



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Gonçalves Mendes, Enicéia

A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil

Revista Brasileira de Educação, vol. 11, núm. 33, setembro-dezembro, 2006, pp. 387-395

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503302>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil

Enicéia Gonçalves Mendes

Universidade Federal de São Carlos,
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Introdução

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Entretanto, apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”.

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos

os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados.

Assim, o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais.

Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem aten-

dados em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados.

Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.

Um terceiro conjunto de argumentos que fundamentou as práticas integradoras foram as bases empíricas dos achados da pesquisa educacional. Primeiramente, a ciência produziu formas de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis. Posteriormente, a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatis-

fação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais. A partir daí, a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a pesquisa investigar “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender. Adicionalmente, a meta de desenvolver a independência ou autonomia impulsionou a preocupação com a qualidade de vida e com contextos culturais mais normalizantes, a fim de maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura.

Além disso, contribuíram para reforçar o movimento pela integração ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações.

Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos.

Assim, o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mun-

dial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade.

Esses interesses foram atendidos em diferentes países com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível. Assim, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970.

Normalização e integração escolar

O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. O princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

O princípio de normalização foi amplamente difundido também na América do Norte e Europa. As subseqüentes implicações desse princípio foram influenciadas pelas propostas de Wolfensberger (1972), que operacionalizou o conceito de “normalização dos estilos de vida” para “normalização de serviços”, partindo do pressuposto de que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados normais.

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. A definição focalizava a atenção sobre dois aspectos: o que o serviço almejava para seus usuários (comportamentos, experiências e características) e com quais meios isso seria atingido.

A partir de então, houve o uso generalizado do princípio para planejar serviços ao longo das décadas de 1960 e 1970, ocasionando grande movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para reinseri-las na comunidade.

Um medida política que parece ter causado muito impacto na área de educação especial foi a promulgação, em 1977, de uma lei pública nos Estados Unidos (USA, 1977), que assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de *mainstreaming*.¹ Tal legislação se constituiu na base jurídica que definia a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas, e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização.

De acordo com os princípios básicos do *mainstreaming*, a colocação seletiva de estudantes com deficiências deveria levar em consideração os seguintes critérios: 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (Kirk & Gallagher, 1979).

¹ O termo *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal) foi no Brasil traduzido como *integração*, mas como os conceitos são diferentes em língua inglesa, optamos por manter a grafia original.

Desde seu surgimento, o princípio de normalização foi criticado, mais pela incompreensão de que não se tratava de uma teoria científica, mas sim de um princípio filosófico de valor, que estabelecia que todas as pessoas, a despeito de suas inabilidades, deveriam ser tratadas, antes de tudo, como seres humanos plenos. A normalização não era algo para ser feito para uma pessoa, no sentido de tentar normalizá-la, mas sim um princípio que fornecia critérios através dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados (Mc Cord, 1982).

Em função da confusão relacionada ao significado desse princípio, muitas vezes entendido como uma proposta para “normalizar pessoas”, Wolfensberger (1983) tentou substituí-lo pelo termo “valorização do papel social”, com o intuito de enfatizar as metas que seriam promover tanto a imagem social quanto as competências pessoais. Entretanto, o uso do termo normalização popularizou-se e passou a ser amplamente utilizado.

O’Brien (1999) analisou o princípio em cinco dimensões, que seriam: a presença na comunidade, a participação na comunidade, a promoção de habilidades, a promoção da imagem social e a autonomia ou *empowerment*.² Basicamente, o princípio implicaria prestar serviços assegurando que a pessoa experienciasse dignidade, respeito individual, situações e práticas apropriadas para sua idade, e o máximo possível de participação.

A partir da década de 1970, houve uma mudança, e as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais. Essa filosofia foi amplamente difundida ao longo da década de 1980 no panorama mundial. Epstein (1982), ao estudar os

meios e as metas sobre o princípio de normalização, concluiu que havia consenso geral sobre o princípio em si, mas também desacordo em relação aos meios de operacionalizá-lo.

Deno (1970), considerando a estrutura organizacional dos serviços nos EUA, propôs o sistema em cascata, com diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno.

