

A INCLUSÃO NO BRASIL: BENEFÍCIOS E BARREIRAS ENCONTRADOS

THE INCLUSION IN BRAZIL: BENEFITS AND BARRIERS FOUND

¹VIEIRA,L.F.; ²OLIVEIRA,F.S.

¹Aluna do curso de psicologia Clínica – Faculdades Integradas de Ourinhos-FIO/FEMM

²Mestre em Psicologia e professor - Faculdades Integradas de Ourinhos-FIO/FEMM

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade trazer informações gerais sobre a trajetória da inclusão de pessoas com necessidades especiais no Brasil. A natureza deste trabalho consiste numa análise sobre os benefícios e barreiras encontrados no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, assim como o trabalho com crianças inclusivas no ensino regular. Partindo destas premissas, este trabalho de pesquisa selecionou o déficit de aprendizagem para caracterizar o desenvolvimento dessas crianças, evidenciando como um dos déficits que podem ser incluídos no processo educacional; buscou analisar o processo de inclusão desde os primórdios até os dias atuais, mostrando também o papel da família, da escola e do professor nesse processo. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, que partiu de diversos autores que tratam do processo de inclusão e os benefícios que isso traz para os alunos. Os resultados obtidos permitem uma melhor visão sobre o processo de inclusão, vindo de encontro aos objetivos propostos neste estudo.

Palavras-chave: inclusão; legislação brasileira; processo educacional.

ABSTRACT

The present work aims to bring general information about the history of inclusion of people with special needs in Brazil. This work is an analysis of the benefits and barriers encountered in the process of inclusion of people with special needs, as well as working with inclusive children in regular education. Based on these assumptions, this research selected the learning deficit to characterize the development of these children, showing how one of the deficits that can be included in the educational process, aimed at analyzing the process of inclusion from the beginning until today, also showing the role of the family, school and the teacher in this process. The methodology adopted was the literature search, which started from different authors dealing with the inclusion process and the benefits it brings to students. The results allow a better view on the inclusion process, coming to meet the objectives proposed in this study.

Keywords: inclusion; Brazilian legislation; educational process.

INTRODUÇÃO

Em todo o mundo se iniciou um processo de reintegração da criança com deficiência ou distúrbio de aprendizagem na escola e classes comuns. O nome desse movimento mundial é educação inclusiva, que propõe o atendimento da

criança em classes comuns, garantindo-se as especificidades necessárias, com um atendimento de um professor especialista ao professor da classe comum.

O mais importante documento que norteia a educação inclusiva é a Declaração de Salamanca que é ao mesmo tempo, uma Declaração de Direitos e uma proposta de ação.

A Declaração de Salamanca surgiu na Conferência Mundial, patrocinada pela UNESCO em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha e tem como objetivo maior garantir o direito a todos os alunos, com qualquer grau de deficiência ou distúrbio de aprendizagem, ao que comumente se pode chamar de educação comum.

Tal pesquisa se faz de suma importância, pois visa elucidar e auxiliar o trabalho de professores e equipe gestora escolar. Nesta parte do estudo analisam-se as contribuições bibliográficas disponíveis sobre o processo de inclusão no ensino regular dos alunos inclusivos.

MATERIAL E MÉTODOS

Nesta parte do estudo analisam-se as contribuições bibliográficas disponíveis sobre o processo de inclusão no ensino regular dos alunos inclusivos.

Os paradigmas relativos ao processo de inclusão implantado por outros países estão sendo atualmente avaliados a fim de serem identificados os sucessos e insucessos. Enquanto isso, no Brasil, essa política de integração se manifesta de forma inconsistente, deixando de lado uma reflexão que solidifique os ditames expressos no documento denominado Declaração de Salamanca (UNESCO,1997).

Antigamente, os deficientes eram segregados, afastados de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino, marca do demônio e todo tipo de crendice. Afinal, o que era desconhecido e misterioso era fonte de medo.

Do medo ao preconceito é um pulo, à exclusão absoluta das “pessoas diferentes”, na Idade Antiga, o comportamento diferente era visto como consequência de forças sobrenaturais, havendo o predomínio de uma concepção demonológica da doença, especialmente da doença mental. As pessoas com deficiências eram pouco consideradas, os bebês eram abandonados para morrer de inanição ou devorados pelos animais selvagens, pois os gregos não toleravam as deficiências (GLAT, 1995, p. 51).

Somente no final da Idade Média, por influência das organizações cristãs, surge um atendimento com caráter assistencial das pessoas com deficiências. Pois no início dessa época é intensificada a crença no sobrenatural, as pessoas com deficiências eram consideradas como resultados da união entre a mulher e o demônio.

