



Educação e Inclusão: Considerações históricas

Mauricéa Maciel de Medeiros¹; Osvaldo Arsenio Villalba²

Resumo: O presente estudo discute a inclusão escolar como pauta obrigatória no campo educacional, enfatizando especialmente sobre as melhores formas de atendimento e escolarização dos alunos com deficiência ou limitações acentuadas na escola. Alerta que, para que a escola se torne para todos, haja necessárias transformações nas concepções de ensino que privilegiem atenção à diferença e diversidade. Os resultados apontam para que o currículo e as práticas precisam reconhecer as diferentes situações sociais, cognitivas e culturais existentes na sala de aula. Daí, são imprescindíveis políticas públicas mais alinhadas com a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Acessibilidade.

Education and Inclusion: Historical Considerations

Abstract: The present study discusses school inclusion as a mandatory agenda in the educational field, emphasizing especially on the best ways of attending and educating students with disabilities or marked limitations at school. It warns that, for the school to become for everyone, there are necessary transformations in the teaching conceptions that privilege attention to difference and diversity. The results show that the curriculum and practices need to recognize the different social, cognitive and cultural situations that exist in the classroom. Hence, public policies more aligned with accessibility to students with special educational needs are essential.

Keywords: Special education. Inclusion. Accessibility.

¹ Graduação em Letras pela Universidade Regional do Cariri, Brasil. Douto em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos – PY. Docente da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, Brasil. mauriceaton@yahoo.com.br;

² Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad San Carlos – PY. Contato: oavillalba@hotmail.com.

Introdução

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Educação inclusiva indica a preexistência de uma educação que inclui seus alunos. E como espaço disciplinar, inter, trans e multidisciplinar solicita-se cada vez mais profissionais que nela atuam com capacidade de dialogar e transitar por caminhos insólitos e desconhecidos.

Segundo Mantoan (2006), nos debates atuais sobre inclusão, o desafio é encontrar soluções que respondam a questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais sem discriminá-los ou segregá-los. Aderir a essa ideia, motiva questionamentos tornando-se necessário analisar pontos polêmicos que cercam essas mudanças e elevam às escolas a uma transformação para se ajustar aos princípios inclusivos de educação.

Mantoan (2006), afirma que a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos ligados a sociedades democráticas pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades. A inclusão é inovação. Não é a universalização da espécie que define um sujeito, mas suas peculiaridades e tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças da mesma forma que tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo.

Os alunos não são iguais como quer o modelo escolar, precisa-se considerar as desigualdades. Todos são diferentes e essa diferença é que os une. A educação inclusiva respeita as deficiências e diferenças, reconhece que todos são diferentes e que as escolas e os velhos paradigmas de educação precisam ser transformadas para atender às necessidades individuais dos educandos, tenham ou não algum tipo de deficiência. Necessariamente não é desenvolver atividades específicas para aqueles que têm alguma deficiência, mas adequar o cotidiano escolar às necessidades deles, como acessibilidade espacial e a sala de apoio educacional especializado.

A acessibilidade arquitetônica merece um olhar especial da escola proporcionando acesso a todos os espaços e participação com segurança e maior autonomia possível, com rampas de acesso, banheiros adequados, portas alargadas, sinalização tátil e visual. Redefinir a escola como espaço de socialização e vivências, entendendo que o significado da prática considere o âmbito plural em que os alunos estão inseridos, além do contexto social e das

experiências que cada aluno tem e traz para a vida escolar respeitando suas mais diversas formas de expressões.

Segundo Figueiredo (2010, p. 34) “a discussão sobre inclusão escolar tem sido pauta obrigatória no campo educacional enfatizando especialmente sobre as melhores formas de atendimento e escolarização dos alunos com deficiência ou limitações acentuadas na escola”. Alerta que para que a escola se torne para todos, são necessárias transformações nas concepções de ensino que resultem em ações que privilegiem atenção à diferença e diversidade. Deve se preocupar com o currículo e práticas pedagógicas que reconheçam as diferentes situações sociais, cognitivas e culturais existentes na sala de aula.

Poulin (2006), sugere nova postura e nova terminologia que atenda ao significado de educação em contexto de heterogeneidade independentemente da necessidade ou deficiência que o aluno apresente, propondo a valorização do papel social do aluno na classe e na escola. O ensino tradicional seria substituído por uma pedagogia de atenção à diferença que propõe a criação de diferentes formas de organização da classe, dos tempos, dos espaços didáticos e das estratégias pedagógicas, buscando recuperar um novo sentido para as atividades escolares.

