A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO DE BEBÊS, CRIANÇAS E JOVENS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO REGULAR

ROSÂNGELA ALVES BARROZO

RESUMO
Neste início do novo milênio, poderia ser feita uma retrospectiva da situação da educação especial, para fechar algumas portas e abrir algumas janelas que renovem o ar que vamos respirar da teoria e da prática na área de diversidade. Dessa forma, neste artigo faz-se uma revisão tanto a nível terminológico como conceitual para centrar sobretudo na perspectiva de futuro que é oferecida a partir da filosofia da educação inclusiva e da boa prática de uma escola para todos. O problema era que havia sido implantado um sistema educacional paralelo, que havia uma educação especial segregadora, porque os alunos iam para centros especiais, não com as outras crianças, mas com outro sistema educacional e em outros locais, muitas vezes fora das cidades. O objetivo inicial para o qual foram criados estes centros, que era conseguir a integração social dos alunos que aí frequentavam, não foi sendo alcançado, e no final regressaram ao seu local de origem, sem família, sem amigos e sem futuro em seu ambiente social. Pode-se dizer que esta foi uma abordagem pessimista da educação especial, que se baseava na categorização, no cuidado e na segregação. Uma abordagem que identificasse um grupo de alunos diferente da maioria, aqueles que necessitavam de educação especial, e cujos problemas eram decorrentes de suas deficiências, em comparação com o restante da população escolar considerada “normal”.

Palavras-chave: Cuidado; Educação Especial; Segregação.

INTRODUÇÃO

Na década de 90 já se adotava a filosofia integrativa, o desafio de uma escola para todos, a luta pela educação inclusiva. Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, até às Regras Padrão sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, em 1993, as exigências internacionais de mudança têm sido fortes, incluindo na Declaração de Salamanca:

As escolas normais com orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos. Proporcionam também uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, em última análise, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994 , p. IX)

Atualmente pode-se falar sem preconceitos de uma educação para todos, rica em valores, aberta a todas as opções, enriquecida com o máximo de oportunidades, possibilidades, estratégias e recursos, dependendo de cada uma das necessidades educativas especiais.

O conceito clássico de educação especial é confuso, ampliado e diversificado e é especificado em apoios e adaptações, de forma a garantir que todos os alunos se sintam incluídos no sistema educativo.

A inclusão que defendemos vai além do especial e vai além da integração escolar, porque não implica segregação, mas sim um acolhimento incondicional a qualquer aluno em qualquer uma das situações mais ou menos especiais em que se encontre. Tudo isto está em linha com a filosofia da reforma do sistema educativo, em que já não se contempla a integração escolar, mas sim a atenção à diversidade como um valor em si e enriquecedor para o todo.

A abordagem da inclusão do ponto de vista curricular insiste na possibilidade de qualquer criança ter dificuldades na escola, que essas dificuldades educativas podem sugerir meios de melhorar a prática docente, e que tais mudanças permitir oferecer melhores condições de aprendizagem a todos os alunos, sendo os professores quem, em última instância, deverá contar com apoio na tentativa de realizar práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, todos os professores e todos os alunos estão diretamente envolvidos no processo educativo, por meio da colaboração, participação e responsabilidade, pesquisando e buscando novas formas de

atuação que levem em conta a individualidade dos alunos.
Na verdade, a situação vivida na escola atual não deixa dúvidas quanto ao enfrentamento da situação em toda a sua dureza, defendendo a inclusão total apesar da dificuldade. A escola sente-se impotente para responder às novas necessidades educativas especiais que os alunos apresentam. Tem que enfrentar uma situação sem precedentes devido à presença de alunos deficientes e superdotados, alunos autistas, alunos com problemas de aprendizagem e comportamentais, crianças hospitalizadas, vítimas de maus-tratos, abuso sexual, exploração, guerras, a situação econômica, política e social que enfrentamos e estão vivenciando na atualidade.
Atualmente, são muitas as vozes que se levantam a favor de uma renovação da escola, de uma mudança na sua concepção, para que seja mais democrática, mais eficaz, mais abrangente, que inclua todos os alunos, mesmo que sejam diferentes de alguma forma; isto é, uma escola inclusiva.
Mas a inclusão é mais do que uma linha de pesquisa que se abre, do que uma simples adaptação do currículo ou mesmo de uma filosofia. A inclusão é antes um juízo de valor, é uma forma de melhorar a qualidade de vida, na qual a educação pode desempenhar um papel primordial, oferecendo as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todos os que regressam.
Trata-se de dar opções, proporcionar espaço, oferecer recursos e melhorar a oferta educativa em função das necessidades, favorecendo a inclusão e promovendo uma escola eficaz, uma escola democrática, uma escola para todos, uma escola inclusiva.
A inclusão, em suma, implica um compromisso comum com os objetivos da educação, uma responsabilidade na sociedade atual.
Em termos gerais, a educação inclusiva consiste em acolher a todos, comprometendo-se a fazer o que for necessário para proporcionar a cada aluno da comunidade – e a cada cidadão de uma democracia – o direito inalienável de pertencer a um grupo, de não ser excluído. O que se oferece é um modo de vida em que todos que chegam são bem-vindos. A partir de tal atitude, de tal sistema de valores, enquadra-se o movimento crescente para a construção de escolas inclusivas.

