

Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana¹

Monica Maria Farid Rahme^{II}

Resumo

Considerando a educação inclusiva como um discurso que engendra formas de estabelecimento do laço social, investiga-se neste trabalho, a partir do referencial psicanalítico, o delineamento de um discurso inclusivo em três experiências educacionais: a brasileira, a norte-americana e a italiana. A educação especial configura-se, social e historicamente, como um campo de saberes e práticas destinadas a sujeitos que apresentam especificidades do ponto de vista sensorial, físico e mental. A partir da década de 1990, o termo *inclusão* passa a ser adotado em publicações desse campo provenientes dos Estados Unidos e da Suécia, processo que se fortalece nos anos seguintes por meio de declarações internacionais que introduzem, de modo pungente, a perspectiva de uma educação inclusiva destinada, a princípio, a alunos com necessidades educacionais especiais. Posteriormente, observa-se um emprego mais amplo dessa terminologia, que passa a significar, a partir dos anos de 1990, uma demanda dirigida aos sistemas de ensino no sentido de garantir escolarização e pertencimento social para todo aluno, independentemente de seus atributos individuais e sociais. Neste artigo, apresentamos o resultado de levantamento e análise de documentos e publicações referentes às experiências educacionais sobre o tema desenvolvidas no Brasil, nos Estados Unidos e na Itália. Tais experiências permitem indicar, entre outros aspectos, que o processo de inclusão encontra-se articulado a um movimento mais amplo de *internacionalização de direitos* e que o discurso inclusivo comporta tanto mudanças quanto permanências dos lugares socialmente ocupados pelos alunos considerados diferentes no contexto escolar.

Palavras-chave

Educação especial – Educação inclusiva – Discurso – Internacionalização de direitos.

^I- Agradeço à Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech e ao Prof. Dr. Éric Plaisance as importantes contribuições dadas para a construção deste trabalho.

^{II}- Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil. Contato: monica@ichs.ufop.br

Inclusion and internationalization of the rights to education: the Brazilian, North American and Italian experiences¹

Monica Maria Farid Rahme^{II}

Abstract

Considering inclusive education as a discourse that engenders forms of establishment of the social bond, we investigate in the present work, based on a psychoanalytical framework, the outline of an inclusive discourse in three educational experiences: the Brazilian, the North American and the Italian. Special education has become socially and historically a field of knowledges and practices oriented towards subjects that display some specificity from the sensory, physical and mental points of view. Since the 1990s, the term inclusion has been adopted in publications in this field originated in the USA and Sweden in a process that is strengthened in the following years through international declarations that have cogently introduced the perspective of an inclusive education targeted, at first, at pupils with special educational needs. Later, a wider use of this terminology can be observed in which, from the 1990s onwards, it describes a demand oriented to the teaching systems, in the sense of guaranteeing schooling and social belonging to every pupil independently of his or her individual and social attributes. In this article we present the results of an assessment and analysis of documents and publications referring to the educational experiences on this theme developed in Brazil, in the United States of America and in Italy. These experiences allow us to point out, among other aspects, that the process of inclusion is articulated to a wider movement of internationalization of rights, and that the discourse of inclusion allows for both change and permanence of social places occupied by pupils regarded as different within the school context.

Keywords

Special education – Inclusive education – Discourse – Internationalization of rights.

I- We would like to thank Professor Leny Magalhães Mrech and Professor Éric Plaisance for the important contributions they gave to the development of this work.

II- Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brazil. Contact: monica@ichs.ufop.br

A partir dos anos de 1990, o termo *inclusão* (do inglês, *inclusion*) passa a ser adotado em publicações do campo da educação especial provenientes dos Estados Unidos e da Suécia (GÖRANSSON; NILHOLM, 2009). Poucos anos mais tarde, em 1994, a circulação da *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais* pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) introduz a perspectiva de uma *educação inclusiva* nas discussões desse campo, fato que terá importantes desdobramentos não apenas no que diz respeito às discussões referentes à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais,¹ mas também na perspectiva de uma educação para todos. Eric Plaisance (2011, p.269) assinala, nesse sentido, que:

No contexto internacional, principalmente depois de 1990, as orientações educacionais preconizadas não são mais aquelas da educação “especial”, nem mesmo aquela da integração progressiva das crianças “problemáticas” nas estruturas regulares, mas, de forma muito mais radical, aquela da “educação inclusiva” ou da “educação para todos” nas estruturas educativas, isto é, nas turmas precisamente destinadas a todos.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), a já mencionada *Declaração de Salamanca*, a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (1999), também conhecida como *Convenção de Guatemala*, e a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006), também conhecida como *Convenção de Nova Iorque*, são marcos importantes desse percurso, orientando os Estados signatários a adotarem uma série de medidas em favor de processos educativos mais igualitários

1- Empregamos prioritariamente a terminologia *necessidades educacionais especiais*, mas preservamos o termo *deficiência* quando utilizado pelos autores citados.

e abertos às diferenças. Na compreensão de Carlos Roberto Cury (2005, p.36), trata-se de um processo de “internacionalização de direitos” no qual ocorre uma “afirmação positiva do direito à diferença sob a égide de uma generalização em lei”.