Para Figueiredo

[...] é consenso hoje pelo menos no discurso dos educadores reconhecer a diferença entre os alunos, difícil é tratar pedagogicamente essas diferenças e que esses sujeitos se reconheçam com suporte nas características que proporcionam distinção e que delas fazem-nos sujeitos singulares. (2010, p. 13).

É necessária a redefinição da escola como espaço de socialização e vivências, onde a prática considere o âmbito plural, além do contexto social em que os alunos estão inseridos levando em conta as experiências que cada aluno tem e traz para a vida escolar, respeitando suas mais diversas formas de expressão.

A diversidade pode ser entendida como uma cultura que a educação é solicitada a tornar possível.

Segundo Amaro e Macedo,

Temos que criar diferentes formas de organização da classe, dos tempos e espaços didáticos, dos objetos, recurso e estratégias pedagógicas. Temos que recuperar e encontrar um novo sentido para as tarefas escolares. Temos que resgatar o desejo de aprender ou ensinar. Temos que acreditar que a escola pode se inovar e, assim, enfrentar o desafio de não mais perpetuar desigualdades e injustiças sociais, que fazem dela pura repetição ou simulacro do que já está “definido” – como destino biológico ou social – na sociedade como um todo. (2001, p. 14).

Os autores enfatizam a necessidade da escola pensar diferentes formas de avaliação, de definição de objetivos, criando e gerindo situações de aprendizagem, rever costumes pedagógicos e encarar as dificuldades e limitações como desafios, uma possibilidade de superação, busca de opções, de proposição de problemas e a necessidade de formar professores que assumam a complexidade de sua tarefa e que busquem se qualificar para bem realizá-la.

Cavalcante Jr. (2001) refere-se à importância da conquista de uma escola

[...] onde a expressão externado discurso interior - a sua palavra -, seja plenamente realizada. [...] a sala de aula é um palco propício para a expressão do sujeito e um ponto de apoio para a sua transformação pessoal e, conseqüentemente, cultural. (CAVALCANTE JR., 2001, p. 144).

Molina Lá Garcia e Alban-Metcalfe (apud POULIN, 2006, p. 4), apresentam o conceito de educação interativa “... consistindo fundamentalmente em apoiar as ideias expressas pelos alunos quando são incitados ou incentivados a trabalhar em cooperação.”

Segundo Figueiredo (2010), as mudanças na escola não poderão ser meras execuções e orientações técnicas instrumentais, pressupõe a transformação do quadro de referências que a fundamentam e lhes dá sentido. É tarefa da escola a criação de sistemas de apoio aos professores, ajudando-os a desenvolver transformações significativas no seu trabalho. As estruturas educacionais devem estar em consonância com as inovações porque

Quando as estruturas tornam-se muito arraigadas na mente profissional e política, elas podem impedir com firmeza as tentativas de definir e atingir novos propósitos ou de resolver novos problemas. Os próprios educadores tentam adequar projetos e iniciativas novas sem estruturas velhas e insensíveis, em oposição a transformar as estruturas para que elas acomodem e sustentem novos propósitos e novas práticas. (HARGREAVES, et al, 2002, p. 154.).

A ideia de educação interativa traz nova perspectiva para o professor no sentido de fortalecer a cooperação e a partilha de resultados de suas práticas.

Para Perrenoud (2001, p. 17), “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”.

Figueiredo afirma que

A cultura colaborativa e a educação interativa são importantes pressupostos que poderão contribuir para o respeito às diferenças, na escuta partilhada, no direito à expressão livre e no direito de ser reconhecido pelo grupo, independentemente das competências cognitivas ou da origem social. Além disso, contribuem ainda para a

aprendizagem em contexto de diversidade disseminando novos valores, atitudes e práticas que favoreçam a inclusão escolar. (2010, p. 20).

Um ensino que atenda as diferenças deve levar em conta as características dos alunos, respeitar estilo de aprendizagem, ritmo, além do desenvolvimento afetivo-social. O professor deve utilizar várias formas de avaliação das aprendizagens repensando a cultura do individualismo, onde os professores trabalham de forma isolada. Momentos de estudos, reuniões, planejamento em conjunto proporcionam coerência de ideias e contribuem para desenvolver a prática pedagógica.

Mudanças Teóricas no campo da Educação Especial

Ao longo do século XX ocorreram mudanças conceituais no âmbito da educação especial. Primeiramente a passagem da deficiência para as necessidades especiais, fato que deslocou a responsabilidade dos problemas de aprendizagem do aluno para a escola. Depois, a aprofundamento dos conceitos de necessidades educativas especiais e de integração, o desenvolvimento de um novo modelo teórico baseado nos direitos de todos os alunos sem exclusão, a uma educação comum, em escolas inclusivas. O que leva tais escolas a abordar mudanças no sistema educativo em seu conjunto. A esse objetivo opõem-se as tendências competitivas e seletivas dos sistemas educacionais e as resistências da realidade.