Outros estudos analisando as várias formas como a proposta de integração escolar estava sendo operacionalizada no Reino Unido (Warnock Report, 1979;³ Hegarty, Pocklington & Lucas, 1981) e na Suécia (Söder, 1980) também indicaram arranjos muito semelhantes na forma de um contínuo de possíveis soluções, o que indica que desde o início do movimento pela integração escolar houve restrição ao uso de uma concepção mais ampliada do conceito de normalização, no sentido de evitar-se a colocação de todo e qualquer aluno na classe comum da escola regular. Também todos os modelos pressupunham a manutenção dos serviços já existentes e uma opção preferencial pela inserção na escola comum, e mais especificamente na classe comum, mas admitindo a necessidade de manter o contínuo de serviços com diferentes níveis de integração.

² O termo *empowerment*, embora venha sendo frequentemente traduzido como *empoderamento*, não tem uma tradução precisa e foi mantido no original; seu significado neste contexto seria transferir ou devolver o controle da própria vida para a pessoa com deficiência (Charlton, 2000).

³ O Relatório Warnock foi um documento apresentado ao Parlamento do Reino Unido, elaborado por um comitê presidido por Mary Warnock, constituído para rever o atendimento aos indivíduos com deficiências na Inglaterra, País de Gales e Escócia. Trata-se de um documento clássico na área, entre outras questões por ter introduzido o conceito de “necessidades educacionais especiais”.

Assim, a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade.

Em 1989, Christie (*apud* Rosenqvist, 1994) explica que a palavra “integração” deriva do latim *integrare*, do adjetivo *integer*, que originalmente significava intacto, não tocado, ou íntegro. Entretanto, ao longo da história, a palavra “integração” teve duas derivações de sentido nas línguas modernas. Uma delas é o original, e o outro, o sentido de “compor”, “fazer um conjunto”, “juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade”. A autora aponta que o conceito de integração escolar, por razões históricas, parece ter assumido o segundo sentido, que seria o da mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe.

As críticas que surgiram posteriormente ao modelo se basearam na constatação de dois fatos: a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o *empowerment* das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Influência norte-americana no debate sobre inclusão escolar⁴

Analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990.

Uma evidência disso pode ser constatada no fato de que, até meados da década de 1990, na literatura o termo “inclusão” aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia “integração” quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços.⁵ Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo “inclusão” apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo “integração” e associado à idéia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns (Sailor, Gee & Karasoff, 1993; Lipsky & Gartner, 1997; Turnbull *et al.*, 2002; Sailor, 2002).

A fim de aprofundar um pouco mais a análise, serão descritos os movimentos de reformas ocorridos no sistema educacional dos EUA, antes da popularização mundial do conceito de inclusão escolar.

⁴ Apesar de ser mais frequente o uso do termo “educação inclusiva”, optamos por questões semânticas pela utilização do termo “inclusão escolar”.

⁵ Ver por exemplo os trabalhos comparativos de Pijl e Meijer (1991), Reynolds e Ainscow (1991), O’Hanlon (1995), Ainscow e Haile-Giorgis (1998), Booth e Ainscow (1998), Evans (2004) e Porter (2004).

A década de 1980 iria inaugurar uma grande insatisfação entre alguns educadores norte-americanos, principalmente depois de 1983, com a publicação do estudo “A nation at risk: the imperative educacional reform”,⁶ elaborado pela National Commission on Excellence in Education (USA, 1983). Tal documento oferecia um retrato muito pessimista da educação nos EUA, questionando seriamente se no futuro eles seriam capazes de manter sua posição de liderança no contexto mundial. Essa revisão provocou dois momentos seguidos de reforma no sistema educacional geral.

A primeira onda de reforma iniciada na década de 1980 foi denominada “movimento pela excelência na escola”. A escola foi identificada como o *locus* dos problemas educacionais, e mecanismos de controle de desempenho foram criados, baseados em pesquisas sobre os indicadores de qualidade (testes padronizados de desempenho e financiamento controlado pelo ranqueamento das escolas e dos sistemas educacionais baseado nesses indicadores).