Mônica Kassar (2011) argumenta, a esse propósito, que três dimensões são marcantes na circulação das ideias em torno da educação inclusiva: as mudanças relativas ao atendimento das pessoas com deficiência ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, que significaram, em alguns países, garantia de emprego e de matrícula das crianças com deficiência nas salas de aula comuns; as ações dos movimentos sociais, compostos pelas próprias pessoas com deficiência, por familiares e profissionais atuantes na área; e, por fim, a definição e a circulação de convenções internacionais reconhecidas e ratificadas em vários países, entre os quais se insere o Brasil. No que se refere a esse último item, a autora detecta uma importante relação entre o que é difundido pelas agências internacionais e o que é produzido a partir de então em termos de políticas educacionais. Para Kassar (2011, p. 54), esse processo é marcado por contradições e disputas que evidenciam a complexidade presente na “formulação das políticas públicas”, quando as “relações das interferências não são unilaterais e tampouco mecânicas”.

Essa visão não é, entretanto, consensual no campo da educação especial, e encontramos em Enicéia Mendes (2006, p. 391) uma leitura distinta do processo, quando a autora assinala 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.

Tal argumentação é relevante e aproxima-se do que afirmam Kerstin Göransson

e Claes Nilhom (2009) quando situam o fato de o termo *inclusão* circular na literatura especializada americana desde os anos de 1990. Podemos indagar, nesse sentido, se o entrelaçamento desses diferentes movimentos citados por Mendes (2006) e Kassar (2011) – e não sua mútua exclusão – pode ter confluído para um fortalecimento da perspectiva de uma educação inclusiva não apenas no contexto norte-americano, mas em um cenário internacional; uma educação inclusiva não restrita apenas ao campo da educação especial, mas como um movimento que pretende difundir a perspectiva de uma escola para todos e aberta às diferenças (CURY, 2005; PLAISANCE, 2011).

Nossa proposta, neste artigo, é analisar os elementos que favoreceram a construção de um discurso em torno da educação inclusiva, considerando que tal discurso emerge em determinados contextos sociais e históricos, e que passa, a partir de então, a funcionar como um operador das relações sociais estabelecidas com as pessoas ditas com necessidades educacionais especiais. Para tanto, discutiremos aspectos relacionados à experiência educacional de três países: Brasil, Estados Unidos e Itália.

A escolha pela análise das experiências italiana e norte-americana decorre da importância de ambas para o progressivo acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas comuns. Nesse sentido, desde 1977, com a promulgação da Lei nº 517, a Itália inicia um processo de extinção das classes diferenciadas e das escolas especiais, propondo formas de integração nas escolas comuns para os alunos com deficiência. No caso dos Estados Unidos, em 1986, a Secretária-Assistente Madeleine Will, da Divisão de Educação Especial e Serviços de Reabilitação do Departamento de Educação dos Estados Unidos, propõe a *Iniciativa da Educação Regular (REI)*, que visa atender a esse público em classes comuns, incentivando uma parceria entre educação especial e educação comum – proposta que será central para a emergência de uma perspectiva inclusiva (MENDES, 2006). No caso do Brasil, é possível localizar a presença

do termo *inclusão* desde a primeira metade da década de 1990 (KASSAR, 2011), ampliando-se fortemente a partir dos anos 2000.

Para analisar o delineamento de um discurso inclusivo nesses três países, articulado a um cenário internacional, temos como referência a noção de discurso proposta por Jacques Lacan (1969-1970), que nos permite pensá-lo como artífice dos laços sociais na medida em que dá sustentação à realidade, modelando-a, sem supor, necessariamente, um consenso por parte dos sujeitos. Para Lacan, os discursos funcionam como aparelhos de linguagem que estruturam o campo do gozo, criando modos de posicionamento e de enlaçamento estáveis com o *outro*.

Essa perspectiva permite-nos localizar, ao longo da história, formas mais preponderantes de estabelecimento do laço social com as pessoas que apresentam diferenças físicas, cognitivas, sensoriais, por meio das produções discursivas que fundamentam os saberes sobre esses sujeitos e sobre os modelos institucionais, educacionais, de assistência e de tratamento implementados para eles, entre outros aspectos. Nessa vertente, a proposição de uma educação inclusiva como perspectiva educacional que pretende agregar em uma mesma escola sujeitos que pertenciam a lógicas institucionais distintas – a escola especial para os alunos considerados deficientes, e a escola comum para os tidos como normais – funciona como uma construção discursiva, promovendo e mediando a constituição de diferentes formas de laço social entre os sujeitos que a experimentam.

Para o desenvolvimento deste estudo, realizamos, de modo conjugado, pesquisa bibliográfica e documental (MARCONI; LAKATOS, 2002). Procedemos, inicialmente, a um levantamento de livros e artigos acadêmicos produzidos no Brasil e nos outros países sobre a educação inclusiva, mais especificamente sobre o campo da educação especial e da psicanálise e educação. Essa busca foi feita em bibliotecas universitárias, por meio de consulta ao Portal da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à base

de dados da *SciELO*. O contato com essas fontes evidenciou, muitas vezes, a importância de localizar mais documentos legais referentes aos três países. Quando necessário, procedemos a um levantamento desses textos por meio de consulta aos sítios oficiais. Contudo, o acesso às fontes primárias nem sempre foi possível, e por isso há um número maior de referência à legislação brasileira.

Durante o processo de análise desse material, verificamos, entre as produções localizadas, quais delas atendiam aos objetivos da investigação proposta. A análise desses documentos foi realizada concomitantemente ao trabalho com o material bibliográfico, o que permitiu uma leitura mais crítica. Procuramos identificar os temas mais e menos recorrentes nas publicações e nos documentos, priorizando, basicamente, elementos históricos, questões relacionadas à emergência de um discurso inclusivo, referências legais, principais problematizações, entrelaçamentos e divergências.

Passaremos, então, à discussão sobre o delineamento de um discurso inclusivo nos três países. Destacaremos alguns aspectos mais centrais de seus processos, sem a pretensão de esgotar suas diferentes dimensões. Em um segundo momento, analisaremos, a partir do campo da psicanálise e educação, questões decorrentes da perspectiva inclusiva.