Aos poucos, incorporou-se ao sistema educativo regular a educação especial. Buscou-se fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência, produziu-se uma reflexão fazendo com que os problemas desses alunos fossem vistos a partir de um enfoque mais interativo levando a escola a assumir sua responsabilidade diante desses problemas.

Essas mudanças não podiam proceder exclusivamente da reforma da educação especial. O conceito das escolas inclusivas supõe um modo mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se na defesa dos seus direitos à integração e na necessidade de promover uma reforma nas escolas que torne possível uma educação de qualidade sem exclusão.

As mudanças até os anos 1980

O conceito de deficiência, diminuição handicap, durante a primeira metade do século XX, incluía as características de inatismo e de estabilidade ao longo do tempo. As pessoas eram

deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil. Tal concepção impulsionou pesquisas que resumiam em diferentes categorias todos os possíveis transtornos detectados que foram se modificando ao longo dos anos mas preservavam o traço comum de que o transtorno era um problema inerente à criança com poucas possibilidades de intervenção educativa e de mudança.

As categorias estabelecidas de deficiência/transtorno foram apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Categorias de deficiências

| 1886 | 1899 | 1913 | 1945 | 1962 | 1970 | 1981 |
|---------|-------------------------|--------------------------------|---|-----------------|---|---|
| Idiota | Idiota | Idiota | Subnormal grave | Subnormal grave | Subnormal educável (grave) | Criança com dificuldades de aprendizagem (grave) |
| Imbecil | Imbecil | Imbecil Imbecil moral | | Psicopata | | |
| | Cego | Cego | Cego Amblíope | | Cego amblíope | Cego amblíope |
| | Surdo | Surdo | Surdo Hipoacústico | Hipoacústico | Surdo hipoacústico | Surdo hipoacústico |
| | Epilético deficiente | Epilético Deficiente mental | Epilético Subnormal educável | | Epilético Subnormal educável (leve ou moderado) | Epilético Criança com dificuldade de aprendizagem (leve ou moderado) |
| | | | Inadaptado | | Inadaptado Necessidade educativas especiais | Inadaptado alterado |
| | | Deficiente físico | Limitado fisicamente Defeito de fala Delicado diabético | Delicado | Limitado fisicamente Defeito de fala Delicado | Limitado fisicamente Defeito de fala Delicado Dislético autista |

Fonte: De Tomlinson (1982) apud Marchesi (2010).

Segundo Marchesi

[...] essa visão trouxe duas consequências. A primeira era a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno, generalizando-se os testes de inteligência, cujo objetivo era situar as pessoas num determinado nível, comparando-os ao restante da população. Os testes ajudam a delimitar os diferentes níveis de normalidade e de deficiência mental e a diagnosticar em qual situa-se o aluno, permitindo saber em que escola estudar. Uma das primeiras escalas de inteligência foi encomendada pelo ministro de Instrução Pública Francesa Alfred Binet, em 1904, com a finalidade de separar as crianças que deveriam ser educadas nas escolas regulares daquelas que não podiam frequentá-las. (2010, p. 17).

A segunda consequência é a aceitação generalizada de que a atenção educativa dos alunos com algum prejuízo ou deficiência supõe que devam ser escolarizadas em escolas especiais. Surgem as escolas de educação especial, que têm um tipo de ensino diferente das escolas regulares como também professores especializados e recursos mais específicos.

Iniciam-se mudanças importantes nos anos 1940 e 1950, começa-se a questionar a origem constitutiva e a incurabilidade do transtorno e as posições ambientalistas e behavioristas, dominantes no campo da psicologia. Além de considerar os dados quantitativos proporcionados pelos testes de inteligência, já se leva em conta as influências sociais e culturas que podem determinar um funcionamento intelectual deficitário. Surge espaço à ideia de que a deficiência pode ser motivada por falta de estímulo adequado ou por processos de aprendizagem incorretos. Incluem-se os conceitos de adaptação social e de aprendizagem nas definições sobre o atraso intelectual, reforçando a possibilidade de intervenção (MARCHESI, 2010).

A distinção entre causas “endógenas” e “exógenas”, para explicar as deficiências detectadas é mais um passo na revisão de “incurabilidade” como traço básico na definição das deficiências.

