

# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PREMISSAS E PERSPECTIVAS

Maria Luisa Bissoto\*

**Resumo:** O objetivo principal desse artigo é trazer à tona e analisar criticamente premissas inerentes à educação inclusiva somando-se a outros esforços teóricos para configurar uma educação que seja efetiva e adequada à realidade educacional brasileira. Metodologicamente, esse artigo se apóia em documentos internacionais de referência sobre a Educação Inclusiva, principalmente em recentes relatórios da Unesco<sup>1</sup>, da União Européia e de países da América Latina e do Caribe escolhidos por sistematizarem teoricamente e por caracterizarem diferentes práticas educacionais inclusivas. Como resultado dessa análise conclui-se que é essencial para o sucesso da Educação Inclusiva que a escola reveja seus objetivos e razões de existência social o que passa, necessariamente, pela reconcepção filosófica quanto ao que significa ensinar e aprender. Nesse contexto, algumas perspectivas capazes de favorecer ações educacionais inclusivas são sugeridas ao final do artigo.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, premissas, perspectivas

## **Introdução**

Anteriormente a qualquer reflexão sobre educação inclusiva é preciso entender que essa se insere num contexto mundial mais amplo de busca pela redução das desigualdades sociais. Ela se introduz, primeiramente, numa proposição mundial de inclusão social, que pode ser entendida como a posição político-filosófica de superar as condições de marginalização socioeconômicas-culturais de indivíduos e/ou populações, sob a premissa de que melhores condições de vida para todos decorrem do viver em sociedades mais igualitárias<sup>2</sup>

Isso significa ampliar a discussão e a sensibilização de toda a sociedade quanto aos direitos humanos, propagando práticas de redução de qualquer forma de discriminação, o que envolve, fundamentalmente, mudanças de atitudes e de comportamento. Tem-se claro, nessas proposições, que a atitude inclusiva não depende (somente) de iniciativas governamentais, embora, obviamente, não prescindam dessas e delas necessite, mas é de engajamento social, comunitário e de envolvimento pessoal que se fala.

O discurso pela inclusão social não significa, por outro lado, assumir práticas socioculturais homogeneizantes, que ignorem as diferenças multiculturais historicamente constituídas entre os vários grupos de uma coletividade, ou que subestimem as barreiras postas ao viver por condições socioeconômicas, físicas, “mentais” ou sensoriais adversas. Não é o discurso “somos todos iguais”, ou “somos todos iguais com pequenas diferenças” que está envolvido nas proposições inclusivas mas, antes, o reconhecimento de que somos todos diferentes; a partir desse reconhecimento, defendendo-se condições plenas de desenvolvimento para todos.

### **Educação Inclusiva: definições e premissas**

#### *O que é inclusão?*

Nessa tentativa de redução do grupo social, a inclusão educacional é internacionalmente reconhecida como um forte motor,

sendo definida como o processo no qual se procura garantir que as necessidades de aprendizagem de toda criança, jovem ou adulto, principalmente daqueles que se mostram mais vulneráveis à marginalização e à exclusão, sejam atendidas na rede regular de ensino.

A abrangência da educação inclusiva não se restringe a categorias específicas de deficiência ou de dificuldades de aprendizagem, mas se estende a toda criança que se encontre na perspectiva de exclusão/marginalização escolar:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, a despeito de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Isso deve incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças trabalhadoras e moradoras de rua, de populações remotas ou nômades, de minorias étnicas, lingüísticas ou culturais e crianças de outros grupos ou áreas marginalizados ou em condições de desvantagem [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O mote da educação inclusiva pode ser assim expresso: toda marginalização escolar é marginalização social.

Conceitualmente, a educação inclusiva é muitas vezes confundida com uma outra proposição, denominada de integração (social e escolar). Deve ser observado que ambos os conceitos são fundamentalmente diferentes, caracterizando práticas educacionais diversas. O conceito de integração, ainda hoje bastante presente no cenário da reabilitação, escolarização e socialização do deficiente e do doente mental, tem sua origem em fins da década de 1950, nos países escandinavos, estendendo-se, nas décadas de 1960 e 1970, para a Europa, Estados Unidos e América Latina. Funda-se, filosoficamente, num modelo clínico (médico-psicológico) de “patologização” das diferenças comportamentais e de aprendizagem, pondo ênfase na socialização daqueles considerados deficientes (físicos, sensoriais e/ou mentais) ou cronicamente doentes, física ou mentalmente. Essa concepção de socialização está condicionada à idéia de que o indivíduo “especial” é que deve se adaptar à escola ou ao entorno social; modificando seus hábitos e modos de comportamento de forma a atender, com a maior adequação possível, as expectativas do seu entorno social.