O delineamento de um discurso inclusivo no contexto da política educacional brasileira

No Brasil, encontramos a proposta de uma educação especializada mais articulada ao sistema geral da educação, como forma de integrar os alunos com deficiência na escola comum, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBN) de 1961 (Lei nº 4.024). Entretanto, como ressalta Rosângela Prieto (2006, p. 67), é preciso considerar que há, nesse mesmo momento,

uma expansão mais expressiva de serviços de atendimento especializados paralelos

ao ensino regular, de cunho filantrópico e nem sempre de caráter educacional.

No contexto de democratização da sociedade brasileira pós-Ditadura Militar, a *Constituição Federal de 1988* define a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos, situando-o como um direito público subjetivo. No artigo 208, o atendimento educacional especializado é garantido como dever do Estado, devendo ser disponível em caráter preferencial na rede regular de ensino. Quase dez anos mais tarde, a LDBN de 1996 (Lei nº 9.394) apresenta um capítulo dedicado à educação especial. Nele, tal educação é compreendida como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. A lei determina a pertinência de serviços de apoio especializado na escola regular para atendimento às peculiaridades do alunado da educação especial e prescreve o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, para os casos nos quais não fosse possível a integração no ensino comum.

Na primeira metade da década de 1990, já é possível encontrar referência ao processo de inclusão de alunos com deficiência em ambiente educacional, em um documento lançado pelo Governo Federal, em 1994, e destinado à capacitação de educadores (KASSAR, 2011). Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) lança a *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), construída basicamente a partir dos princípios preconizados pela integração, e sem nenhuma menção à perspectiva inclusiva.

Ressonâncias mais evidentes de documentos internacionais, como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) e a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), podem ser localizadas em documentos nacionais, como a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 11 de fevereiro de 2001, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

Segundo esse documento, os sistemas de ensino *deveriam* passar a matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para receber estudantes com necessidades educacionais especiais; ainda, o professor especializado em educação especial teria a função de acompanhar e dar suporte aos professores das escolas comuns, promovendo a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

Na compreensão de Rosalba Garcia e Maria Helena Michels (2011, p.108), a referida resolução se constitui como um marco da normatização, no Brasil, dos preceitos inclusivos situados no plano internacional e expressa

o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de idéias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial.

No Parecer do CNE/CEB nº 17/2001, referente às *Diretrizes*, a educação especial é situada como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, podendo ser complementar, suplementar ou substitutiva aos serviços educacionais comuns. O parecer, ainda, prevê como preferencial o atendimento na rede regular de ensino, indicando que apenas extraordinariamente os alunos poderiam ser encaminhados para classes especiais, e em última instância para escolas especiais.

As leituras sobre os significados desses documentos para a educação brasileira comportam visões dissonantes. Para Prieto (2006), o caminho adotado pelo Brasil naquele momento, no sentido de manter os serviços especializados, ainda que em caráter transitório e extraordinário, coloca em risco a implementação de uma concepção educacional de fato inclusiva, podendo significar a “retomada de antigas propostas não realizadas na sua totalidade” (p. 42). Para Cury (2005), a manutenção do *preferencial* nas normatizações se deve ao fato de que classes e escolas especiais podem significar espaços discriminatórios que levam à igualdade de oportunidades,

quando a matrícula na escola comum significa uma discriminação maior para o sujeito.

Mendes (2006) e Kassar (2011) destacam a presença de uma série de pedidos de alteração da Resolução nº 2 na perspectiva de que esse documento incorporasse uma orientação mais radical dos princípios inclusivos, o que conduziria, por exemplo, à eliminação da possibilidade de os atendimentos disponibilizados no âmbito da educação especial serem substitutivos à escolaridade comum. Kassar (2011) refere-se a essas demandas como evidências da presença de um *jogo de forças* na construção de políticas públicas.

A partir dos anos 2000, os documentos internacionais parecem influenciar diretamente os rumos adotados na condução da política educacional brasileira, como destacam Garcia e Michels (2011). Convenções como a de Guatemala (1999) e a de Nova Iorque (2006), já mencionadas, são consideradas, pelas autoras, como centrais ao longo desse período, passando a orientar a “definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política” (p. 109) de educação especial no Brasil. Podemos também observar, ao longo desses anos, o objetivo de se constituir no país um sistema de ensino inclusivo.

Em 2008, o Governo Federal lança a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. O documento se orienta por princípios gerais do movimento internacional pela inclusão, como podemos observar na citação a seguir:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

Na *Política*, os serviços de apoio especializado passam a ser considerados como obrigatoriamente complementares ou suplementares, e não mais como substitutivos à educação comum (BRASIL, 2008). Entre outros aspectos, o documento concebe a *educação especial* como modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; atribui ao atendimento educacional especializado a função de elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade; e institui como obrigatória a oferta de atendimento educacional especializado na própria escola ou em centro especializado. Além disso, a *Política* restringe a expressão *necessidades educacionais especiais* a particularidades que possam configurar-se no percurso escolar do aluno, indicando a introdução de atendimentos específicos na própria escola ou em serviços especializados (em caráter suplementar ou complementar).