As mudanças nos anos de 1960 a 1970

A partir de 1960 um movimento muito forte irá provocar profundas transformações no campo da educação especial. Os principais fatores que favorecem essas mudanças são: uma nova concepção dos transtornos de desenvolvimento e da deficiência; uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais; a revisão da avaliação psicométrica, a presença de um maior número de professores competentes; o abandono escolar; a avaliação das escolas de educação especial; as experiências positivas de integração; a

existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais e os movimentos sociais a favor da igualdade.

Em suma pode-se considerar que houve:

- ✚ **Uma nova concepção dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência:** Surge uma nova visão em que não se estuda a deficiência como uma situação interna do aluno mas em que ela é considerada em relação aos fatores ambientais e, particularmente, à resposta que a escola proporciona, graças a ênfase anterior nos fatores inatos e constitutivos, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com os mesmos déficits nas mesmas escolas especiais. O déficit já não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, mas se estabelece em função da experiência educativa. O sistema educacional pode intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com alguma característica “deficitária”.
- ✚ **Uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais:** As novas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem são mais interativas, destaca-se o perfil ativo do aprendiz, os professores levam em conta o nível de conhecimento dos alunos e ajudam a completá-los ou reorganizá-los. O processo de ensino converte-se em uma experiência compartilhada mais individualizada. As demandas dos alunos são mais distintas.
- ✚ **A revisão da avaliação psicométrica:** Começa a ser revista a utilização dos testes psicométricos. Considera-se que os resultados dos testes não devem servir para classificar os alunos permanentemente, destacam-se as possibilidades de aprendizagem dos alunos e dá-se às escolas mais destaque para produzir mudanças positivas. Surgem novos sistemas de avaliação e a colaboração dos psicólogos como professores para a avaliação dos alunos com problemas de aprendizagem. Os instrumentos de avaliação têm como principal objetivo orientar a prática educativa.
- ✚ **A presença de um maior número de professores competentes:** Acontecem, em alguns países, reformas nos sistemas de formação dos professores e da sua qualificação profissional. Reformulam-se as razões da separação entre as escolas regulares e as de educação especial. Ampliam-se as experiências inovadoras nas escolas em relação aos alunos que manifestam sérios problemas de aprendizagem.
- ✚ **A extensão da educação obrigatória:** As escolas regulares enfrentam a tarefa de ensinar a todos os alunos e nesse mister percebe-se as grandes diferenças entre eles e a

generalização do ensino médio leva a uma reformulação das funções da escola, que deve ser integradora e não segregadora.

- ✚ **O abandono escolar:** Verifica-se que um número muito elevado de alunos abandonam a escola antes de concluir a educação obrigatória ou não termina com êxito. O conceito de fracasso escolar reformula as fronteiras entre a normalidade, o fracasso e a deficiência e em consequência disso reformula também as fronteiras entre alunos que enfrentam a escola regular e os que frequentam escola de educação especial.
- ✚ **A avaliação escolar de educação especial:** Fatores como heterogeneidade dos alunos das escolas de educação especial, as poucas expectativas de progresso e as dificuldades de integração social posterior de seus alunos traz à reflexão de que poderia haver outras formas de escolarização para aqueles que não são gravemente afetados.
- ✚ **As experiências positivas de integração:** Começa a ser posta em prática a integração e a avaliação dessa integração contribui positivamente. A informação, a participação de setores mais amplos e o apoio dos gestores educacionais de diversos países aumentam a repercussão da integração, tornando-se cada vez mais favorável.
- ✚ **A existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais:** Estendem-se a todos os serviços sociais as formulações integradoras e normalizadoras, podendo ser encontradas na aproximação dos atendimentos médicos, psicológicos e educacionais, na importância que se atribui aos fatores ambientais nos serviços próprios da comunidade no voluntariado, fortalecendo a ideia de que todos os cidadãos se beneficiem igualmente de todos os serviços.
- ✚ **Os movimentos sociais a favor da igualdade:** Em todos os países estende-se uma sensibilidade maior para os direitos das minorias e para sua integração na sociedade favorecida pela pressão dos pais, das associações de pessoas adultas que reclamam seus direitos e por movimentos sociais que defendem os direitos das minorias raciais, culturais ou linguísticos.

Segundo Marchesi (2010), todos esses fatores contribuíram para a aceitação de uma nova maneira de entender a deficiência. Ressalta ainda dois fenômenos: um novo enfoque baseado na análise das necessidades educativas especiais dos alunos e o desenvolvimento da integração educativa que causa as mudanças no currículo, na organização das escolas, na formação dos professores e no processo de ensino na sala de aula.