ESCOLAS INCLUSIVAS

Segundo Ainscow (1995), existe um movimento em direção à educação inclusiva cujo objetivo é reestruturar as escolas para responder às necessidades de todas as crianças. Isto envolve uma série de mudanças metodológicas e organizacionais e o desafio das expectativas sobre como realizá-lo. Para este autor, a direção do caminho a seguir é marcada por um duplo sentido: como ajudar os professores a organizarem as suas salas de aula para que possam ajudar todos os alunos no processo de aprendizagem e como reestruturar as escolas para que os professores possam direcionar os seus esforços para um objetivo comum, meta.
As escolas que poderíamos chamar de inclusivas são as mais eficazes quando se trata de ensinar a solidariedade entre todos os alunos, tenham ou não necessidades educativas especiais. Neste contexto, a responsabilidade recai tanto sobre os professores como sobre os alunos e sobre os pais, que terão de considerar a melhor forma de desenvolver um sentido de comunidade e de apoio mútuo dentro do sistema regular, para o qual, mudanças substanciais teriam que ser introduzidas na escola tradicional.
Neste sentido, Ainscow (1995) propõe uma série de condições que as escolas inclusivas devem cumprir, tais como: liderança eficaz que se estenda a toda a escola; o comprometimento dos professores, dos alunos e da comunidade na política escolar; um compromisso com estratégias colaborativas de planeamento e coordenação; atenção aos benefícios potenciais do questionamento e da reflexão, e uma política para o desenvolvimento profissional dos professores.
O propósito das escolas inclusivas centra-se na criação de um sistema educacional que possa atender às necessidades dos alunos. Isto envolve respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando assim a aprendizagem profissional de todos os professores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio para alcançar a melhoria educacional.
Para Stainback e Stainback (1992), as escolas inclusivas seriam reconhecidas por desenvolverem escolas comunitárias solidárias

que incentivassem a participação de todos os alunos sem qualquer distinção, eliminando qualquer tentativa de estabelecimento de categorias. Desta forma, o apoio não será organizado em turmas especiais, mas sim todos os professores trabalharão em equipe para o desenho comum de atividades correspondentes ao currículo geral. E esse currículo será adaptado às necessidades e capacidades de cada aluno. Embora seja verdade que a complexidade da tarefa exige apoio aos professores, apoio acadêmico e social aos alunos.

As escolas inclusivas colocam uma ênfase especial na responsabilidade partilhada, no respeito mútuo e na interdependência. Desta forma, a responsabilidade cabe aos funcionários da escola, que devem fornecer os meios necessários para acomodar as necessidades dos alunos. Além disso, os profissionais, os pais e os alunos devem considerar como desenvolver um sentido de comunidade e de apoio mútuo dentro do sistema regular. Desta forma, as escolas inclusivas têm um sentido de coesão comunitária que está aberta às diferenças e responde às necessidades educativas especiais, valorizando a diversidade na medida em que fortalece a turma e oferece a todos os membros maiores oportunidades de aprendizagem.

Em qualquer caso, as escolas inclusivas estão alinhadas com a aceitação da diversidade, a expansão do currículo, a adoção do ensino e da aprendizagem interativos e o apoio aos professores. Gera-se um processo interativo de tal forma que se pode dizer que a marca de uma escola inclusiva é o grau em que os professores estão preparados para pesar as suas atividades tendo em conta as respostas que os seus alunos têm.