Analisando o rumo adotado na condução da política educacional brasileira, como a opção por uma educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva e a manutenção da lógica das classificações já tradicionalmente presente nesse campo desde sua origem, Maria Eugênia Nabuco (2010, p. 66-67) propõe algumas indagações que questionam o significado político de uma orientação assim delineada:

1. Será possível conceber a educação como inclusiva a partir de uma política nacional de Educação Especial? 2. A Educação Especial em si já não seria uma fabricação da categoria de desviantes, estigmatizados em noções pseudocientíficas de déficit ou de superdotação? [...] Uma política nacional de Educação Especial teria por função definir o seu público-alvo, em “categorias de crianças”, fundamentando-se em orientação teórica única que se impõe como resposta verossímil?

Em relação à premência de uma lógica classificatória presente no documento, a autora interroga se não se estaria delineando, nos

contornos da *Política*, o contrassenso de uma *psicopatologia da inclusão*, que recupera antigos argumentos do campo educacional, mas também da área médica, em um debate aparentemente novo. A tendência de reproduzir, no campo das políticas educacionais ditas inclusivas, essas concepções e práticas indicaria o quanto a categorização pode persistir no discurso sobre esse aluno, ainda que sob novas roupagens, reatualizando antigos desafios.

Sistematizando alguns pontos de análise referentes à educação especial no Brasil entre os anos de 1991 e 2011, Garcia e Michels (2011) sublinham que houve nesse período a passagem de uma perspectiva mais orientada pela integração para uma vertente inclusiva, que propõe o estabelecimento de uma maior articulação com a educação básica e o início de um trabalho focado no ensino superior. Contudo, ressaltam as autoras que o fato de a

política educacional ter sofrido uma inserção de conceitos e de ações relacionadas à idéia da inclusão não tornou o espaço educacional mais democrático. (p. 114)

Da inserção em serviços menos restritivos ao movimento pela inclusão: a experiência norte-americana

A emergência dos movimentos denominados *mainstreaming* e *integração* nos Estados Unidos, na década de 1960, teve importância singular no processo de abertura da sociedade norte-americana para as questões sociais e escolares referentes às pessoas com deficiência. Nesse momento, os serviços educacionais menos restritivos passam a ser mais diretamente priorizados e a convivência com grupos sociais em idades equivalentes passa a ser incentivada. Segundo Leny Mrech (2001), essas transformações se iniciaram nas próprias instituições especializadas que prestavam atendimento contínuo às pessoas com deficiência, como as escolas residenciais e as instituições de natureza asilar, implicando desdobramentos para a

discussão a respeito da situação social e escolar desse grupo e gerando problematizações importantes ao movimento, até então hegemônico, de normalização.

Anastasios Karagiannis, William Stainback e Susan Stainback (1999) observam que, entre o fim dos anos 1980 e o início dos anos 1990, um número significativo de alunos passa a ser integrado nas salas de aula comuns em escolas dos bairros onde residiam, seja em tempo parcial ou integral. Esses autores destacam que, nesse grupo, havia alunos com deficiências consideradas graves que se encontravam fora de qualquer classe ou escola, ainda que especializada, e lembram que naquele momento crescia, em vários estratos sociais, um movimento pela educação desses alunos na escola comum.

Nesse contexto, a emergência da proposição de uma *inclusão total* ganha destaque no cenário educacional americano, baseada fundamentalmente na ideia de uma fusão dos sistemas educacionais comum e especial. Segundo esse movimento, os serviços especializados não poderiam substituir a educação comum e deveriam ser oferecidos, apenas, em caráter complementar à educação geral.

Para Stainback e Stainback (1984), precursores do movimento, a constituição da educação especial como subsistema da educação regular fora positiva na história escolar das pessoas com deficiência, mas essa divisão não era mais necessária. Os autores lembram que, apesar de duras críticas terem sido dirigidas à dicotomia existente entre a educação geral e a educação especial por meio do movimento de integração, essa distância se mantinha praticamente inalterada na atuação e no percurso dos profissionais da educação, bem como no estabelecimento dos programas educacionais.

Comentando os elementos subjacentes à emergência da *inclusão total*, Mendes (2006) assinala que tal movimento visava à escolarização de todos, sem exceção, tendo-se originado em propostas que defendiam o direito à educação de alunos com deficiências mais graves e que não se tinham beneficiado

significativamente das propostas de integração. Para a autora, embora as perspectivas da REI e da inclusão total tivessem muitos pontos comuns, as duas propostas tinham definições distintas acerca de seu público-alvo: enquanto a primeira focalizava mais propriamente os alunos com deficiências consideradas *leves* ou *moderadas*, a segunda se preocupava com alunos com *deficiências graves*, como já exposto.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) assinalam que tal mudança de paradigma favoreceu a aprovação do *Ato dos Americanos com Deficiência* (ADA) em 1990, Lei Pública nº 101-335 que estabelece o seguinte:

todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, devem ter direito a frequentar a escola de seu bairro, que deve estar adaptada às necessidades da diversidade de seus alunos. (p. 30)

Ainda em 1990, a Lei Pública nº 94-142 é reautorizada como *Ato Educacional para os Indivíduos com Deficiência* (IDEA), a PL nº 101-476, que estende o direito à educação pública e gratuita a todas as crianças, independentemente de qualquer deficiência, em ambiente o menos restritivo possível.

Em 1997, é assinado o IDEA 97, lei que amplia as possibilidades de participação dos familiares e das pessoas com deficiência nas decisões referentes à sua escolarização. Tal documento reafirma questões abordadas pela já citada Lei Pública nº 94-142, privilegiando os seguintes pontos: proteção aos direitos fundamentais de acesso à educação pública pelas pessoas com deficiência; ênfase na responsabilidade de escolas, agências e governos municipais, estaduais e federais em construir uma educação mais apropriada para todos os alunos; e ampliação do âmbito de atuação dos programas públicos (MRECH, 2001).