Uma nova terminologia

O conceito de “necessidades educacionais especiais” começou a ser empregado nos anos 60. O informe Warnock, encomendado em 1974, pelo secretário de Educação do Reino Unido a uma comissão de experts presidida por Mary Warnock e publicado em 1978, convulsionou as formulações existentes e popularizou uma concepção distinta. Poucos anos depois, parte dessas propostas foi incluída na legislação inglesa, estendendo-se à maioria dos sistemas educacionais.

O informe Warnock reconhece que agrupar as dificuldades das crianças em termos de categoria fixa não é benefício para as crianças, para os professores ou para os pais e assinala quatro motivos: muitas crianças são afetadas por várias deficiências, as categorias confundem o tipo de educação especial que é necessária, as categorias, quando base para provisão de recursos, não os proporcionam para as crianças, que não se ajustam às categorias estabelecidas e as categorias rotulam as crianças de forma negativa.

O termo “necessidades educativas especiais” apresenta quatro características principais, segundo Marchesi (2010), que são:

A primeira afeta um conjunto de alunos, é um conceito relativo, refere-se aos problemas de aprendizagem dos alunos na sala de aula supõe a provisão de recursos suplementares. A segunda característica do conceito é, seu caráter relativo e contextual, pois a avaliação dos problemas dos alunos não deve centrar-se neles mesmos, mas estender-se ao funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia empregada e os critérios de avaliação usados. A terceira característica refere-se aos problemas de aprendizagem, pois ao falar de dificuldades na aprendizagem escolar e evitar “deficiência”, a ênfase situa-se na escola, no tipo de resposta educativa e na capacidade da escola para adaptar a prática educativa às necessidades desses alunos. A quarta característica é que esse conceito remete à provisão de recursos educativos necessários para atender tais necessidades e reduzir as dificuldades de aprendizagem. Os recursos podem ser variados, vão desde maior número de professores especializados ou profissionais específicos a materiais curriculares, supressão de barreiras arquitetônicas, adaptação de edifícios, sistemas de comunicação alternativos entre outros. (MARCHESI, 2010, p. 19).

Ainda de acordo com Marchesi (2010),

A detecção e a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais constitui uma etapa primordial. O objetivo já não é conseguir encontrar os traços que permitam situar determinados alunos dentro de uma das categorias nas quais se distribuem as deficiências. É um processo mais sistêmico, interativo e contextualizado. Supõe conhecer como foram geradas as dificuldades da criança, que influência teve o ambiente social e familiar, que papel está tendo a escola na origem e na manifestação dessas dificuldades e qual é a resposta educativa mais adequada. (2010, p. 20).

O autor conclui afirmando que “o conceito de necessidades educativas especiais contempla a integração com a opção normal, sendo extraordinária a decisão de escolarização em escolas especiais.” (MARCHESI, 2010, p.20-21).

Apesar de tudo, o conceito de necessidades educativas especiais sofrem críticas. Alguns consideram o termo excessivamente vago e que remete a novos conceitos para sua compreensão e outros criticam sua excessiva amplitude e outros questionam que o termo não ajuda a diferenciar os vários problemas de aprendizagem.

Outra objeção procede da sociologia da educação que sustenta que a denominação “alunos com necessidades educativas especiais” é uma categoria socialmente construída que se emprega para situar determinados alunos em opções educativas segregadoras. E por último, esse novo conceito foi acusado de procurar apresentar uma imagem excessivamente otimista da educação especial, como se, suprimindo o nome “deficiências”, estas ficassem menos graves.

Tais críticas levam a duas considerações: a que alunos estende-se esse termo e que informação pode ajudar e especificar suas demandas educativas. Relacionada às críticas sociológicas há uma opinião extrema de que o termo pode ter efeitos discriminatórios e seria mais conveniente falar em necessidades individuais que afetariam todos os alunos.

Todos nós, no serviço educativo, devemos procurar erradicar a utilização de todas as formas de rotulação, incluindo a de “necessidades especiais” que agora está na moda, reconhecendo que são essencialmente discriminatórias.. (AINSCOW & TWEDDLE, 1988).