No paradigma inclusivo, que surge nos anos de 1980-1990, a base filosófica está no modelo de compreensão sociocultural da deficiência; que não menosprezando o impacto dos problemas enfrentados por um indivíduo em seu viver, quer sejam esses de ordem física, mental, social e/ou emocional, considera que o “peso” maior desses impactos não pode ser atribuído ao indivíduo, estando antes condicionado à discriminação do seu entorno cultural. Dessa forma, é o entorno social inclusive a escola que deve se modificar, adaptando-se às diferentes condições apresentadas pelos indivíduos; promovendo a inserção qualitativa desses em todas as áreas da vida humana.

### **Por que a inclusão é importante?**

Estimativas da ONU (Organização das Nações Unidas, DISTAT<sup>3</sup>, 1990) apontam que, nos chamados países em desenvolvimento, entre 10% - 25% da população de jovens de até 15 anos apresentam ou apresentarão algum tipo de deficiência, principalmente associados a acidentes, uso de drogas, violência, doenças e marginalização social, relacionada principalmente à pobreza, ao desemprego e ao acesso restrito à informação e ao uso de tecnologias, bem como a outros recursos demandados por serviços públicos. A porcentagem de distúrbios emocionais temporalmente prolongados (acima de três meses), que necessitariam de acompanhamento especializado, pode ser ainda maior. Considerando-se que nessa faixa etária se encontram crianças e adolescentes em fase de escolarização básica, pode-se deduzir a forte repercussão negativa que o não- atendimento às necessidades educacionais desses jovens acarreta – e acarretará, tanto para os indivíduos em si, como para suas famílias e comunidades. Se contemplado apenas o aspecto socioeconômico, ter-se-ia constituído um encadeamento de fatores redundando em baixa escolarização - maiores níveis de desemprego, baixa inserção social e ocupacional e restrita mobilidade socioeconômica.

Adicionalmente, considerando-se que a época atual é conhecida como Sociedade do Conhecimento, caracterizada pela sofisticação

tecnológica no modo de vida e dos meios de produção, e pelo incremento da cultura letrada e icônica, espelhada na forte produção, disseminação e dependência da informação, tem-se que a segregação cultural e escolar representa uma significativa redução das perspectivas de vida dos indivíduos. A espécie humana, que desde sua origem esteve ligada à formação e ao compartilhamento de um fundo de conhecimento coletivamente constituído (N. ELIAS, 1987), mostra-se, talvez de maneira sem precedentes em sua trajetória evolutiva, crescentemente dependente do compartilhamento do saber. Não sem razão se reconhece e se defende hoje, internacionalmente, tão ou mais vigorosamente do que em tempos passados, que o acesso à educação se configure, de fato, como direito de todos.

A educação inclusiva enfatiza firmemente o caráter não-segregador que a concepção de educação para todos deve assumir. Práticas educacionais baseadas no apartheid físico e cultural de indivíduos considerados deficientes ou cronicamente doentes, pertencentes a populações étnicas ou socioculturalmente marginalizadas, entre outros, além de produzirem estigmatização, favorecendo atitudes de intolerância frente àqueles que não se enquadram na normatização social, não permite que esses indivíduos se apropriem, de fato, do conhecimento e das práticas culturais e sociais que permeiam seu entorno. Essa não-apropriação cerceia, em muito, as possibilidades de ação desses indivíduos em sua coletividade, impedindo ou dificultando severamente o seu pleno desenvolvimento.

Nesse âmbito, são razões para a prática educacional inclusiva:

- Favorecer a oportunidade para que todos aprendam conhecimentos que são - e foram - cultural e socialmente constituídos, bem como as regras do jogo social, através da interação e do envolvimento com uma multiplicidade de pessoas e situações de aprendizagem;

- A concepção de que o potencial para o aprendizado ou para o desenvolvimento de habilidades não pode ser previsto ou diagnosticado. Crianças e jovens são seres em desenvolvimento;

- Não há técnicas, estratégias de ensino, metodologias educacionais ou recursos pedagógicos exclusivos de escolas especiais ou de instituições que priorizam a atenção segregada às deficiências;

- A segregação escolar alimenta preconceitos e ensina crianças e jovens a temerem as diferenças e a serem menos tolerantes com as “imperfeições” próprias e alheias. Somente práticas inclusivas têm o

potencial para reduzir tensões sociais e constituir relações de amizade, respeito e compreensão. Sociedades mais solidárias reduzem a tensão do viver.

Embora essas razões não sejam consensuais na área educacional, ou mesmo fora dela, nesse artigo se defende a pertinência das mesmas; mantendo-se como única ressalva à inclusão educacional a ausência de significado, para a criança ou para o jovem, quanto ao processo de escolarização. Ainda assim, essa deve ser uma restrição “manejável”. Se uma criança ou jovem que apresenta necessidades educacionais diferenciadas, qualquer que seja a gênese dessas necessidades, não perceber, minimamente, a escola como local de aprendizagem e de socialização (de aprender e brincar, de estar com outros, num espaço diferenciado), ou seja, se não atribuir significado à experiência escolar, então que se proponha, anterior ou paralelamente ao processo de inclusão educacional, medidas terapêuticas e/ou educacionais que, paulatinamente, objetivem essa compreensão; iniciando-se, assim que possível, o processo de inclusão educacional.