O delineamento de uma perspectiva inclusiva nos Estados Unidos não é, entretanto, uma proposta absoluta, isenta de críticas e

problematizações. Stanley Wigle, Daryl Wilcox e Charles Manges (1994) tecem, nesse sentido, enfáticas críticas ao movimento desencadeado em favor da inclusão total, apontando, entre outros aspectos, que nem todos os alunos encontravam-se em condições de participar de uma sala de aula comum, pois muitos deles necessitam de programas educacionais especializados que dificilmente poderiam ser implementados no contexto da escola comum. Para eles, os princípios defendidos pela inclusão total afetam negativamente o percurso escolar de muitos alunos que apresentam ou não deficiências, em nome de interesses fundamentalmente ideológicos e econômicos. Os autores questionam, ainda, a concepção de formação de professores apresentada pelo movimento da inclusão total, apontando sua insuficiência para lidar com a diversidade de questões que podem emergir em um contexto escolar dito inclusivo.

James Kauffman (2007) problematiza a proposta de fusão dos dois sistemas apresentada por autores ligados ao movimento da inclusão total, observando que o futuro da educação especial passa por seu aprofundamento como modelo conceitual particular, e não por sua associação à educação geral, fato que a faria perder sua especificidade como campo de saberes e técnicas.

Enfocando mais diretamente a prática da inclusão desenvolvida no país nos últimos anos, Margaret Linn (2011) destaca a centralidade atribuída à formação acadêmica dos estudantes, desvinculada de questões relativas à socialização e aos ganhos que poderiam estar presentes na convivência escolar entre os alunos. A autora observa que, diferentemente do que preconizavam os movimentos dos anos de 1970, há atualmente uma grande ênfase nos processos de escolarização mais especializados no interior da sala de aula, bem como um movimento de se considerar, como alunado da educação especial, alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção e hiperatividade e problemas de linguagem, orientação esta que é polêmica no campo da educação especial.

Podemos verificar, a partir dessas observações, que apesar de a proposição de uma educação inclusiva e de uma inclusão total serem marcantes nos Estados Unidos a partir dos anos de 1980 e terem favorecido a construção e a difusão de um discurso inclusivo, existem concepções distintas em curso, o que conduz, certamente, a debates e disputas em torno da escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais no país.

Ancorada em uma perspectiva educacional distinta da brasileira e da norte-americana, e contando com uma estrutura escolar mais flexível, a experiência italiana se constitui, no plano internacional, em uma possibilidade bastante diferenciada de concretizar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Passaremos, então, a abordar questões referentes a essa política educacional.

Contexto de emergência e desafios da integração escolar italiana

O movimento italiano de integração escolar completa mais de trinta anos de existência e se constitui em uma das primeiras propostas de inserção radical dos alunos com deficiência nas classes comuns.

Analisando o que acontecia na Itália à luz do que se passava em parte do continente europeu no final dos anos 1960 e no início da década seguinte, Mônica Santos (1995) assinala o fato de os sujeitos com necessidades educacionais especiais passarem a ser encaminhados mais sistematicamente a instituições de ensino, e não, como ocorria anteriormente, a serviços de saúde e de assistência social. Consolidava-se, assim, em diferentes níveis e graus, de acordo com as características próprias dos sistemas de ensino de cada país, o *mainstreaming*, entendido como movimento de integrar esse grupo nos ambientes comuns. Santos (1995, p. 24) assim diferencia o movimento italiano pela integração:

Na Itália [...] *mainstreaming* se dará de uma forma geral: a integração estendida a todos os indivíduos, independentemente do tipo de limitação que eles possam ter. A filosofia subjacente à defesa deste tipo de integração é a do confronto e aprendizagem mútua. Confronto no sentido de fazer com que ambos os indivíduos, os ditos “normais” e os “especiais” encarem-se uns aos outros no convívio diário na escola, repartições e comunidade. Aprendizagem no sentido de que tal confronto origina a modificação da percepção que ambos os grupos possuem a respeito um do outro.

Com a promulgação da Lei nº 517, em 1977, a Itália inicia um processo de extinção das classes diferenciadas e das escolas especiais, propondo formas de integração nas escolas comuns para os alunos que apresentam diferenças em seu processo de escolarização. Essa lei dispõe sobre questões gerais do funcionamento escolar e abre possibilidades de adaptação do currículo e da avaliação às questões específicas apresentadas pelos alunos. Introduz a participação de professores de apoio no cotidiano escolar e prevê recursos financeiros para sua implementação (DE ANNA, 2000). Entretanto, apesar de esses encaminhamentos terem sido deflagrados desde 1977, é em 1992, com a Lei nº 104, que a terminologia *integração escolar*, tal como definida atualmente, é de fato delineada.

No processo de integração escolar na Itália, três etapas são previstas: primeiramente, os alunos são identificados pelo serviço de saúde local e, se for diagnosticada uma deficiência, inicia-se o percurso de integração. O aluno é, então, enturmado e são definidas questões referentes à sua escolarização. No segundo momento, avalia-se a pertinência de apoios suplementares à sua inserção escolar, os quais incluem recursos humanos, econômicos e materiais. E, finalmente, no terceiro momento e contando com os suportes indicados, o professor de apoio desenvolve um processo individualizado de aprendizagem, adaptando, simplificando e

ajustando os objetivos escolares às particularidades dos alunos que apresentam necessidades especiais (D’ALESSIO, 2009).