Sailor, Gee e Karasoff (1993) relatam que a pesquisa educacional nesse período contribuiu para a introdução de inovações nos currículos e métodos instrucionais, mas que essas mudanças produziram efeitos apenas sobre os melhores estudantes, sem afetar as possibilidades de insucesso e taxas de evasão dos estudantes de risco, que na época compunham cerca de metade da população escolar daquele país.

A segunda onda de reforma, do final da década de 1980, surgiu em parte pela reação às restrições burocráticas impostas às escolas com a exigência de prestação de contas, e tiveram três direções: mudanças nas formas como as escolas eram organizadas, melhoria no *status* da profissão docente (com aumento de salários, por exemplo) e revisão do sistema de financiamento das escolas, com ênfase na gestão local ou descentralizada dos recursos (inclusive dos re-

ursos para programas da educação especial). O conjunto desses esforços veio a ser conhecido como “movimento de reestruturação escolar”, e teve como alvo melhorar a educação da população de risco.

Sailor, Gee e Karasoff (1993) apontaram que alguns elementos-chave dessa reforma, tais como a revisão curricular, a avaliação baseada no desempenho, a descentralização da instrução, a autonomia organizacional da escola, a gestão e o financiamento centrados na escola, a tomada de decisão compartilhada, a fusão e coordenação dos recursos educacionais e o envolvimento da comunidade, trouxeram implicações para a educação das crianças com necessidades educacionais especiais, na medida em que tais mudanças resultaram em maior flexibilidade para as escolas, que puderam, a partir de então, romper com as práticas tradicionais e aceitar novos desafios. A reestruturação das escolas aumentou também a consciência e o respeito à diversidade, e produziu mudanças no papel da escola, que passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes, provendo recursos variados centrados na própria escola.

Na educação especial, em contrapartida, a política de integração escolar havia resultado numa estrutura de serviços fragmentada, com função duplicada e nem sempre acessível a todos, sendo que algumas experiências de reestruturação escolar nos EUA, com sua ênfase na organização e gestão com *locus* na escola, permitiram em alguma proporção racionalizar, democratizar e melhorar o atendimento às necessidades diferenciadas de alunos especiais.⁷

Paralelamente às reformas na educação geral, ocorreram, também na década de 1980, dois movimentos mais focalizados na educação especial, que influenciaram diretamente o aparecimento da proposta

⁶ Que pode ser traduzido como “Uma nação em risco: o imperativo para a reforma educacional”.

⁷ Para uma revisão de pesquisas sobre o alinhamento entre os movimentos de reestruturação e a inclusão escolar nos EUA, ver documento publicado em conjunto pela RMC Research Corporation, The Academy for Educational Development, e National Association of State Directors of Special Education (2002).

de inclusão escolar: o Regular Education Initiative⁸ (Will, 1986) e o Full Inclusion⁹ (Gartner & Lipsky, 1989; Stainback & Stainback, 1984).

A proposta contida na “Iniciativa da Educação Regular” surgiu a partir da publicação, em 1986, de um artigo por Madeleine C. Will, que era secretária assistente dos serviços de educação especial e de reabilitação, no qual ela denunciava as limitações da legislação vigente, apontando a necessidade de parcerias entre educação regular e especial, de otimizar os recursos e os serviços educacionais. Com a alegação de que a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais deveria ser responsabilidade da educação comum, Will (1986) defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados.

O ponto básico dessa proposta foi a busca pela junção dos recursos da educação regular e especial, a fim de melhor atender estudantes cujas necessidades educacionais eram, principalmente, acadêmicas (Will, 1986). Na prática, ocorreu que crianças com dificuldades de aprendizagem passaram a ser apoiadas na classe comum, ao invés de serem retiradas para receber apoio em classes de recursos, e isso gerou uma grande controvérsia sobre a utilidade da classe de recursos. Entretanto, essa prática não foi bem aceita pela comunidade educacional e, segundo Scruggs e Mastropieri (1993), essa política do Governo Reagan resultou no enfraquecimento das garantias legais da população da educação especial, e reavivou o debate a favor e contra os programas de educação especial separados da educação regular.