A educação inclusiva é respaldada em diversos documentos nacionais e internacionais. Como documentos internacionais de maior destaque estão a Convenção da Guatemala (OEA, Guatemala, 2001), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (Canadá, 2001), a Carta para o Terceiro Milênio (Grã-Bretanha, 1999), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), a Conferência Internacional do Trabalho (Convenção 159, Suíça, 1983) e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, Suíça, 1975). Como documentos nacionais mais importantes podem ser citados: aquele que cria o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2001), a atual LDBN (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Constituição Federal, principalmente os artigos 205, 206 e 208 (1988), a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção da Guatemala, 2001, aprovada pelo Congresso Nacional Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República), a Resolução CNE nº 0002, de 11 de setembro de 2001, Conselho Nacional de Educação, entre outros.

De forma geral, todas essas legislações defendem a flexibilização e a organização das instituições escolares para o atendimento educacional na rede regular de ensino para todos aqueles que apresentam, ou que vierem a apresentar, durante qualquer fase da trajetória escolar - da educação infantil, incluindo creches e berçários, até o ensino superior -, necessidades

diferenciadas de aprendizagem. A base legal e o processo de educação inclusiva deixam bem claro que as instituições escolares não devem esperar a matrícula do aluno portador de necessidades educacionais especiais para então se prepararem para receber esse aluno. A escola tem por obrigação legal já estar preparada – ou ao menos encaminhando – projetos político-pedagógicos, adaptações arquitetônicas e preparação do corpo docente para receber o aluno portador de necessidades educacionais especiais. Tal base tem por princípio a crença de que essas adaptações beneficiarão a totalidade dos alunos, pois tornam a escola qualitativamente melhor.

### **Diferenças de Abordagem**

Conquanto se fale em educação inclusiva como uma unidade conceitual, há que se considerar que, como proposição teórico-prática de grande abrangência, ela não se mostra uniformemente compreendida; havendo divergências significativas de posições teóricas. Exemplos importantes dessas divergências se referem às propostas de inclusão plena ou de educação regular com suporte técnico, à propriedade – ou não – das adaptações curriculares e à flexibilização e validação dos métodos de avaliação do rendimento acadêmico.

A proposta de inclusão plena defende que todo estudante, independente das características ou da extensão das necessidades de aprendizagem apresentadas, deve ser educado em classes regulares de escolas próximas à sua residência, sem que se faça uso de suportes técnicos ou de equipes de apoio. Já a proposta de educação regular com suporte técnico, a mais comumente praticada, tanto no Brasil como em outros países, defende a educação para todos, em escolas regulares, propondo uma composição de suportes às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, que pode variar entre: a) classe regular com suporte em classe para o aluno e para o professor; b) classe regular com suporte externo, em regime de meio período ou ambulatorial; c) classe regular como base, parte do período em sala de recursos ou meio período em classe especial e d) classe especial como base, meio período em classe regular (cf. KOBİ, 1983).

As considerações envolvendo as adaptações curriculares se voltam para o ponto central da educação inclusiva, que é o de que quaisquer que sejam as barreiras de aprendizagem encontradas pelos alunos, todos devem se apropriar dos conhecimentos acadêmicos conjuntamente. Aqueles que defendem as adaptações curriculares, sejam de grande porte, envolvendo alterações no projeto político-pedagógico da escola, quer sejam de pequeno porte, envolvendo a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, partem da premissa de que somente através dessas adaptações será possível, efetivamente, que todos aprendam. Os que se contrapõem à concepção de adaptações curriculares observam que as “relativizações” em torno dos pressupostos da educação inclusiva, tais como a proposição de medidas “atenuantes” para a aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos – ou para a permanência dos alunos na escola, utilizando uma rede de suportes técnicos – podem configurar um “mascaramento” ou uma minimização desses pressupostos; tornando a educação inclusiva uma maquiagem de práticas sociais e educacionais repetitivamente excludentes.

Em relação à avaliação do rendimento acadêmico, num panorama internacional, as principais divergências se referem à elaboração de uma forma única de avaliação para todos os alunos, planejada, contudo, para abranger as necessidades especiais de aprendizagem ou à adoção de perspectivas mais individualizadas de avaliação, focadas nas atividades desenvolvidas pelo aluno e no contexto/condições em que essas foram realizadas.

