

## DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO

### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

## 2. PROCESSO DE INCLUSÃO

A investigação dos aspectos que necessitam evoluir na política de educação especial requer que se situe como este processo vem acontecendo efetivamente nas redes de ensino. Considerando que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais produz impasses no cotidiano escolar que exigem um constante repensar das práticas pedagógicas é importante a análise de alguns aspectos do contexto atual da inclusão no país.

Os temas, delineados a partir de um mapeamento realizado em diferentes espaços educacionais, representam uma síntese dos principais aspectos percebidos como tensionadores do processo e emergiram da análise das opiniões dos diferentes segmentos da comunidade escolar envolvidos com a proposta de inclusão, as quais foram obtidas através de observações, de entrevistas semi-estruturadas, de grupos de discussão, bem como de diferentes experiências profissionais existentes.

### 2.1 Comunidade Escolar e a Política de Inclusão

A associação mais imediata e comum no ambiente escolar, quando se trata de questionar posições acerca da política de educação inclusiva, é a de mais um encargo que o sistema educacional impõe aos professores. Mesmo sendo favoráveis à concepção contida na lei e percebendo os benefícios que sua implementação traria a toda a sociedade, o temor e as preocupações daí decorrentes são inevitáveis. Algumas expressões como: “a inclusão é forçada” ou “é inclusão só de fachada” sinalizam as dificuldades em lidar com o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga

para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como, por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação.

Não raro ouve-se nas escolas referências a alunos com necessidades educacionais especiais como “os alunos da inclusão”, o que sugere o questionamento sobre o modo como são percebidos diante dos demais alunos. “Tenho vinte e cinco alunos, dois de inclusão”, comenta um professor. Além da evidente concepção de uma educação voltada para a “normalidade”, tal idéia contrapõe-se à compreensão da inclusão, largamente defendida na bibliografia, como um processo que deve abranger todas as diferenças.

Outra evidência da fragilidade que ainda se encontra no entendimento do processo inclusive diz respeito aos critérios utilizados na seleção e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais. É senso comum nas escolas que todo “aluno com condições de aprendizagem formal” deve ser encaminhado para escola de ensino regular. No caso, os educadores consideram as escolas cidadãs como as mais preparadas para receber estes alunos, já que o sistema por ciclos de formação possibilita o convívio com as diferenças e com colegas de sua idade. No entanto, ressaltam que algumas crianças e adolescentes não possuem condições de freqüentar a escola regular comum e, em alguns casos, nem a escola especial.

Existe ainda, uma certa resistência em pensar a transformação do espaço da escola especial, pois muitos acreditam que sua estrutura também é inclusiva, promotora de laço social e que somente nela seria possível a permanência de algumas das pessoas com necessidades educacionais especiais. Porém, neste aspecto se evidencia uma contradição: enquanto a escola regular comum em cumprimento à legislação deve receber todo e qualquer aluno, a escola especial ainda mantém certos critérios de seleção, os quais permitem que não receba alguns casos com quadros psíquicos graves e/ou deficiências múltiplas. Este é um importante paradoxo verificado no atual panorama da política de educação especial.

Outra ressalva bastante proferida pelos grupos escutados é de que o processo da inclusão deve ser compartilhado com vários segmentos sociais, não ficando apenas ao encargo da escola, ou do professor, como pode se verificar nas seguintes expressões: “Sou a favor da inclusão,

mas não jogando tudo no professor”; “Acredito na inclusão, mas estou decepcionada com esse ‘fazer de conta’ de que se está incluindo...”.

Neste sentido, torna-se especialmente relevante à participação dos diferentes segmentos na implantação dos direitos assegurados em lei para que os benefícios percebidos na política de inclusão educacional possam ser efetivados. Não há dúvida de que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e da circulação de todas as pessoas.

Em que pesem as inúmeras dificuldades presentes no cotidiano das escolas, permanece uma expectativa entre educadores e gestores escolares de que as transformações sociais alcancem a instituição educativa. O que está em discussão é qual a compreensão que temos da relação entre escola e sociedade. É pela educação que se transforma a sociedade, ou a escola é mera reprodutora das estruturas da sociedade?

A concepção que tem orientado as opiniões de muitos gestores e educadores que atuam na perspectiva da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação de transformação. Uma compreensão que aproxima a idéia de políticas de educação e políticas sociais amplas que garantam a melhoria da qualidade de vida da população.