Algumas das características das escolas inclusivas, segundo Stainback e Stainback (1992) , seriam a diversidade como melhoria na aprendizagem interativa, o respeito às diferenças dentro e fora da escola, a adaptação e diversificação do currículo ordinário, o apoio aos alunos dentro da escola, sala de aula, a colaboração entre os profissionais do centro e a participação dos pais no planejamento educacional. Suas vantagens podem ser percebidas na capacidade de fornecer apoio acadêmico e social a todos os alunos.

Em última análise, as características mais importantes de uma escola inclusiva são o sentido de comunidade, a aceitação das diferenças e a resposta às necessidades individuais. A isso se somam as mudanças na filosofia, no currículo, nas estratégias de ensino e na estrutura organizacional da escola.

Em suma, trata-se de dar opções, de abrir espaços, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades, de favorecer a inclusão e de promover uma escola para todos, uma escola em movimento, uma escola eficaz, uma escola democrática, uma escola integral, uma escola inclusiva, que propõe a integração dinâmica de alunos com necessidades educativas especiais baseada numa profusão de apoios, adaptação do currículo, compromisso e liderança dos profissionais, avaliação contínua, uma organização flexível que favorece a comunicação, a coordenação e a estrutura mudança em geral, uma vez que deve estar inserida na comunidade.

O que se pretende atualmente é abordar a diversidade e responder às novas questões que se colocam na sociedade plural e multicultural de hoje, que necessita de compreensão, flexibilidade, apoio e solidariedade.

A inclusão educacional de pessoas com deficiências e/ou incapacidades tem sido objeto de intensos debates e controvérsias nas últimas décadas, tanto no passado como no presente. Congressos, convenções e organizações internacionais têm destacado críticas em relação ao formato convencional da educação comum e da educação especial, assim como à própria concepção do que é considerado incapacidade.

De acordo com Andrews et al. (2000), os discursos e políticas atuais sobre educação especial podem ser agrupados em uma perspectiva que encara a incapacidade como um fenômeno intrínseco ao indivíduo, fundamentado em um modelo médico: uma condição que precisa ser reparada e/ou curada. Essa perspectiva difere de discursos mais recentes que reinterpretam a incapacidade como uma construção social, entendendo que ela reside "na mente do observador, e não no corpo do observado".

Da mesma forma, Peters (2007) argumenta que a concepção tradicional de incapacidade, que prevaleceu no século passado e ainda não perdeu sua influência, define a in-

capacidade como uma condição patológica interna do indivíduo, diferenciando substancialmente aqueles considerados "incapacitados" dos demais indivíduos sem deficiências. Essa concepção tradicional sugeriu, como primeira opção de escolarização para esses ex-alunos "deficientes", ambientes educacionais separados das escolas regulares, às vezes com atendimento profissional específico, dependendo da deficiência apresentada.

No entanto, essa concepção tradicional tem sido contestada recentemente por uma abordagem psicossocial da deficiência, que afirma que todas as pessoas - com ou sem deficiência - terão necessidades e requererão apoio ao longo de seu processo educacional. Portanto, todas as pessoas, incluindo os ex-alunos com deficiência, não são fundamentalmente diferentes umas das outras. O sistema educacional regular deve fornecer recursos adequados para garantir a educação de todos.

Essa abordagem psicossocial da deficiência começou a ser formalmente configurada a partir da Declaração de Salamanca (1994), na qual 92 governos e 25 organizações internacionais apoiaram o desenvolvimento de escolas orientadas para combater atitudes discriminatórias e com o objetivo central de criar uma sociedade mais justa e inclusiva por meio da colaboração.

A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A ênfase na formação de professores para a inclusão educacional tem se tornado um tema prioritário em relatórios e debates políticos nos últimos anos (VAILANT, 2009). É amplamente reconhecido que a inclusão educacional dos alunos depende de uma intervenção decisiva por parte dos professores. Para que isso ocorra, é essencial destacar sua importância no contexto educacional e demonstrar que os avanços nessa área são indispensáveis.

A teoria e a prática da inclusão educacional apontam que um dos elementos mais impactantes no processo de aprendizagem dos alunos, está relacionado às crenças, capacidades e disposição dos professores, bem como às expectativas em relação ao desempenho dos estudantes. Minimizar ou não abordar adequadamente esse ponto implica em restringir e desviar a compreensão do problema, bem como a busca responsável por soluções efetivas.

Ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem passado por diversas reformas. A primeira delas diz respeito à duração dos programas de formação inicial, que têm se tornado mais longos em muitas regiões do mundo, variando de um mínimo de três a um máximo de oito anos. Essa tendência também é observada na América Latina, onde houve um aumento na duração dos cursos de formação docente nas últimas duas décadas.

A segunda reforma está relacionada às instituições onde os professores são formados. Na América Latina, os professores recebem formação em uma variedade de instituições, incluindo institutos de ensino superior, institutos provinciais ou municipais, instituições de ensino técnico superior, universidades e instituições privadas. Além disso, há casos em que pessoas exercem a função de docente sem possuir o título que as habilita para essa tarefa.

A terceira reforma diz respeito ao conteúdo da formação e à relação entre o pedagógico e o didático. No entanto, esses processos de reforma ainda não solucionaram problemas significativos na teoria e na prática da formação de professores.

Outro aspecto relevante na formação de professores é a definição de padrões, tanto para a formação inicial quanto para a avaliação de seu desempenho.

Portanto, para garantir uma educação inclusiva, é necessário um comprometimento abrangente de todo o sistema educacional. Em nível macro, os sistemas educacionais devem destinar recursos específicos para programas de inclusão educacional e promover seu monitoramento e avaliação. Além disso, é fundamental garantir legislações nacionais e compromissos regionais que ofereçam garantias adequadas para o desenvolvimento de políticas de inclusão.

Um professor capacitado para a inclusão educacional deve possuir uma sólida e abrangente formação pedagógica. Na formação desse professor, é crucial conceber o currículo como um referencial que permita sua adaptação e contextualização, especialmente quando se busca a inclusão educacio-

nal.
Diante disso, surge a pergunta: o que impede que a escola ou o sistema educacional se adaptem às necessidades individuais das crianças? Para responder a essa pergunta, é necessário rever alguns elementos. O primeiro deles é a inflexibilidade curricular, que se refere à impossibilidade de adaptar o currículo às necessidades especiais ou específicas de um determinado aluno. Isso resulta na homogeneização dos resultados e na massificação dos indivíduos, exigindo que todos os alunos alcancem os mesmos objetivos, sem levar em consideração as suas capacidades, limitações e interesses individuais.
A formação de um professor para a inclusão educacional requer o conhecimento e o domínio de um amplo repertório de estratégias didáticas que possibilitem o ensino de acordo com as condições e especificidades de cada aluno. Os formatos pedagógicos mais adequados para a inclusão educacional podem variar desde a alocação de um tempo menor para cada aluno até a personalização do processo de aprendizagem, levando em consideração o conhecimento prévio das crianças e jovens ou adotando abordagens alternativas de ensino.
Para promover a inclusão educacional, são necessários formatos pedagógicos mais específicos. Atualmente, prevalece a memorização, desvinculada da conexão entre aprendizagem e realidade vivida, ignorando elementos básicos da cultura infantil e juvenil, como música, computadores, redes de informação e esportes, como conteúdos de aprendizagem. Essa abordagem resulta na percepção de que o que é aprendido não tem sentido e não vale o esforço exigido. A concepção de um novo currículo que integre a vida das crianças e jovens, atribuindo significado às suas atividades e aspirações, seria fundamental para garantir que um maior número de alunos em risco de abandono permaneça na sala de aula e conclua com sucesso o ciclo escolar básico.
Os professores formados para a inclusão educacional precisam desenvolver habilidades de trabalho em equipe e capacidade para formar grupos multidisciplinares, a fim de promover compreensão e atenção integral à vulnerabilidade dos alunos.
A formação de professores para a inclusão educativa requer o reconhecimento do seu compromisso social e a valorização da aquisição de competências cívicas, não apenas com base em seu nível de estudos ou conhecimentos, mas também como aqueles que são formados para a vida em comunidade.
Se considerarmos a inclusão como a oposição a qualquer forma de segregação ou separação de indivíduos, é importante questionar a eficácia das respostas do sistema educacional para tornar esse princípio uma realidade. Ao aplicarmos esse conceito para compreender como a diversidade é tratada em sala de aula, é comum observar a tendência de atribuir as dificuldades na escola ao déficit do aluno. Por outro lado, é menos comum as instituições questionarem por que estão deixando de educar determinados alunos.
Conforme afirmado por Rosseto (2005, p. 42),