Mantendo a perspectiva no atual panorama internacional da educação inclusiva<sup>4</sup>, algumas observações podem ser feitas: a) em nenhum país o processo de educação inclusiva transcorreu de maneira tranqüila. Avanços, questionamentos e retrocessos ocorreram e ainda ocorrem; b) os países em que a inclusão mais avançou apresentam, historicamente, sociedades mais solidárias e maior respeito pelos direitos fundamentais da pessoa. São também países em que a política de inclusão foi claramente exposta e demarcada; c) países com financiamento público de escolas especiais (quanto mais alunos houver em uma escola especial, mais recursos financeiros essa escola recebe) são os que têm recebido mais críticas dos órgãos internacionais:



apresentam menores índices de inclusão, ou seja, há baixa mobilidade entre a escola especial e a escola regular - o que contraria os “benefícios” da educação segregada de “preparar melhor” o aluno, maior rotulação de alunos como portadores de NEE e sobrecarregam os custos com a Educação, tornando-se, com o tempo, economicamente inviáveis; e d) países com índices mais positivos de inclusão são aqueles em que a principal responsabilidade pelo processo de inclusão está sobre a municipalidade: as informações quanto às necessidades das escolas chegam mais rapidamente à administração, as famílias têm maior acesso às reivindicações e a participação no processo de inclusão, há maior envolvimento da comunidade, entre outros fatores.

Pode-se ainda levantar, de acordo com esse panorama internacional, as seguintes tendências para a educação inclusiva: a) a transformação de escolas especiais em “centros de recursos” abertos para o ensino regular, envolvendo não mais somente o deficiente, mas todo aquele aluno que encontre, em sua trajetória acadêmica, barreiras mais permanentes ou mais temporárias em seu processo de aprendizagem, oferecendo capacitação docente, apoio ao professor em classe, serviços de reabilitação ao aluno, suporte às famílias, realizando conscientização da população em geral, visitando escolas, orientando alterações pedagógicas, curriculares e arquitetônicas; b) capacitação mais efetiva e mais freqüente dos professores; c) incentivo à carreira docente e valorização do aperfeiçoamento e da profissionalização dos professores; e d) o uso de tecnologias de informação (computadores, material multimídia...) tem sido crescente, mas se percebe a necessidade de usar esses recursos de forma mais efetiva, mediante projetos pedagógicos bem fundamentados e direcionados. O simples uso desses recursos não tem garantido ganhos pedagógicos.

### **Problemas e Perspectivas**

De maneira geral, as principais dificuldades associadas às práticas educacionais inclusivas se referem à diversidade e ao grau das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; ao excessivo número de alunos em sala de aula; às eventuais dificuldades

na comunicação entre professores, alunos que apresentam formas diferenciadas de comunicação (como os surdos, ou os portadores de paralisia cerebral, entre outros), à dificuldade de professores e demais funcionários da escola em lidar com comportamentos disruptivos; à pouca flexibilidade do tempo escolar; às barreiras arquitetônicas e atitudinais, tanto na escola, como na comunidade em que essa está inserida; à dificuldade de locomoção, tanto no plano físico, quanto no plano da orientação espacial, ou para a alimentação independente, possíveis de existir no caso de alunos que apresentem transtornos invasivos do desenvolvimento, transtornos motores e deficiências físicas e/ou sensoriais e a não-capacitação docente para lidar com a complexidade de situações postas por uma educação que se volta para a diversidade.

Deve-se observar, contudo, que muitos desses problemas não advêm, não têm sua origem, exclusivamente na proposta de educação inclusiva. São problemas estruturais da instituição escolar, que se revelam quando se requer que essa instituição se volte para atender aos princípios de uma educação para todos. Classes lotadas, pouca atenção à capacitação de professores, atitudes preconceituosas ou de desvalorização de alunos que “fogem” ao padrão de aprendizagem ou de comportamento idealizados, altos índices de baixo aproveitamento acadêmico e de evasão escolar, entre outros, não são problemas “novos” nas instituições escolares. Da mesma forma, a eliminação de barreiras arquitetônicas, ou seja, a adequação do espaço escolar para favorecer o acesso à escola, bem como a permanência confortável nessa, não deveria nem mesmo estar associada à educação inclusiva, pois já deveriam ser medidas intrínsecas a uma estrutura física aberta à população.

A proposição da educação inclusiva pressiona todo o sistema educacional a se (re)posicionar naquela que seria sua razão de existência e de validação social: minimizar e/ou reduzir as barreiras que dificultam ou impedem o aprendizado. Falar de educação inclusiva é falar, basicamente, de aprendizagem: tarefa primordial da escola.

Numa perspectiva que envolve a escola e a prática docente, a redução das barreiras para o aprendizado está centrada em dois pontos principais: a) em reconcepções epistemológicas, ou seja, na revisão

das filosofias que se encontram subjacentes ao que consideramos que seja o conhecer e sobre como aprendemos (como “adquirimos” conhecimento) e b) com base nessa revisão, repensar a estrutura curricular, os procedimentos de avaliação e as práticas pedagógicas utilizadas.