Consideradas essas questões, a educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar.

## 2.2 Os Educadores e a Educação Inclusiva

A posição da família do aluno com necessidades educacionais especiais é apontada como um obstáculo do processo de inclusão educacional, quando esta “dificulta a inclusão por não reconhecer as possibilidades da criança”. Sabe-se que o nascimento de um filho com deficiência traz uma série de impasses às relações familiares, seguidos de sentimentos de frustração, culpa, negação do problema, entre tantos outros. Os anos iniciais da criança abrangem o período de suas mais férteis aquisições, as quais podem ser prejudicadas se a família não tiver

a ajuda necessária para reconhecer seu filho como um sujeito que apresenta diversas possibilidades. A escola, como o segundo espaço de socialização de uma criança, tem um papel fundamental na determinação do lugar que ela passará a ocupar junto à família e, por consequência, no seu processo de desenvolvimento.

Outro aspecto a ser considerado, especialmente nas escolas públicas, é a situação de miséria econômica e carência social de algumas famílias. Para estas, a escola é um dos poucos lugares de cuidado e acompanhamento de suas crianças, quando não de sobrevivência direta, pela possibilidade de alimentação e cuidados primários e, indireta, pela viabilidade do afastamento dos adultos para o trabalho.

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola.

Nessa mesma direção, a formação inicial dos educadores oferecida no currículo dos cursos de licenciatura também é referido. Segundo os entrevistados, os cursos de formação de professores pouco abordam sobre educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos. “As principais dificuldades são de recursos humanos, pessoal preparado. [...] Todos precisam estar preparados, principalmente o professor em sala de aula, que muitas vezes não sabe como fazer.” Assim, constata-se a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores quanto a formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação.

Além da formação profissional, muitos educadores ouvidos apontam como obstáculos ao processo de inclusão o grande número de crianças em sala e a falta de recursos para sustentação da prática pedagógica. Consideram que classes com menor número de alunos seriam mais acolhedoras e possibilitariam um trabalho mais cuidadoso. Mencionam também a necessidade de em algumas situações específicas, a constituição de turmas de alunos diferenciados. “... há uma estrutura que é de turma com 30 alunos... A escola regular precisaria ter turmas menores.” Nessa

direção, ainda, as escolas citam as salas de recursos, os serviços de orientação educacional e o atendimento educacional especializado como importantes dispositivos para propiciar a escolarização.

Com relação à proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras, e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno. Como afirma Filidoro (2001 p. 112), “as adaptações se referem a um contexto – e não me refiro à criança, mas ao particular ponto de encontro que ocorre dentro da aula em que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar com suas regras, o plano curricular, as regulamentações estaduais, as expectativas dos pais, entre outros –, então não é possível pensar em adaptações gerais para crianças em geral. Como refere esta autora, as “adaptações” curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar. As adequações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para esse momento.

Na medida em que são pensadas a partir do contexto e não apenas a partir de um determinado aluno, entende-se que todas as crianças podem se beneficiar com a implantação de uma adequação curricular, a qual funciona como instrumento para implementar uma prática educativa para a diversidade. Pois, como acrescenta a autora citada, as “adaptações curriculares” devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todas as crianças de um grupo ou pela maior parte delas.

Cabe salientar, ainda, que, além de não serem generalizáveis, as adequações curriculares devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais que compõem a equipe interdisciplinar.

Um outro importante elemento assinalado pelas pessoas escutadas nas escolas, quando se fala na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é que as escolas costumam fazer alusão a serviços de apoio especializados para desenvolver um trabalho de qualidade. Dentre os especialistas, são citados neurologistas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros. Supõe-se que, por trás desse pedido, está a idéia de que o aluno precisa suprir algumas necessidades espe-

cíficas que poderão ser atendidas por um, ou por vários especialistas, bem como que esses profissionais poderiam ajudar o professor a descobrir os caminhos possíveis para facilitar a aprendizagem do aluno. A falta de atendimento de saúde e assistência ao aluno com necessidades educacionais especiais é apontada como um dificultador à inclusão, mostrando a carência de articulação de uma rede de serviços, fundamentais para inclusão educacional e para a qualidade de vida dos cidadãos.