O significado da integração

A integração é o processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas. O Informe Warnock foi bastante restritivo em relação à integração, pois estabeleceu três condições: a capacidade da escola integradora para responder às necessidades especiais do aluno, a compatibilidade dessa decisão com a educação efetiva dos colegas com as quais será educado e a utilização dos recursos de forma efetiva e eficiente por parte dos gestores da educação. A integração não é simplesmente a transferência da educação especial às escolas de ensino comum mas a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Assim:

A insatisfação com as interpretações parciais da integração foi o que levou a modificar a terminologia e a propor que o principal objetivo das mudanças é educar os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. A finalidade do esforço é a educação desses alunos. O meio é a integração. Isso supõe que é o sistema educacional em seu conjunto que assume a responsabilidade de dar uma resposta para alcançar tal objetivo, e não uma parte dele, a educação especial, que se desloca acompanhando os alunos com deficiência que já não são escolarizados nas escolas especiais. (MARCHESI, 2010, p. 23).

A integração é positiva para os alunos com necessidades educativas especiais porque contribui para o seu melhor desenvolvimento e para sua socialização mais completa e normal. No entanto, há objeções à integração: alunos com algum tipo de deficiência não encontrarão na escola regular uma educação tão completa como a que teria nas escolas especiais, grupos mais heterogêneos apresentam mais dificuldades para aprender juntos e as escolas regulares não dispõem de recursos tanto como as escolas especiais nem os professores são suficientemente preparados. Alguns pais de alunos com necessidades educativas especiais têm mais confiança na escolarização de seus filhos nas escolas especiais. Alguns adultos surdos manifestaram sua crítica que as escolas regulares não respeitam a linguagem de sinais.

Integração exige mudança nas escolas não é uma opção rígida com limites definidos é igual para todos os alunos. É um processo dinâmico e imutável para encontrar a melhor situação educativa para que o aluno desenvolva suas possibilidades e por isso a forma de integração pode variar à medida que as necessidades educativas vão se modificando.

O informe Warnock distinguiu três formas de integração: física, social e funcional. A integração física ocorre quando as classes de educação especial são inseridas na escola regular mas continuam mantendo uma organização independente embora possam compartilhar alguns lugares como o pátio e o refeitório. A integração social supõe a existência de classes especiais na escola regular onde os alunos realizam atividades comuns como jogos e atividades extra escolares. A integração funcional é considerada mais completa. Os alunos com necessidades educativas especiais participam em tempo parcial ou completo nas classes de ensino comum e incorporam-se à dinâmica da escola.

Söder (1980) apresenta quatro formas possíveis de integração física, funcional, social e comunitária. A integração física e a funcional coincidem com a física e a funcional do informe Warnock. A integração funcional é definida como "a progressiva redução da distância funcional na utilização conjunta dos recursos educativos". Apresenta três níveis: utilização compartilhada (compartilham-se os mesmos níveis em horários diferentes); utilização simultânea (utilizam-se

os mesmos meios no mesmo momento mas de forma separada) e cooperação (os recursos são utilizados ao mesmo tempo e os objetivos educativos comuns).

A integração comunitária é a que se produz na sociedade quando os alunos deixam a escola. Exige mudanças importantes na estrutura social, no acesso ao emprego e nas atitudes dos cidadãos.

Hegarty, Pocklington & Lucas (1981), propuseram um modelo com alternativas organizacionais.

Quadro 2: Organização do atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais.

| | |
|-----|--|
| A | Classe comum, sem apoio |
| B | Classe comum, apoio para o professor, apoio para o atendimento pessoal |
| C | Classe comum, trabalho par o especialista fora da classe |
| DI | Classe comum como base, tempo parcial na classe especial |
| DII | Classe especial como base, classe comum em tempo parcial |
| E | Classe especial em tempo integral |
| F | Classe especial em tempo parcial, escola comum em tempo parcial |
| G | Escola especial em tempo integral |

Fonte: Hegarty, Pocklington e Lucas (1981)

A integração é um processo com diferentes formas organizacionais. Mas não são apenas as necessidades educativas dos alunos que os situam nas formas organizacionais também a escola, sua flexibilidade curricular e a capacidade dos professores para conduzir o processo de ensino com alunos muito heterogêneos.

As Escolas Inclusivas

O fundamento ideológico das escolas inclusivas situa-se na declaração universal dos direitos humanos. Os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não segregador que se prolongue na integração à sociedade, a todos os alunos. O compromisso é garantir uma escola de qualidade para todos eles e realizar as transformações necessárias para se conseguir isso.

Essa proposição foi incluída na declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (Espanha) de 7 a 10 de junho de 1994 (UNESCO) e Ministério da Educação e Ciência (1995) com a presença de representantes de 88 países e 25 organizações internacionais relacionadas à educação.