Pensando no primeiro ponto, uma concepção comumente encontrada de compreensão do conhecimento é considerar que esse é constituído por “trechos” de informação, que possuem um significado absoluto, isto é, valem por si, independem de interpretação. Nesse âmbito, o conhecimento é tido como externo ao sujeito, assumindo valor de verdade. Essa concepção leva a outra: ensinar/aprender é transmitir/receber, de forma mais fiel e correta possível esses trechos de informação. Para tanto, estes devem estar logicamente encadeados e ancorados num suporte midiático (fala, escrita, etc), formando uma mensagem; o aluno/receptor deve estar ligado, ou seja, motivado e atento, e o professor/transmissor da mensagem deve fazê-lo de maneira clara, organizada e explícita. A mensagem recebida é estocada na memória do receptor e recuperada – e reforçada – por exercícios de repetição.

Outra concepção muito difundida sobre o modo como aprendemos se apóia na crença de que o raciocínio/a inteligência são as chaves para o aprender/conhecer. Assim: o aprender/conhecer é basicamente um processo que ocorre no interior do sujeito. O conhecimento será “apresentado” pelo professor e o aluno, usando suas faculdades mentais, deverão “adquiri-lo”. Se há erro no processo, ou seja, se o conhecimento não for adquirido, a falha está nos processos internos do aprendente (“problemas na cabeça”, orgânicos, psicológicos, déficits intelectuais, famílias “desestruturadas”, falta de estimulação adequada quando criança...) ou no modo como o professor organizou o que foi apresentado.

Mesmo em estratégias de aprendizagem que se utilizam de concepções tidas como “construtivistas”, quer sejam de caráter genético, quer sejam de caráter sociointeracionista, os reducionismos acima expostos também podem ser encontrados, pois, ainda que o conhecimento seja “construído” pelos alunos, esse conhecimento deve, no mais das vezes, ser congruente com aqueles idealizados ou

asseverados pela escola/pelos professores. Tudo o que se distancie disso será tido como “insuficiência” de aprendizagem .

Na argumentação desse artigo, essas formas de conceber o ensino/aprendizagem, bem como outras, dessas derivadas, mostram-se perniciosas à educação, principalmente porque, em seu âmago, negam a ambos, professor/a e aluno/a no processo de conhecer (M.L.BISSOTO, 1999). O aluno é negado porque parte-se do princípio geral de que esse nada sabe das “verdades” do mundo, ou que as sabe incompleta ou erroneamente: quaisquer concepções ou conhecimentos que ele já tenha constituído são ignorados ou subestimados pela escola, órgão oficial da transmissão de conhecimentos. Nega-se o aluno/a enquanto sujeito autônomo do conhecer. O professor/a, por sua vez, é negado por modelos de ensino que, apoiados nas bases epistemológicas acima mencionadas, têm privilegiado a “aquisição” de informações; crescentemente calcados em materiais midiáticos (livros didáticos, apostilas, cd-roms, vídeos, dentre outros) que se “encarregam” de transmitir as informações de forma mais “aperfeiçoada” e “completa”. Sistemáticamente, a escola ignora a história de vida e as concepções e conhecimentos que esse professor/a já constituiu e vem constituindo; pouco interesse se demonstra em saber o que o professor pensa sobre os “ensinamentos” a serem “transmitidos”. A base cultural do professor/a, o incentivo para que ele seja produtor/crítico/debatedor dos conhecimentos é sufocada; apesar do discurso ser outro. Nega-se o professor/a como sujeito autônomo do conhecer.

Para que a educação inclusiva possa, de fato, cumprir com seu pressuposto de estender a aprendizagem a todos, é preciso que novos modelos de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem sejam buscados. Defende-se aqui, que um bom modelo epistemológico para a educação deve se fundamentar na compreensão do conhecimento não como bits de informação, nem como uma entidade metafísica, sendo processada no interior de nossas cabeças, mas como uma rede de significados socialmente constituídos nas relações em que as pessoas se encontram cotidianamente mergulhadas. Produzimos/modificamos/interpretamos esse conhecimento o tempo todo; essa é a dinâmica da vida.

Se temos caminhos de vida diferentes, é claro que interpretamos e usamos o conhecimento de maneira diferente. O conhecimento não

serve (só) para a vida futura, mas para o agora. A discussão, o falar, o pensar conjunto, a investigação não-diretiva (mais pessoal do que imposta) sobre os conhecimentos que nos cercam é a maneira mais efetiva de ensinar. Contextualizar o que será aprendido é fundamental. Nosso sistema cognitivo não se prende a pedaços isolados, sem sentido, de informação. Ainda, utilizar os vários canais de contato com o mundo também é importante: aprendemos não apenas com os olhos e ouvidos, mas também com os demais órgãos dos sentidos, com o movimento, com o afeto, com as emoções. Variar a dinâmica do que será estudado exige sempre que o organismo se mantenha alerta e predisposto à ação de conhecer. Em síntese, o aprendizado deve ser percebido, sempre, como uma questão de envolvimento pessoal/social. Não só do aluno, mas da escola e do professor.