É mister ressaltar que a menção a vários especialistas, muitas vezes, costuma referir-se a um modelo historicamente constituído como multidisciplinar, no qual adaptação ou inadaptação se constituem como critérios que direcionam os diagnósticos. Nesta visão tradicional de educação especial, multiplicam-se as intervenções, supondo-se que a adição sistemática de várias disciplinas contribuiria para completar o “quadro da normalidade”, reforçando a idéia de que bastaria que cada especialista fizesse a sua parte para que o aluno estivesse apto para ser “integrado”.

Jerusalinsky (1998) chama atenção para as conseqüências deste modelo de atendimento, visto que a fragmentação na forma de olhar e se relacionar com uma criança tem conseqüências no modo como ela irá constituir seu modo de ser. Esta fragmentação pode chegar ao limite de impossibilitar sua constituição como sujeito. Esse mesmo autor aponta, como imprescindível, o trabalho interdisciplinar para decidir sobre as estratégias terapêuticas. No paradigma da interdisciplinariedade não se trata de estímulo à prevalência do discurso de uma ou outra especialidade, mas de articulá-los entre si. Páez (2001, p. 31) observa que “este novo espaço discursivo, esta nova região teórica, possibilita a comunicação interdisciplinar e a produção de uma nova ordem do saber, em que uma concepção acerca do sujeito é compartilhada por todas as disciplinas”.

A observação do tipo de relação atualmente percebida entre especialidades das áreas de saúde e educação, mais diretamente relacionadas ao processo de inclusão educacional, parece apontar para um caminho bem diverso ao da interdisciplinariedade. Escola e saúde aparecem como lugares que se excluem entre si, tanto nas políticas de atendimento quanto na organização dos seus saberes específicos. Os serviços de saúde não são percebidos como lugares que se somam à escola, mas para os quais se encaminha alunos, evidenciando o caráter dissociativo que se imprimiu às práticas do encaminhamento e atestando a desresponsabilização de uma área em relação à outra que, na maioria

das vezes, sequer inclui o acompanhamento da escola ao caso encaminhado.

A fragmentação dos saberes e a disputa de territórios de poder daí decorrentes apontam para uma lógica de especialismos que se afasta da concepção de interdisciplinariedade insistentemente referida como fundamental aos avanços deste campo de intervenção. Sabemos que o sucesso de uma política inclusiva depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação e que as interações entre os profissionais envolvidos, da educação, saúde e assistência, são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade. Todos esses dados apontam a necessidade de uma organização das políticas de atendimento que contemple a atuação interdisciplinar, rompendo com o viés de exclusão e fortalecendo o processo educacional.

A inexistência de uma equipe interdisciplinar é mencionada pelos entrevistados, como um obstáculo para que se possibilite o trabalho dos professores em sala de aula com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, supõe que o professor além de ser apoiado em sua prática pedagógica por uma equipe de profissionais, também é parte atuante desta equipe interdisciplinar, pois é ele que detém um “saber fazer” com relação à aprendizagem, que o habilita a propor adequações, partindo de cada situação particular para favorecer uma proposta inclusiva.

### 2.3 A Inclusão nos Casos de Deficiência e Doença Mental

Dentre as dificuldades encontradas para a sustentação de um processo de inclusão escolar, os casos de deficiência mental e de quadros psicopatológicos graves, comumente qualificados de doença mental, apresentam especial complexidade que merece ser destacada.

Primeiramente, há um problema conceitual relacionado à grande diversidade de terminologias utilizadas por diferentes correntes teóricas como já comentado no item “conceito de deficiência mental”. Acrescenta-se, ainda, a dificuldade diagnóstica associada a estes casos. Vale lembrar que, de modo diverso da deficiência mental, as doenças mentais, como as psicoses e o autismo, não são definidas pelas alterações nos processos de desenvolvimento cognitivo ou de aprendizagem, mas por falhas na estruturação psíquica.

O uso corrente nesta área de estudos de termos abrangentes como “condutas típicas”, “transtornos invasivos de desenvolvimento” ou

“quadros psíquicos”, ao não fazer referência a estas importantes diferenciações, dificulta a hipótese diagnóstica. Em função disto, é muito comum encontrar crianças precipitadamente taxadas como deficientes mentais e equívocos desta ordem têm conseqüências graves nas formas como estas crianças serão, a partir de então, tratadas e, conseqüentemente, nos investimentos clínicos e pedagógicos que definirão seu desenvolvimento.