No Brasil, o atendimento especial às pessoas com deficiência começou oficialmente no dia 12 de setembro de 1854, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2001).

Para um melhor entendimento desse processo educacional apresenta-se a evolução histórica da educação especial no Brasil, baseada em Sasaki (1997), Mazzotta (2001) e na Revista Nova Escola (2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, reafirma o direito dos excepcionais à educação, indica em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. A Lei nº 5.692/71, com a redação alterada pela Lei nº 7.044/82, fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (MAZZOTTA, 2001, p. 69).

Além disso, no Artigo 9º, a Lei nº 5.692/71 assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de conformidade com que os Conselhos Estaduais de Educação definirem. Nestes termos, tanto se pode entender que tais recomendações contrariam o preceituado no artigo 88 da Lei nº 4.024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, “a educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 2001, p. 69).

Segundo o Conselho Federal de Educação, no artigo 9º da Lei 5.692/71, “o tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se a excepcionalidade”. Neste pronunciamento do Conselho Federal de Educação está patenteada uma abordagem do “tratamento especial” como medida integrante de uma política educacional. Entretanto a “educação de excepcionais” refere-se a uma “linha de escolarização” de educação escolar.

Em 5 de outubro de 1988 é promulgada a Nova Constituição Brasileira que no art. 208, inciso III, define atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Tal artigo foi ratificado pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional que determina que no período de três anos a contar de sua sanção, todas as creches passem para administração educacional, implicando sua transformação para instituições de educação. Isto faz das creches e pré-escolas a primeira etapa da educação básica com a missão de estabelecer os fundamentos sobre os quais se assentam os níveis seguintes de escolarização.

Assim, a Lei nº 9.394/96, que traça Diretrizes e Bases de Educação Nacional tem apoio na Constituição Federal de 1988, especialmente no inciso IV do Art. 208, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, também no seu artigo 208, inciso IV. Desta forma, desta lei extraem-se as seguintes determinações aplicáveis à formação educacional:

- Educação de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 58);
- Oferta dos serviços de educação especial, na faixa etária do nascimento aos seis anos de idade, integrados ao desenvolvimento do currículo de educação infantil (art. 58, § 3º);
- Finalidade precípua da educação infantil que visa ao desenvolvimento integral da criança nos seis primeiros anos de vida, com a efetiva colaboração da família e da comunidade (art. 29);
- Definição da formação mínima de professores para o exercício da educação infantil, em nível médio, na modalidade normal (art. 62), em cujo currículo deve incluir a educação de alunos especiais;

Além da legislação citada acima, surge em 1990 um movimento em prol da sociedade inclusiva, iniciada pelas Nações Unidas, mediante resolução desse organismo em defesa de uma Sociedade para Todos, resultando um documento conhecido como “Declaração de Salamanca”, o qual recomenda que as escolas devam ajustar-se a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, sociais e lingüísticas e, neste contexto, inclui-se crianças com deficiências. a “Declaração de Salamanca” foi ratificada pelo Brasil.

Como se depreende das citações acima, o Brasil estabeleceu, através de sua história, delineamentos a respeito da educação inclusiva através de legislações específicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão social é um processo que contribui para a construção de uma sociedade que se prepara nos vários níveis para receber as pessoas consideradas diferentes da maioria e onde essas se adaptam e se integram. Esse processo valoriza cada pessoa aceitando suas diferenças individuais, através da aprendizagem da cooperação.

Conforme Sasaki (1997, p.15) educação inclusiva

é o processo gradual e dinâmico que pode tomar as distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

Observa-se que a inclusão é benéfica para todos os alunos, pois deve haver a construção de novos conhecimentos, estratégias e integração. Como os problemas existentes são diferentes, todos são obrigados à sua resolução. Assim, a possibilidade de conflitos cognitivos e sociais significativos aumenta muito, em decorrência da diversificação do contexto social, tendo um grande valor motivacional tanto para o aluno especial como para os demais.

O valor de uma classe inclusiva reside na qualidade das intervenções desenvolvidas, assim como proporciona ao aluno deficiente sentir-se membro da comunidade, ter um melhor professor e estabelecer melhores relações com seus colegas/companheiro. Nesse passo, a preparação do professor para a inclusão é de suma importância. Fazem-se necessários a formação de professores especializados, para atendimento da demanda educacional.

Segundo Polker (2003), boa parcela das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças deficientes também ocorrem com as chamadas “normais”. Tais dificuldades poderiam ser enfrentadas e até solucionadas por meio de estratégias e recursos que o professor utiliza na atuação pedagógica com alunos deficientes.