Segundo De Anna (2003), a reforma educacional produzida no país a partir de 1977 tem sido acompanhada de uma legislação que diz respeito tanto à escola, quanto à sociedade como um todo. Dez anos depois do início do processo de integração, professores dos níveis de ensino mais avançados se mostravam resistentes em lecionar para esses alunos, dada sua dificuldade em acompanhar o currículo escolar. Perante esse debate, a Corte Constitucional nº 215, de 1987, manifesta-se a favor de um percurso escolar contínuo para todos os alunos, mesmo para aqueles que apresentavam dificuldades educacionais consideradas mais significativas. Para De Anna (2003), tal encaminhamento demonstra um reconhecimento da possibilidade de aprendizagem desses alunos, ainda que suas condições de aprendizagem mais específicas sejam menos evidentes. Todavia, esses estudantes não podiam receber o diploma, o que nos leva a indagar quais posicionamentos e disputas poderiam estar por detrás dessa medida.

Em 1992, a mencionada Lei nº 104 organiza toda a legislação anterior referente à integração escolar, prevendo que todos os alunos devem frequentar ambientes escolares comuns, do maternal à universidade, bem como os espaços de inserção profissional. Como desdobramento, são promulgadas: a Lei nº 17, de 1999, que dispõe sobre a entrada dos alunos na universidade; a Lei nº 68, de 1999, que orienta sobre a promoção e a inserção desse grupo no mundo do trabalho; e, por fim, a Lei nº 328, de 2000, que versa sobre o sistema integrado de intervenção do serviço social em colaboração com a escola.

Embora no contexto internacional o termo *inclusão* tenha ganhado maior visibilidade nos últimos anos, indicando a supressão de uma rede de serviços especializados, relacionados anteriormente ao modelo da integração, a Itália mantinha de modo mais frequente o emprego dessa terminologia, por considerá-la,

como indica Andrea Canevaro (2004), expressão que melhor traduz a concepção subjacente à experiência escolar produzida nesse país a partir dos anos 1970. Verificamos, entretanto, em publicações mais recentes, que o autor tem recorrido à expressão *inclusão* sob a justificativa de que essa noção conota um reconhecimento identitário do outro mais amplo do que na perspectiva da *integração* (GOUSSOT; CANEVARO, 2010).

Marise Pavone (2010) salienta, a esse propósito, que a *inclusão* contempla discussões referentes à escolarização de vários grupos sociais frequentemente segregados da escola e não apenas das pessoas com deficiência, como seria o caso da *integração*, o que justificaria o emprego do termo *inclusão* na formulação das políticas públicas educacionais na Itália, quando se pretende que as mesmas se ampliem.

Partindo da consideração de que a integração escolar italiana possui um caráter inovador, produzido desde os anos de 1970, alguns autores indicam desafios presentes na implementação dessa política que mereceriam maior discussão e aprofundamento, como abordaremos a seguir.

Canevaro (2007) destaca a necessidade de uma maior articulação entre os processos individuais desenvolvidos com os alunos com deficiência e o processo coletivo da turma; o desafio de superar posturas pedagógicas tecnicistas e percursos de trabalho mais solitários na escola; e, sobretudo, a importância de fazer avançar o posicionamento dos professores de apoio no contexto da sala de aula e da escola. Para o autor, a presença desses profissionais foi fundamental para o desenvolvimento da experiência italiana, mas eles não podem mais ser considerados como a única alternativa para as diversas questões que a inserção escolar dos alunos considerados diferentes coloca para a instituição escolar. Esse ponto é abordado, ainda, por D'Alessio (2009) ao assinalar que, muitas vezes, tais profissionais se tornam os únicos a garantirem a integração dos alunos nos ambientes comuns.

Attilio Oliva e Andrea Gavosto (2011) também apresentam alguns desafios que estão em consonância com os aspectos já destacados. Os autores assinalam que as limitações na formação dos professores de apoio e o pouco envolvimento dos professores de referência das turmas no percurso de integração são pontos que merecem maior atenção. Além disso, discutem as poucas oportunidades de formação na área da educação especial para esses docentes e as mudanças excessivas de lotação dos professores de apoio no interior do sistema de ensino. Eles apontam, ainda, a persistência de um modelo médico de deficiência a ser superado na perspectiva da integração escolar italiana.

A Itália tem mantido a concepção de uma escola única e de um percurso escolar cada vez mais ampliado para os alunos com deficiência, nos diferentes níveis de ensino, embora mudanças significativas tenham ocorrido na política educacional do país nos últimos anos, como as reformas Moratti (2003) e Gelmini, desde 2008.

A partir dos aspectos enfocados em relação às três políticas educacionais, apresentaremos, no próximo subitem, alguns pontos de proximidade e distanciamento entre essas experiências, tendo como referência o objetivo proposto pela educação inclusiva de educar, em ambientes comuns, todos os alunos.

O entrelaçamento de realidades locais ao contexto de internacionalização do direito à educação escolar

Partindo das discussões aqui tecidas, podemos indicar que, em todos os países abordados, mudanças importantes aconteceram a partir da década de 1970 no que diz respeito ao acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à escola comum.

Nos Estados Unidos, leis importantes são adotadas em 1975 com essa finalidade. Na Itália, a aprovação da Lei de 1977 extingue as escolas especiais e as classes diferenciadas. No

caso do Brasil, a perspectiva integradora ocorre desde 1961, por meio da LDBN nº 4.024, embora, segundo Prieto (2006), tenhamos justamente na década de 1960 uma ampliação importante dos serviços especializados, paralelos à escolarização comum.