A inclusão não se trata apenas de transferir alunos de uma escola especial para uma escola regular ou de substituir um professor especializado por um professor regular. A inclusão é um programa que impulsiona a reorganização da escola a longo prazo. A escola precisa ser suficientemente diversificada para maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa realidade nos leva a reconsiderar a forma de organização das instituições de ensino e os métodos de ensino em sala de aula, a fim de proporcionar a mesma qualidade de educação que as crianças sem desvantagens recebem. Isso envolve crianças com deficiências, crianças em situação de rua, crianças de minorias étnicas e crianças de áreas desfavorecidas.
Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, é necessário mudar a maneira de pensar e de educar nas salas de aula, planejar e avaliar o ensino, além de formar e aprimorar os professores, especialmente aqueles que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão também implica na fusão do ensino regular com o ensino especial e em opções alternativas para melhorar a qua-

lidade do ensino para todos os aprendizes (BELISÁRIO, 2005, p. 130).

Nessa perspectiva, a escola inclusiva busca acolher todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, étnicas ou outras. Isso implica enfrentar o desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, levando em consideração suas diferentes características e necessidades.

A Educação Inclusiva exige mudanças na abordagem das múltiplas características dos alunos e nas práticas educativas, mas, acima de tudo, exige uma revisão das atitudes fundamentais em relação à educação e à educação daqueles alunos que foram excluídos ou marginalizados por diferentes motivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem didática do desenho diferenciado e individualizado, juntamente com a estimulação dos processos de ensino e aprendizagem, busca promover a justiça educacional por meio de uma equidade participativa e está associada às cinco categorias de práticas docentes inclusivas. Ao reconhecer a diversidade de alunos dentro de uma sala de aula, essa abordagem requer respostas pedagógicas por parte dos professores, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos. Assim, uma mudança metodológica do modelo tradicional de ensino padronizado para uma abordagem de ensino e aprendizagem individualizada, em resposta à heterogeneidade, oferece um ponto de partida para a equidade educacional no contexto escolar.

Tanto a diferenciação quanto a individualização têm suas bases pedagógicas nas necessidades dos alunos. A diferenciação envolve uma preparação variada e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas de forma reativa, respondendo às necessidades dos alunos. Por outro lado, a concepção universal da aprendizagem é uma abordagem proativa que visa garantir o acesso de todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Dessa forma, busca-se atender às necessidades específicas do grupo de alunos dentro de uma sala de aula. Os objetivos da educação inclusiva abrangem uma ampla gama de possibilidades de realização, como o desenvolvimento de habilidades numéricas ou de leitura e escrita, e devem ser os mesmos para todos os alunos. No entanto, o caminho para alcançar esses objetivos é adaptado e oferece diferentes possibilidades, levando em consideração o conteúdo, a extensão, o material e a instrução. Isso pode ser visto como o nível macro da prática pedagógica inclusiva e adaptada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Necessidades educacionais na sala de aula. Guia para formação de professores . Narceia. 1995.

AINSCOW, M. Chegando a todos os alunos: alguns desafios e oportunidades. Século Zero, 30(1), 181, 37-49. 1999.

BELISÁRIO, J. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.JG.

CUBERO, R.; MORENO, M. Relações sociais nos anos escolares; família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MANCEBO, Maria Ester e Guadalupe Goyeneche. Políticas de inclusão educativa: entre a exclusão social e a inovação pedagógica. Documento apresentado na Mesa "Políticas de inclusão educativa" do IX Congresso da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da República, Montevidéu, Uruguai, setembro de 2010. Disponível em: http://www.fcs.edu.uy/archivos/Table_12_y_17_Mancebo-Goyeneche .pdf. Acesso em 10 jul.2024.

RAWLS , John. Teoria da justiça. México: Fundo de Cultura Econômica, 1971.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SEN, Amartya. Capital humano e capacidade humana in Cadernos de Economia n.29, 1998, pp. 67-72. Disponível em http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/11496/20791. Acesso em: 10 jul.2024.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. (Eds.). Con-

siderações curriculares em salas de aula inclusivas. Facilitando a aprendizagem para todos os alunos . Brooke. 1992.
(UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.
VAILLANT , Denise . Melhorando a formação e desenvolvimento profissional de professores na América Latina in Revista Pensamento Educacional, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22. Disponível em: http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf. Acesso em: 10 jul.2024.