, pela promoção de um aluno portador de necessidades educacionais especiais no plano mental ou intelectual.

Entrar em detalhes a respeito dos objetivos de ensino, metodologias e avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais em condição de deficiência mental demandaria outro artigo. No entanto, podemos partir do seguinte princípio: a dificuldade do aluno consiste exatamente em reconhecer suas próprias habilidades diante do ato de aprender. Então, o primeiro objetivo de ensino para esse aluno é ajudá-lo a reconhecer-se como aprendiz, a descobrir que, com os conhecimentos que certamente possui (mas nem sempre tem consciência), pode utilizá-los para a construção, ou multiplicação de novos conhecimentos.

Assim, ao contrário do que normalmente se imagina, não é absolutamente o caso de oferecer ao aluno em condição de deficiência mental apenas a tarefa de pintar mapas na aula em que todos estudam as regiões geográficas brasileiras. Tal procedimento não corresponde às suas necessidades educacionais especiais e minimiza suas possibilidades de aprendizagem.

---

Esses alunos, assim como os demais, podem e devem também aprender o conteúdo escolar. Para isso, enquanto, no atendimento educacional especializado, recebem os estímulos de acordo com a especificidade de seu aprendizado, conforme vimos no tópico dedicado à educação especial, na classe comum; por outro lado, é necessário que sejam oferecidas, igualmente a todos os alunos, atividades diversificadas que conduzam ao aprendizado de um determinado conteúdo.

Diante das diferentes opções, o aluno com necessidades educacionais especiais no plano intelectual poderá escolher aquela atividade que lhe favoreça um caminho de aprendizagem de acordo com o seu “estilo”, digamos assim, de raciocínio. É bom lembrar que, segundo o conceito de trabalho em equipe, ele poderá fazer a escolha em conjunto e em igualdade, com os demais colegas e participar de um trabalho construído na reciprocidade.

Se for esse o modelo de trabalho desenvolvido, minimizam-se os motivos de apreensão quanto à avaliação dos alunos em condição de deficiência mental, pois se os objetivos de ensino são claros (toda e qualquer avaliação deve ser coerente com os objetivos propostos) tais avanços serão registrados. Para as metas não alcançadas deverão ser propostos novos caminhos. O que não é previsto em nenhuma teoria para educação inclusiva e, muito menos, em nenhuma legislação é a promoção automática sem que o aluno em condição de deficiência mental tenha avançado em qualquer grau de conhecimento: é previsto apenas que ocorra o avanço e, caso este avanço não ocorra, o trabalho precisa ser reavaliado e refeito. Na verdade, esse conceito de avaliação não difere, em nada, daquilo que deve ser para todos!

Para que isso seja possível, porém, é necessário que tudo seja articulado, segundo o trabalho em equipe preconizado, com a participação e res-

ponsabilidade dos diferentes profissionais envolvidos na escola inclusiva no exercício de seus intransferíveis papéis. Para que isso se realize, é preciso que se tenha coragem de romper com as estruturas rígidas de organização administrativa, com cânones inflexíveis que nem sempre são verdadeiros ou instituídos legalmente, mas subjetivos, e coragem de “perder tempo” para conversar (o que inclui ouvir!) e discutir cada caso. Certamente, isso demandará que se cobre e se exija que cada instância ofereça as condições de trabalho que lhe cabe oferecer, pois respaldo teórico e legislação não faltam!

## 7 Considerações finais

Nas rodas de conversa de professores, o assunto inclusão escolar ainda assusta e divide opiniões, principalmente pelo fato de que essa expressão ainda está associada à mera matrícula de alunos, em condição de deficiência, nas salas de aulas comuns. A primeira reação – e não sem certa razão – é dizer que professores não estão preparados para trabalhar com deficientes. Entretanto, tal preparo não se refere a assumir atribuições próprias de profissionais da saúde e dos pedagogos habilitados em educação especial. Na escola inclusiva, o professor deve continuar apenas professor, porém sob um conceito que vai além da transmissão de conteúdo, ao mesmo tempo em que não deve deixar de fazê-lo.

Este artigo buscou jogar luz nos conceitos que melhor explicariam o verdadeiro sentido de educação inclusiva, tentando deixar claro o que a caracteriza e a distingue da educação especial, abordando os pontos de interdependência entre ambas e a importância do trabalho em equipe. Quando os professores refutam a inclusão escolar, muitas vezes inconscientemente, não estão contestando o modelo

de escola inclusiva em si, mas tão-somente a falta de condições para construí-la de maneira autêntica.

Também com bastante razão, os professores logo que recebem as primeiras informações – por vezes desconexas – sobre inclusão escolar, parecem-lhes mais um dos tantos fardos que todos os dias lhes caem sobre os ombros. A escola inclusiva, porém, se entendida e viabilizada como de fato é concebida – uma vez que pode valer-se dos aparatos de suporte que lhe são garantidos – ao contrário de ser um peso, pode vir a ser, ao mesmo tempo, a unificação de esforços, a divisão de responsabilidades e a multiplicação de resultados que responderiam a muitos problemas para os quais, com a escola que temos hoje, não vislumbramos solução.

Os problemas do dia-a-dia continuarão a existir sempre; assim, melhor será se os enfrentarmos juntos. As respostas existem nas legislações, nas teorias, nos relatos de experiências distantes ou próximas, na troca de idéias e na descoberta do outro. Só é necessário ter coragem de buscá-las.

### Inclusive school: destroying prejudices to construct concepts

This paper proposed to contribute to the conceptual and practical elucidation regarding to what is the inclusive education and scholar inclusion of students in condition of deficiency in regular classrooms. For this, it serves of a historical retrospection about the way as such condition was culturally faced up the Brazil settlement society until nowadays, it looks for delimiting the meaning of the terminologies which are usually used, as “people with special necessities” or “included people”. It distinguishes the rules of the regular school and the Special Education and the convergent point between them. It emphasizes the rule of the team work and the responsibilities of all

the educational agents involved in the construction process of the inclusive school.

**Key words:** Deficiency. Inclusive School. Inclusion. Special necessities.

### Referências

ARANHA, M. S. F. (Org.). *Educação inclusiva: a escola*. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

ARANHA, M. S. F. *Raízes históricas da educação especial- reagindo ao texto*. Marília: UNESP, 2001.

ARAÚJO, V. C. de. Infância e educação inclusiva. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, v. 23, n. 1. p. 65-77, jan./jul. 2005.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental*. 2. ed. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2008.

BRASIL. Secretaria de educação especial. *Saberes e práticas da inclusão*. Brasília, DF: 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VENTURA, C. S. C. Avaliação: novos paradigmas. In: *Adaptações de acesso ao Currículo*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo, CAPE, módulo II, p. 10-13, 2002.

recebido em 10 abr. 2008 / aprovado em 8 maio 2008

Para referenciar este texto:

TONUS, K. P.; SILVA, J. A. T. da. Escola inclusiva: demolir preconceitos para reconstruir conceitos. *Dialogia*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 211-221, 2008.

---

---