Dos três países enfocados, Brasil e Estados Unidos adotam formalmente as expressões *inclusão*, *inclusão escolar* e *educação inclusiva*, enquanto a Itália utiliza mais frequentemente o termo *integração*, fato que parece modificar-se nos últimos anos. Embora possamos verificar esses pontos de aproximação e diferença, é importante destacar algumas das particularidades quanto ao emprego dessas expressões em cada país.

No Brasil, há o uso recorrente de termos como *inclusão* e *educação inclusiva* e as recomendações governamentais apontam para uma maior participação dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns, ao mesmo tempo em que o país tem como desafio uma história de desigualdades no campo social e educacional. Esse fato implica desdobramentos para os processos educativos e demanda cautela quanto a análises mais ufanistas sobre a educação inclusiva no país (PRIETO, 2006).

No caso dos Estados Unidos, onde um conjunto de legislações sinalizou a proposição de uma integração escolar em ambientes menos restritivos na década de 1970 e, em seguida, de uma educação para todos os alunos em ambientes comuns, há uma variedade de realidades educacionais por departamentos e distritos, desde processos de inclusão total até a manutenção de estruturas especializadas, fato que merece ser considerado.

No caso da Itália, a expressão *integração* guarda uma forte identidade com a grande reforma realizada no país por meio da *integraxione scolastica*, o que já indicava uma prática educacional nos moldes do que é proposto pela perspectiva inclusiva a partir dos anos de 1980.

Em relação à nomeação desses sujeitos, o Brasil tem adotado predominantemente a expressão *alunos com deficiência* ou *alunos com necessidades educacionais especiais*, introduzida

pelo *Relatório Warnock* (1978). Na bibliografia consultada em relação à Itália e aos Estados Unidos, pareceu-nos mais recorrente o emprego de termos próximos a *deficiência*.

No estudo realizado, verificamos que o movimento organizado por pais de pessoas com deficiência e pelos próprios militantes teve uma importância fundamental no processo de mudanças ocorrido nos Estados Unidos a partir da década de 1970. Na Itália, observamos um envolvimento semelhante dos movimentos sociais e de representantes do legislativo nessa discussão.

Por fim, relacionando os aspectos das experiências educacionais já sintetizados às orientações presentes nos acordos e nas convenções internacionais, encontramos alguns elementos que reafirmam entrelaçamentos já identificados por Kassar (2011), tais como: sua proximidade com as reivindicações históricas dos movimentos sociais; o deslocamento das políticas educacionais locais pautadas na integração rumo a uma perspectiva inclusiva; e a recorrência ao plano legal. Esses pontos evidenciam os múltiplos e dinâmicos processos em jogo na construção do discurso inclusivo, bem como a pluralidade de fatores que o movem.

Sujeito e política pública: dilemas estruturais

Considerando a educação inclusiva como um discurso que propicia a constituição de laços sociais, focalizaremos, neste subitem, duas dimensões que podem ser relacionadas a essa proposta: os desafios estruturais da inclusão e a relação da inclusão com a dimensão jurídica na atualidade.

Um primeiro aspecto a ser considerado se refere ao reconhecimento de que a *inclusão é não-toda*, conforme assinala Rinaldo Voltolini (2005), e, como tal, não se encontra imune aos antigos anseios de homogeneização, adaptação e ajuste social via dispositivo escolar, como indicamos. Desse modo, embora o modelo inclusivo questione os serviços tidos como segregadores, propondo a construção de uma outra

realidade institucional para esses alunos, não se encontra imune aos inúmeros desafios que atravessam a história da educação especializada.

Ao longo da história, as diversas formas de silenciamento da loucura e da deficiência distanciaram a presença desses sujeitos da cena social, reservando-lhes lugares, muitas vezes, extremamente restritos onde poderiam apresentar sem constrangimento sua dita diferença. Se desejamos que esses sujeitos participem da vida nas cidades sem que, para tanto, precisem apagar sua singularidade ou depender de ações de natureza assistencialista, é necessário colocar em questão também os limites desse social, de modo a ampliar os contornos de tal *cabimento*, como ressalta Ana Marta Lobosque (1997, p.23) referindo-se à questão manicomial:

questionar a exclusão não é o mesmo que incluir, pura e simplesmente. Assim, “fazer caber” o louco na cultura é também ao mesmo tempo convidar a cultura a conviver com certa falta de cabimento, reinventando ela também seus limites. Uma sociedade não tem como desconstruir seus manicômios [e poderíamos acrescentar: seus serviços especializados] permanecendo intocada em sua estruturação.

O segundo ponto de nossa análise sobre a educação inclusiva diz respeito ao fato de essa perspectiva encontrar-se imersa em um movimento predominante em nossa sociedade: o de “tratar em termos jurídicos todos os problemas da cidade” (CHEMAMA, 2002, p. 195), revelando, em última instância, uma intolerância ao sintoma.

Se a Lei simbólica funciona como condição fundante de nossa convivência em comum, na atualidade, a proliferação de leis tem-se muitas vezes constituído em uma pretensa saída para lidar com dilemas estruturais dessa convivência. Tal procedimento vem-se tornando frequente na discussão referente à educação inclusiva, o que indica um apelo constante à legislação (nos planos internacional e local)

como forma de garantir o acesso e a permanência dos alunos considerados diferentes na escola comum. Para Voltolini (2004, p. 94), o tratamento jurídico dado a essa questão agrega, “sem se preocupar [entretanto] com a heterogeneidade do que agrega”, uma constante sobreposição do universal ao particular.

Como tivemos a oportunidade de observar ao longo deste artigo, são prementes as referências à legislação em todas as três políticas educacionais analisadas como formas de superar impasses presentes no processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. A publicação de circulares e decretos com orientações legislativas mais específicas mostra-se, assim, sintonizada à necessidade constante de não deixar dúvidas, de esclarecer e de criar, enfim, consensos pela via jurídica, como se, desse modo, questões polêmicas pudessem ser mais bem resolvidas ou até mesmo evitadas.