Um de seus compromissos é formulado nos seguintes termos:

Todas as crianças de ambos os sexos têm um direito fundamental à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimento; Cada criança tem características, interesses e necessidades de aprendizagens que lhe são próprios; Os sistemas educacionais devem ser projetados, e os programas aplicados de modo a levarem em conta toda essa gama de diferentes características e necessidades; As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escolas regulares, que deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer suas necessidades; As escolas regulares com orientação integradora representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade integradora e obter a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em suma, a relação custo-eficácia de todo o sistema educacional. (MARCHESI, 2010, p. 26).

Essas ideias estão expostas no Marco de Ação aprovada pela conferência mundial com o objetivo de orientar a ação dos governos, dos gestores dos sistemas de ensino e das organizações que trabalham no âmbito educacional:

O princípio que rege este *Marco de Ação* é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas, crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Todas essas condições colocam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desse Marco de Ação, o termo “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e a todos os jovens cujas necessidades decorrem de sua condição de deficiência ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, têm necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências graves. Há um consenso cada vez maior de que as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais sejam incluídos nos planos educativos elaborados para a maioria dos meninos e das meninas. Essa ideia levou ao conceito de escola inclusiva. (MARCHESI, 2010, p. 26).

Existem outras iniciativas que convergem para uma educação inclusiva e não segregadora. Na antropologia social e cultural impulsionou-se um conjunto de estratégias para atingir uma educação intercultural (integradora e respeito aos valores próprios de cada cultura). Na sociologia da educação destacaram-se os métodos para conseguir uma maior integração social dos alunos e a facilitação da construção conjunta dos conhecimentos. Reconhece-se a

diversidade de culturas, grupos sociais e alunos que convivam na escola. O que se pretende é que todos os alunos atinjam o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais, sociais e intelectuais.

A Reforma da Educação

Vislie (1995), identificou dois tipos de estratégia implementadas nos países ocidentais em relação à integração nas duas últimas décadas. Há países que vêem a integração como reforma de seu sistema educacional especial e o objetivo é encontrar sistemas apropriados para incorporar os serviços e os programas da educação especial às escolas regulares, como é o caso da Alemanha, Inglaterra e Bélgica. Há países que entendem o movimento no sentido de integração como uma reforma da escola regular, caso da Dinamarca, Suécia, Noruega e Estados Unidos.

A Espanha adotou a primeira opção e transformou-se progressivamente na segunda opção.

Quadro 3: O desenvolvimento do programa de integração na Espanha.

| Anos | Características |
|-------------|---|
| 1982-1985 | Projeto e iniciação |
| 1985 | Aprovação do Decreto de Integração |
| 1985-1988 | Fase de experimentação |
| 1988-1993 | Extensão à educação geral básica |
| 1990 | Ampliação à educação secundária |
| 1995 | Aprovação da LOPEG |
| 1995 | Aprovação do Decreto de ordenação da educação dos alunos com necessidades educativas especiais |
| 1996 | Aprovação do Decreto de ordenação das ações dirigidas à compensação das desigualdades em educação |
| 1995-2000 | Desenvolvimento da formação profissional e inserção no trabalho |

Fonte: UNESCO (1994).

O objetivo era proporcionar às escolas os meios necessários para que se incorporassem ao programa de integração dos alunos com deficiência. Era de caráter voluntário evitando que a obrigatoriedade da integração consolidasse atitudes negativas no início do processo.

Aconteceu uma mudança estratégica importante com aprovação da Lei Geral de Ordenação do Sistema Educacional (LOGSE) em 1990. A integração não mais era vista como uma forma específica de escolarizar os alunos com alguma deficiência mas parte dos objetivos básicos do sistema educacional. Pela primeira vez um texto legal incorpora o conceito de necessidades educativas especiais.

A Lei Orgânica de Participação, Avaliação e Direção das Escolas (LOPEG), aprovada em 1995, define a população escolar com necessidades educativas especiais referindo, de um lado, aos alunos com necessidades decorrentes da deficiência de transtornos de conduta e de outro, aos alunos com necessidades associadas à situações sociais e culturais desfavoráveis. Em 1995, é aprovada o Real Decreto de Ordenação da Educação dos alunos com necessidades educativas especiais, dirigidas ao primeiro grupo. Em 1996, aparece o Real Decreto de Ordenação das ações dirigidas à compensação de desigualdades em educação dirigidas ao segundo grupo. Segundo Marchesi,

[...] o movimento das escolas inclusivas propõe-se a impulsionar uma mudança profunda nas escolas permitindo que todos os alunos tenham acesso de acordo com suas possibilidades. Supõe-se um esforço do conjunto da sociedade, atingindo uma educação mais igualitária e menos excludente. (2010, p. 29).