Quanto ao segundo ponto para a redução das barreiras de aprendizagem, que se refere às reflexões sobre a estrutura curricular, aos procedimentos de avaliação e às práticas pedagógicas utilizadas, considera-se que, interligadamente ao acima exposto, o passo inicial deva ser o estabelecimento de um currículo que se configure como inclusivo. Abaixo, pontos para considerar na elaboração de um currículo voltado para a educação inclusiva (parcialmente baseado em K. HUTCHISON, 1997):

*A) Quanto aos temas e ao planejamento:*

- Os temas a serem abordados em aula contemplam a diversidade dos valores culturais? De que forma?

- Eles estão planejados para favorecer o estabelecimento de relações entre os “novos” conhecimentos e os conhecimentos já “trabalhados” ou já constituídos pelos alunos, às suas experiências cotidianas e a objetivos mais amplos de ensino, que extrapolem o contexto restrito da sala de aula? De que forma?

- Esclarecem concepções consideradas cientificamente “ultrapassadas”; favorecem a discussão de conhecimentos tidos como irrefutáveis, abrindo a percepção de novas compreensões dos mesmos? Ajudam os alunos a entenderem sua realidade de maneira mais acurada? Ajudam os alunos a reverem concepções, por eles constituídas a partir de observações do entorno, que possam estar equivocadas? (por

exemplo, a idéia de que no verão os dias são mais quentes porque a Terra se aproxima mais do Sol, e vice-versa em relação ao inverno).

- Há a previsão para que os alunos não fiquem limitados ao grau de profundidade de abordagem dos temas? Há oportunidade para que eles possam aprofundar o assunto ou retornar as bases mais fundamentais dos mesmos, bem como indicações de materiais e recursos pedagógicos alternativos, que facilitem a transição entre os diferentes níveis de profundidade que um tema pode ter?

*B) Quanto aos materiais utilizados:*

- Ao preparar o material didático para as aulas houve o cuidado de contemplar os vários tipos de barreiras de aprendizagem que podem existir numa sala de aula (alunos mais inquietos, que apresentam necessidades educacionais específicas, como deficiências motoras, sensoriais ou mentais, entre outros)?

- Da mesma forma, houve o cuidado de preservar as diferentes identidades socioculturais? (Essas são, muitas vezes, representadas de maneira estereotipada ou preconceituosa, ex: as pessoas pobres serem sempre afro-descendentes, assaltantes ou traficantes serem sempre moradores de favelas, pessoas gordas ou que usam óculos estarem sempre “atrapalhadas”, ou em situações embaraçosas, etc...)

- A disposição dos materiais didáticos a serem utilizados permite uma ampla acessibilidade dos mesmos pelos alunos, tanto em termos de campo visual e auditivo, como em termos de contato físico com o material?

- Favorecem o desenvolvimento integrado de habilidades motoras, sensoriais, cognitivas, artísticas e de relacionamento interpessoal?

*C) Quanto ao processo de ensino-aprendizagem:*

- As estratégias a serem utilizadas são responsivas às diferenças culturais e aos diferentes estilos de aprendizagem? Ex: não estão enfatizando a cultura letrada em detrimento da cultura oral? Ou valores próprios a um segmento social em detrimento de outros?

- Como você pode usar a diversidade cultural e a diversidade de estilos de aprendizagem existentes na sala de aula para enriquecer o processo de ensino/aprendizagem?

- As estratégias didáticas utilizadas favorecem a participação de todos nas atividades?
- As estratégias didáticas utilizadas incentivam o trabalho cooperativo entre os alunos?
- Favorecem uma compreensão interdisciplinar do assunto abordado?

Também no sentido de mostrar perspectivas que favoreçam a eficácia da educação inclusiva, o documento *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms – Guide for Teachers* (2001) propõe as seguintes ações:

*A) Inclua todos os alunos*

Explique aos demais alunos porque algumas pessoas não podem se comunicar, se locomover ou aprender na mesma velocidade e do mesmo modo com que a maioria das pessoas o faz. O maior obstáculo à inclusão está no conjunto de atitudes negativas assumidas pelas pessoas em relação à diferença.

*B) Preocupe-se com a comunicação*

Envolva os alunos em processos de comunicação. Independentemente do tipo de comunicação que as pessoas são capazes de realizar, sempre há quatro habilidades básicas envolvidas: a) dar e compreender instruções; b) formular e responder a questões; c) elaborar comentários sobre assuntos diversos; e d) dar opinião pessoal. O desenvolvimento dessas habilidades promove a autonomia e a participação efetiva do sujeito em seu grupo social.