Além do modelo derivado da “iniciativa da educação regular”, surgiu a proposta de “inclusão total”

(Gartner & Lipsky, 1989; Stainback & Stainback, 1984), que se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos. Tal proposta surgiu no âmbito dos que defendiam os direitos dos indivíduos com graus mais severos de limitação intelectual, que foi a clientela para a qual os modelos de integração escolar foram mais prejudiciais, dado que eles continuavam vivenciando experiências segregadoras no processo educacional, e sendo excluídos das classes comuns e das escolas regulares. Muito da argumentação para a inclusão total foi impelida pela confiança no direito cível contra a segregação de estudantes com base em suas deficiências, um tema que estava tendo reflexo em várias decisões importantes em processos judiciais cujos julgamentos acabavam favorecendo práticas de colocação inclusiva.

Percebe-se que há alguns pontos comuns entre essas duas iniciativas, pois ambas tiveram suas origens no movimento pela integração escolar e buscavam a fusão dos sistemas de ensino regular e especial. A idéia central era a de que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, se fazia necessário mudar também a escola, para que esta possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. Entretanto, a “Iniciativa da Educação Regular” tinha como população-alvo os indivíduos com limitações leves ou no máximo moderadas, enquanto a “inclusão total” era defendida pelos advogados dos direitos dos portadores de deficiências mais severas (Sale & Carey, 1995).

Assim, os movimentos da educação geral e da educação especial nos Estados Unidos, que antes eram empreendimentos de forma isolada, passaram a poder partilhar uma mesma agenda de reformas, principalmente após o movimento de reestruturação esco-

⁸ O termo Regular Education Initiative (REI) será aqui traduzido como “Iniciativa da Educação Regular”.

⁹ O termo *full inclusion* será traduzido neste artigo como “inclusão total”, no sentido de ser uma abordagem mais radical em favor de uma inclusão que seja total, integral ou plena.

lar. Entretanto, o movimento naquele país logo se bifurcou em pelo menos duas principais correntes, com propostas divergentes sobre qual seria a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais: a proposta de “educação inclusiva” e a da “inclusão total” (Sailor, 2002).

Sailor (2002) aponta que o termo “educação inclusiva” emergiu também no início da década de 1990, e embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.

A partir de então, aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).

Fuchs e Fuchs (1998), analisando a realidade de seu país, estabeleceram as seguintes diferenças entre as propostas de inclusão escolar e de inclusão total:

- a) Os “inclusionistas” consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto os “inclusionistas totais” acreditam que as escolas são impor-

tantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização;

- b) Os “inclusionistas” defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os “inclusionistas totais” advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo;
- c) Os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os “inclusionistas totais” crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Paralelamente a esse embate sobre as diferentes formas de se conceber as diretrizes de uma política de inclusão escolar nos sistemas de ensino, que vai se prolongar ao longo da década de 1990, chegando até a atualidade, observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva, que, embora pareça historicamente ter surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ganhou a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990.

Marcos mundiais da educação inclusiva¹⁰

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organi-

¹⁰ A utilização do termo “educação inclusiva” nesta parte do texto é proposital, para ser fiel à terminologia dos documentos internacionais que irão popularizar o conceito.

zação das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Nos países pobres e em desenvolvimento, as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação. Tais evidências estimularam o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse

processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

Portanto, não é nova a idéia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum, pois estava presente desde o movimento pela integração escolar, que, entretanto, entendia que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, por pressupor que as escolas comuns conseguiam educar pelo menos os considerados normais (Bueno, 2001). A inclusão, em contrapartida, estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.

Peter Mittler (*apud* Martins, 1999) acrescenta que na perspectiva da integração não havia pressuposição de mudança da escola, ao passo que a inclusão estabelecia necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.

Ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se globaliza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, são renovadas velhas controvérsias, que estavam também presentes no ideário da integração escolar, e que se referem às formas de efetivá-la. Ferguson e Ferguson (1998) apontam os seguintes conflitos acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: a) a inclusão é para todos, ou só para alguns?; b) a inclusão significa colocação integral na classe comum ou pode-se combinar a colocação na classe comum com situações especializadas de aprendizagem?; c) a inclusão prioriza a aprendizagem social e as amizades ou o desempenho acadêmico bem-sucedido?; d) a inclusão será prejudicial ou positiva para os alunos sem limitações?; e) as evidências empíricas sustentam ou não a inclusão?