Torna-se necessário refletir sobre o que se pretende com essa reforma e quais seus objetivos. Conduz debate sobre a qualidade da educação. Não basta saber se a integração é positiva ou negativa ou quais as condições que facilitam a integração nas escolas e na comunidade. Precisa-se saber como vivem e se relacionam as pessoas com alguma deficiência nas escolas e na sociedade; o que opinam sobre suas experiências, como se conduz a transição entre a escola e a comunidade.

Considerações finais

Criar escolas inclusivas não segregadoras é tarefa permanente e interminável; supõe um espaço contínuo e vontade de modificar todas as estruturas que dificultam o avanço para situações educativas mais integradoras.

Corre-se o risco de considerar que as escolas inclusivas são uma utopia inalcançável. Elas devem ser consideradas como um processo de mudança que leva a uma participação maior dos alunos na cultura e no currículo comum da escola. Que as transformações aconteçam no funcionamento das escolas e na prática da sala de aula e enfrentam as resistências normais a todos os programas de renovação mas devem abordar também as contradições e os dilemas que o processo de inclusão provoca. É necessário facilitar o acesso de todos os alunos a um currículo comum mas que respeite os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Criar escolas inclusivas que sejam de qualidade, atrativa e valorizadas por toda comunidade educacional exige além de boas intenções, declarações oficiais e documentos escritos. Exige que o conjunto da sociedade, as escolas, a comunidade educativa e os professores tomem consciência dessas situações e procurem criar as condições que os ajudem na consecução desses objetivos.

A garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças.

O entrelaçamento dos serviços de Educação Especial, entre os quais o Atendimento Educacional Especializado, conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis e como condição de acolher a todos nas escolas. As ações para consolidação do AEE exigem firmeza e envolvimento de todos os que estão se empenhando para que as escolas se tornem ambientes educacionais plenamente inclusivos.

As práticas escolares inclusivas reconduzem os alunos diferentes, entre os quais, os que têm deficiências, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela.

A inclusão deixa de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende como prática pedagógica ao abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, mantendo a aparência de bem intencionada, sempre atribuindo a esses alunos, o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum. A escola terá que enfrentar a si mesma.

A inclusão é um alerta para que se revejam as direções que a educação está tomando, como são conduzidos o papel de cidadão, de educadores.

O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletidas nas relações, experiências e interações. Muitos desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com deficiências, nas escolas públicas e particulares. E a inclusão aconteça verdadeiramente de fato.

Referências

- AINSCOW, M; Tweddle, D. **Incentivando o sucesso da sala de aula**. Londres: D.Fulton, 1988, p. 69.
- AMARO, Deigles G.; MACEDO, Lino de. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia. In: **Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, 2, Anais ... Belo Horizonte, 2001.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
- CAVALCANTE JR, Francisco Silva. **Por uma escola do sujeito: o método contexto de letramentos múltiplos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de (org.). **Escola, Diferença e Inclusão** Fortaleza, Edições UFC, 2010, 160 p., p. 11.
- HARGREAVES, A.; EARL, L. MOORE S.; MANNING, S. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HEGARTY, S. POCKLINGTON, K.; E LUCAS, D. **Educating pupils with special needs in the ordinary school**. Windsor: NFER: Nelson. 1981.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér.; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (org.) São Paulo: Summus, 2006.
- MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palacios (org); (trad. Fátima Murad). 2 ed. D. Porto Alegre. Artmed 2004. 2010.
- POULIN, Jean Robert. **Da formação e a pesquisa-ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação contínua dos professores**. Colóquio realizado nos dias 10, 11 e 12 de junho de 2005 no Centro Diocesano de Treinamento de Líderes em Senhor do Bonfim-BA. Salvador. EDINEB, 2006.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GIMENO, José; ALCUDIA, Rosa, et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SÖDER, M. **Mentally retarded children research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system**. Estocolmo: Nati90onal Swedish Board of Education. 1980.
- VISLIE, L. Integration policies, school reforms and the organization of schooling for handicapped pupils in western societies. In C. CLARK, A. DYSON E A. MILLWARD (eds.) **Towards inclusive schools?** Londres: David Feulton. Livro citado no livro nº 11, p. 28, 1995.

Como citar este artigo (Formato ABNT):

MEDEIROS, Mauricéa Maciel de; VILALBA, Osvaldo Arsenio. Educação e Inclusão: Considerações históricas. **Id on Line Rev. Psic.**, Outubro/2022, vol.16, n.63, p. 26-43, ISSN: 1981-1179.

Recebido: 14/09/2022; Aceito 08/10/2022; Publicado em: 30/10/2022.