*C) Administre a classe*

Tenha preparada uma variedade de atividades que os alunos possam usar se completarem suas atividades antes que os outros: uma pequena biblioteca, palavras cruzadas, desenhos para colorir, massa de modelar, jogos... Use cartazes, que devem ser colocados à altura dos olhos das crianças, contendo informações objetivas e sem muitos estímulos visuais. Use letras grandes, figuras e símbolos, abrindo oportunidade para que o maior número possível de alunos possa

entendê-los. Pode-se também adicionar texturas ao cartaz e objetos reais, como miniaturas, assim favorecendo que alunos com dificuldade visual possam tocá-lo. Escolha palavras-chave que sintetizem os pontos mais importantes da aula. Escreva-os na lousa e leia-os para as crianças, assim elas poderão ter sempre em mente os assuntos que estão sendo trabalhados.

#### *D) Planeje suas aulas*

Ao planejar uma aula pense na classe como um todo e nos alunos que requerem abordagens peculiares para aprender. Ajuste o plano geral para esses alunos, assim você será capaz de trabalhar os temas que considerar necessário dentro dos interesses e habilidades de todos os alunos. Exemplo: tema a ser trabalhado: adições simples

A maior parte da classe trabalhará o tema fazendo 10 adições. A alguns alunos serão dadas somente cinco adições, pois trabalham em ritmo diferenciado, ou apresentam maior dificuldade para compreender os vários passos envolvidos. Alunos que ainda não conseguem somar devem trabalhar com noções anteriores: podem desenhar as quantidades e depois contá-las, chegando ao resultado, podem usar o ábaco ou o material dourado; ou podem ainda contar objetos e agrupá-los em conjuntos, classificar objetos segundo determinados critérios... Alunos que já terminaram podem auxiliar os demais.

#### *E) Planeje estratégias individuais de ensino*

Esses planos individuais devem estar baseados no planejamento que você tem para a classe como um todo. Discuta com a família dos alunos os ajustes que serão feitos no planejamento, assim elas podem opinar sobre quais aspectos do currículo elas sentem que serão mais necessários para seus filhos, promovendo um maior envolvimento e compromisso da família para com a escola. Dê aos pais uma cópia do planejamento, mesmo que seja de semana a semana. A opinião dos alunos mais velhos desses deve ser levada em conta na elaboração do plano individual. Isso igualmente tornará o aluno co-responsável pelo processo de aprendizagem. A elaboração de um bom plano individual requer que o professor observe e conheça os níveis de competência do aluno em vários aspectos, bem como seus interesses e necessidades de aprendizagem.



Exemplo: O que o aluno pode fazer com independência? E com pouca ajuda? Como e por quais assuntos há maior motivação? Por quanto tempo consegue se concentrar?

#### *F) Preste auxílio individual*

O trabalho em grupo ou em pares favorece que o professor tenha mais tempo para auxiliar alunos com maior dificuldade na compreensão de uma determinada atividade. Professores podem combinar aulas, principalmente se os temas abordados forem mais amplos, favorecendo atividades extra-classe: um deles ficará com um grupo maior e o outro com um grupo menor de alunos, num trabalho docente mais particularizado. Proponha um tempo livre de uns 20 minutos, ao final da aula, uma ou duas vezes por semana, para que os alunos realizem atividades como jogos de tabuleiro ou de cartas, desenhem ou pintem. Alguns dos materiais para essas atividades podem ser trazidos/confeccionados pelos próprios alunos. Esse pode ser um bom momento para rever com alguns alunos as tarefas realizadas ou mesmo para trabalhar aspectos das lições com materiais diferenciados.

#### *G) Intervenha nos comportamentos*

Tentar identificar a causa dos comportamentos apresentados pelos alunos é parte importante do processo de inclusão; obviamente tomando-se sempre o cuidado de manter uma atitude de observação, e não de rotulação de comportamentos. Pode-se observar se um dado comportamento se relaciona ao querer evitar fazer uma atividade considerada difícil ou trabalhosa, ou ao atrair a atenção do professor/a e dos demais alunos. Outra possibilidade é pensar se o “tempo” de tolerância do(s) aluno(s) para a situação de sala de aula está se “esgotando”; ou se fatores ambientais, como excesso de luz, calor ou barulho podem se relacionar a determinados tipos de comportamento, individuais ou coletivos. Para alguns alunos estar o tempo todo em atividade pode ser cansativo, provocando períodos de comportamento irritadiço.

Observar e registrar quando e em quais circunstâncias um dado comportamento ocorre permite que o professor/a se adiante e intervenha nesse. Essa forma de lidar com o comportamento, além de

propiciar a ocasião para que o aluno se perceba internamente, pode evitar situações estressantes para todos os envolvidos na situação de sala de aula, e coloca o professor/a na “direção” da situação, ao invés do aluno.

### **Considerações Finais**

A educação inclusiva é um tema que provoca polêmica e inquietação. E, no entanto, não deveria ser assim. Sem menosprezar a complexidade das situações pedagógicas que se colocam nas práticas educacionais inclusivas, argumenta-se aqui que essas situações estão muito mais atreladas ao “sedentarismo” das instituições escolares do que às necessidades educacionais de aprendizagem apresentadas pelos alunos. A escola é o local, por excelência, para a aprendizagem. Ou, ao menos, deveria ser.