Na contemporaneidade, o recurso – por vezes excessivo – à legislação como forma de regular os conflitos tem ocasionado o delineamento de proposições no campo da educação especial, as quais reivindicam o retorno da hegemonia do discurso médico por considerá-lo mais adequado à formulação de propostas para o grupo em questão, seja do ponto de vista individual, seja no que diz respeito a ações de natureza preventiva.

Analisando a hegemonia do discurso jurídico na definição de aspectos relativos à escolarização dos alunos considerados deficientes na sociedade americana, Kauffman (2007) defende a retomada do discurso médico nesse campo, questionando a centralidade que as legislações assumem nessas discussões.

Se a Lei é fundamental no processo de estabelecimento dos laços sociais, o excesso de leis parece por vezes evidenciar as particularidades desse laço, tal como experimentado em nossa contemporaneidade, marcada pela crescente oferta de objetos e pela predominância dos valores individuais.

O percurso traçado neste texto nos permitiu analisar algumas das questões centrais

das experiências brasileira, norte-americana e italiana diante da premissa de um discurso inclusivo. Referenciamos-nos, para tanto, na análise do crescente processo de internacionalização do direito à educação e em contribuições do campo da psicanálise e educação,

fato que nos possibilitou acompanhar tanto mudanças, quanto permanências nos *lugares* ocupados pelo sujeito com necessidades educacionais especiais no funcionamento do circuito social e, mais especificamente, no circuito escolar.

Referências

- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Congresso Nacional. Lei nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. **Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: CORDE, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Senado Federal. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008.
- CANEVARO, Andrea. Métisser les postures de transformation au sein du territoire. In: POIZAT, Denis (Dir.). **Éducation et handicap: d'une pensée territoire à une pensée monde**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2004. p. 99-112.
- _____. Lier école, formation, emploi. In: **Désinsulariser le handicap: Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles?** Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2007. p. 147-152.
- CHEMAMA, Roland. **Elementos lacanianos para uma psicanálise do cotidiano**. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.
- CURY, Carlos Roberto J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.
- D'ALESSIO, Simona. 30 ans d'intégration scolastica en Italie: réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (Dir.). **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation: l'éducation inclusive en France et dans le monde**. Suresnes, hors série n. 5, p. 35-50, juil. 2009.
- DE ANNA, Lucia. Généalogie de l'intégration scolaire en Italie. In: CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Eric. **L'école face aux handicaps: education spéciale ou éducation intégrative?** Paris: PUF, 2000. p. 133-146.

_____. Un enfant gravement handicapé à l'école. In: VÉRILLON, Alette; BELMONT, Brigitte. **Diversité et handicap à l'école: quelles pratiques éducatives pour tous?** Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, 2003. p. 37-59.

GARCIA, Rosalva Maria C.; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

GÖRANSSON, Kerstin; NILHOLM, Claes. L'éducation inclusive en Suède: idées, politiques et pratiques. In: BENOIT, Hervé; PLAISANCE, Eric (Dir.). **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation: l'éducation inclusive en France et dans le monde**. Suresnes, hors série n. 5, p. 67-80, juil. 2009.

GOUSSOT, Alain; CANEVARO, Andrea. En Italie, la culture de la désinstitutionnalisation. In: GARDOU, Charles (Org.). **Le handicap au risque des cultures: variations anthropologiques**. Toulouse: Érès, 2010. p. 285-299.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 35-47.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

KAUFFMAN, James M. Conceptual models and the future of special education. **Education and treatment of children**, v. 30, n. 4, p. 241-248, 2007.

LACAN, Jacques. **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992 [1969-1970]. (O seminário, livro 17)

LINN, Margaret. Inclusion in two languages: special education in Portugal and the United States. **Phi Delta Kappan**, v. 92, n. 8, p. 58-60, may 2011.

LOBOSQUE, Ana Marta. **Princípios para uma clínica antimanicomial e outros escritos**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MRECH, Leny. **O mercado de saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade**. 2001. 204 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 63-74, jan./abr. 2010.

OLIVA, Attilio; GAVOSTO, Andrea. **Rapporto gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte**. Rimini: Edizioni Erickson, 2011.

PAVONE, Marise. Editoriale. **L'integrazione scolastica e sociale**, v. 9, n. 1, p. 101-103, fev. 2010.

PLAISANCE, Éric. Educação especial. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 267-272.

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SANTOS, Mônica P. dos. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 21-29, 1995.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. A rationale for the merger of special and regular education. **Exceptional Children**, v. 51, n. 2, p. 102-111, oct. 1984.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990.

VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? **Estilos da Clínica**: Revista sobre a Infância com Problemas, São Paulo, v. IX, n. 16, p. 92-101, 2004.

_____. A inclusão é não toda. In: COLLI, Fernando A. G.; KUPFER, Maria Cristina M. **Travessias inclusão escolar**: a experiência do Grupo Ponte – Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 149-155.

WIGLE, Stanley, E.; WILCOX, Daryl J; MANGES, Charles, D. **Full inclusion of exceptional children: three perspectives**. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago, 12-15 oct. 1994.

Recebido em: 22.06.2012

Aprovado em: 18.09.2012

Monica Maria Farid Rahme é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), integrante do Grupo de Pesquisa Caleidoscópico e co-coordenadora do Grupo de Estudos sobre “Deficiência”, educação e sociedade. Atua em ensino, pesquisa e extensão.