Considera-se que as doenças mentais (quadros psicopatológicos) na infância são passíveis de remissão, por isso mesmo deveriam ser prioridade nos atendimentos terapêuticos. Sabemos também que, nesses casos, a educação pode ser terapêutica, principalmente se realizada desde os primeiros anos de vida. Preservando e reforçando os laços sociais e as experiências de aprendizagem, desde a primeira infância, é muito mais provável que estas crianças consigam desenvolver sua capacidade intelectual. Por isso é necessário enfatizar ainda mais as possibilidades de inclusão escolar desde a educação infantil.

Um último aspecto que dificulta o trabalho com alunos com os diagnósticos em questão, diz respeito às implicações emocionais que eles acarretam na relação com os educadores ou colegas. O desconhecimento das características dos quadros de doença e deficiência mental, a angústia gerada pelo contato com a deficiência, as imprecisões da etiologia dessas doenças ou deficiência ou a inconstância de um mesmo padrão comportamental nesses alunos mobiliza sentimentos que vão do temor ao apego maternal, da raiva gerada pela impotência à negação das possibilidades da intervenção pedagógica.

Por todas as razões é, talvez, precisamente nos casos de deficiência e doença mental que o trabalho interdisciplinar se faz ainda mais imprescindível, como elemento de sustentação do processo de inclusão.

#### 2.4 Construção de Espaços Inclusivos

É comum responsabilizar a escola de ensino regular por não saber trabalhar com as diferenças e excluir seus alunos e a escola especial por se colocar de forma segregada e discriminatória. A implementação da educação inclusiva requer a superação desta dicotomia, eliminando a distância entre o ensino regular e o especial, que numa perspectiva inclusiva significa efetivar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns de ensino regular e organizar a educação especial,

enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado, na própria escola ou nas escolas especiais, que se transformam em centros especializados do sistema educacional, atuando como suporte ao processo de escolarização.

Na visão da integração, diferentemente da proposta da inclusão, muitos alunos com deficiência mental são encaminhados pela escola especial para a escola regular comum e “enturmados” em classes especiais, mostrando uma lógica discriminatória e “não inclusiva”. Em ambos os espaços, os alunos são mantidos sob a dicotomia “normalidade/ deficiência”, comprovando a necessidade de problematizar a instituição da exclusão nas várias práticas e concepções educacionais que a reforçam.

Percebe-se, muitas vezes, que as escolas comuns do ensino regular desconhecem o trabalho oferecido pelas escolas especiais e, assim, não conseguem visualizar no que estas poderiam lhes auxiliar no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, as escolas especiais projetam as dificuldades para efetivação deste processo nas escolas regulares, quando reforçam a lógica do especialismo que reserva às escolas especiais a “exclusividade” da competência para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Chama a atenção o fato de alguns profissionais considerarem as escolas especiais como um espaço inclusivo por proporcionarem um espaço conjunto para os alunos “especiais” ao lado de outras crianças e adolescentes da comunidade, pela realização de oficinas de educação profissional buscando oportunidade do emprego, pela participação com outras escolas em atividades esportivas e culturais. No entanto, estas práticas, favorecidas por algumas escolas especiais, não refletem a compreensão da inclusão do ponto de vista educacional que pressupõe o acesso de todos aos espaços comuns de escolarização, que não limite os direitos humanos e as suas liberdades fundamentais.

As escolas especiais, ao reconhecerem como sua tarefa o apoio às escolas regulares comuns nos processos de inclusão, contribuem no acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, na formação docente, no atendimento educacional especializado, na orientação à família e na rede de serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho e outros de interface com a educação. Considerando a concepção da educação inclusiva observa-se que tanto a escola comum de ensino regular quanto a escola especial podem caminhar juntas na busca da inclusão dos alunos com deficiência, enten-

dendo-os como sujeitos capazes de realizar aprendizagens e trabalhando para que possam assumir este lugar de aprendizes, o que tradicionalmente não era esperado destas crianças.

Os impasses e as alternativas apontadas podem auxiliar na compreensão dos desafios do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Entre os inúmeros ensinamentos que se pode extrair das experiências vividas por profissionais que têm trabalhado neste sentido, observa-se uma crescente adesão à proposta de inclusão, assim como um crescente interesse da comunidade escolar para que o processo se amplie e para que se estabeleça uma forma consistente de apoio para as crianças em processo de inclusão escolar.

A inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças.

Brasília, 2005