Cada vez que as instituições escolares abdicam dessa sua função, toda a sociedade perde. Perde porque, quanto mais “seletiva” a escola se torna, privilegiando certo perfil de aluno, de modelos de aprendizagem ou de condutas sociais, em detrimento de outros, mais segregadora uma sociedade se torna. Segregação que retroage sobre a escola, reforçando mecanismos de seleção social. Assumir, de fato, a educação inclusiva e, com ela, a inclusão social, é assumir o reconhecimento de que todos têm – ou devem ter - o mesmo direito aos espaços sociais. Essa é a essência do constituir-se cidadão.

O momento de inquietação e de crise nas instituições escolares, instigado pela proposição da Educação Inclusiva, se mostra uma importante força para que a escola reveja e repense seus objetivos.

Recebido em out/2005 aceito em nov/2005

### **Notas**

\* Graduada em Terapia Ocupacional pela PUC/ Campinas com especialização em Educação Especial pela Unicamp, Mestrado e Doutorado em Educação UNIMEP. Contato : malubissoto@yahoo.com

<sup>1</sup> Vide *Overcoming Exclusion through inclusive approaches in Education* – a Unesco

Conceptual Paper (2003), Open File in Inclusive Education – Support Materials for Managers and Administrators (2003) e Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms – a Guide for Teachers (2001).

<sup>2</sup> (OVERCOMING EXCLUSION THROUGH INCLUSIVE APPROACHES IN EDUCATION – a Unesco Conceptual Paper, 2003).

<sup>3</sup> DISTAT (United Nations Disability Statistics Database (DISTAT) é um banco de dados global, incluindo indicadores e informação textual a partir de dados coletados junto aos diversos países que integram as Nações Unidas.

<sup>4</sup> Conforme o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educacionais Especiais (Special Education Across Europe, 2003), envolvendo 18 países pertencentes à comunidade europeia, a proposta para implementação da Educação inclusiva na África do Sul (Education White Paper 6 on Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System.), o projeto de Educação para Todos, da América Latina e dos países do Caribe (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC, 2002) e Booth, T.; Ainscow, M. (eds) (1998) From Them To Us: An international study of inclusion in education.

## Referências bibliográficas

BISSOTO, M. L. **Deficientemente Humano: uma incursão na relação cognição/normalidade**. 1999. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (eds) **From them to us: an international study of inclusion in education**. London: Routledge, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

ELIAS, N. On Human Beings and Their Emotion: a Process-Sociological Essay. **Theory, culture e society**, Volume 4(2-3), Jun. 1987.

HUTCHISON, K. Inclusive Curriculum Project. Vicoria University, Out. 1997. Disponível em **Teaching for learning** <http://www.flinders.edu.au/teach/home.html>

KOBI, E. E. **Praktizierte Integration: Eine Zwischenbilanz. Vierteljahresschende für heilpädagogik und ihre nachbargebiete**, 52, p. 196-216, 1983.

UNESCO. **Overcoming exclusion through approaches in education – a Unesco conceptual paper**. Basic Education Division, Paris/France, 2003.

UNESCO. **Open file in inclusive education – Support Materials for Managers and Administrators**. Basic Education Division, Paris/France, 2003.

UNESCO. **Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe**, (PRELAC, 2002). Disponível em: <http://www.unesco.cl/port/epi/index.act>

UNESCO. **Understanding and responding to children’s needs in inclusive classrooms – a guide for teachers**. Basic Education Division, Paris/France, 2001.

UNIÃO EUROPÉIA. **Special Education Across Europe. Agência europeia para o desenvolvimento das necessidades educacionais especiais**, 2003. Disponível em: [http://www.europeanagency.org/publications/agency\\_publications/ereports/downloads.pdf](http://www.europeanagency.org/publications/agency_publications/ereports/downloads.pdf)

WESTERN CAPE EDUCATION DEPARTMENT. **Education white paper 6 on special needs education: building an inclusive education and training system**, (2002). Disponível em: <http://curriculum.wcape.school.za/site/40/page/view/96/#whitepaper>

**Abstract:** The main objective of this paper is to bring up and critically analyze inherent premises about Inclusive Education; adding it to other theoretical efforts to configure an Inclusive Education that could be adequate and effective to Brazilian educational reality. This paper is Methodologically based on international documents of reference on Inclusive Education, mainly in recent reports from UNESCO, European Union and countries of Latin America and the Caribbean chosen for systemizeing theoretically and characterizing several educational inclusive practices. As result of this analysis, one concludes that it is essential for the success of the Inclusive Education that the school reviews its objectives and reasons of social existence; what goes, necessarily, through the philosophical reconceptions about what means to teach and to learn mean. In this context, some perspectives capable of favoring inclusive educational actions are suggested at the end of the article.

**Keywords:** Inclusive Education – Premises – Perspectives