Observa-se que numa proposta de educação inclusiva, o professor, apoiado pelo professor especializado, se responsabilizará pelo oferecimento de uma educação de qualidade para todos os alunos de sua classe. Articulará diferentes conhecimentos e apoios, inclusive os conhecimentos provenientes da educação especial, para atuar com alunos que apresentam dificuldades para aprender. Nesse sentido, o trabalho com a diversidade irá ampliar consideravelmente o universo de conhecimento tanto do professor regular como do professor especializado. Entretanto, para a construção desse modelo de escola inclusivo profundo mudanças da escola são necessárias nos seus diferentes âmbitos.

Uma primeira mudança refere-se à terminologia empregada. Ao se referir ao aluno que apresenta dificuldades para prender resultantes deficiências permanentes ou temporárias, a escola passa a usar a expressão “aluno com necessidades educacionais especiais”. Este fato demonstra que no paradigma da inclusão, a ênfase não recai na limitação sensorial, física ou orgânica que o sujeito possui, mas sim, nas especificidades do aluno para aprender, ou seja, considera que o aluno ao longo do seu processo de escolarização, apresenta necessidades, ritmos e modos diferenciados e peculiares que precisam ser considerados e respeitados pela escola e pelo professor.

É preciso ressaltar que não basta apenas permitir que os alunos tenham acesso e permaneçam na escola. Torna-se fundamental que os alunos aprendam e, no próprio funcionamento da escola.

Além disso, o professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender adequadamente todos os alunos.

O diagnóstico feito pelo professor (com o apoio da coordenação e direção da escola) permite conhecer o aluno com necessidades educacionais especiais, identificando sua competência curricular e seu estilo de aprendizagem.

Em geral, o professor domina técnicas que se referem estratégias para ensinar o aluno, mas, a avaliação do que e do quanto o aluno sabe, ou seja, quais os conteúdos que conhece e quais que não conhece, constitui-se numa atividade difícil para ele. Há uma infinidade de estilo e recurso de aprendizagem a serem utilizados que não estão diretamente relacionados a presença a um tipo de deficiência. Existem recursos comuns a serem utilizados que apresentam determinada limitação sensorial, cognitiva ou física. Mas isso não pode ser

entendido como elemento mais importante para a construção da escola inclusiva. Se assim fosse, bastaria elaborar um manual de informações com os recursos pedagógicos disponíveis, que os problemas estariam resolvidos.

Diferentemente do que muitos imaginam, não basta apenas oferecer o Aparelho de Amplificação Sonora para o aluno surdo, material concreto o aluno deficiente mental, a máquina Braille para o aluno cego e, ainda, um computador para um aluno com paralisia cerebral.

Para se atender os princípios da escola inclusiva antes de tudo, exige-se que o professor compreenda o verdadeiro significado desse princípio, entendendo sua implicação na escola que influenciara desde a organização e funcionamento do espaço físico da escola como a metodologia de trabalho do professor, dentre outros aspectos.

A política inclusiva refere-se à escola em totalidade e não ao professor isoladamente. A reorganização da escola no que tange a planificação, coordenação, direção, torna se um aspecto fundamental.

A formação tradicional do professor, ao abranger e tratar a educação como um processo de ensino e processo de aprendizagem estática, trouxe a ideia de um ensino universal, ou seja, homogêneo, único e bom para todos considerado normal. Para aqueles que não se enquadravam nesse padrão de aprendizagem precisando de processo de ensino diferenciados havia o ensino especial.

Esse contexto fez com o professor internalizassem a ideia totalmente equivocada de que existiriam duas categorias qualitativamente diferentes de alunos: os “normais” e os “anormais”. Os “normais”, seriam alunos que aprendem num mesmo contexto educacional com processos similares. Já os “anormais” seriam os que perturbam o processo “comum” de ensino e apresentam problemas de aprendizagem. Por isso mesmo devia ser isolado, retirado do ambientes regular para não prejudicar o andamento da classe.

Para Monroy (1998), essa visão dicotômica das possibilidades de aprendizagem de diferentes alunos é a primeira dificuldade a ser enfrentada na efetivação da proposta da escola inclusiva. Com a formação descontextualizada é limitado que os professore (generalista ou especialistas) tem, não apresentam instrumentalização suficiente que lhe possibilite estruturar a sua prática pedagógica para atender as distintas formas de aprendizagem do seu alunado.

Talvez essa seja o elemento mais importante a ser observado na implementação de uma proposta inclusiva. O professor não se sente capaz de lidar com a diversidade, não ajustar suas intervenções pedagógicas as necessidades educacionais do aluno, de modo que eles aprendam.

Acrescente-se ainda que, segundo Glat e Kadlec (1995) não se pode perder de vista que a segregação social e a estigmatização de indivíduos tem raízes históricas profundas. O significado que os professores têm sobre o aluno com deficiência, estabelece a relação com ele durante todo o ano. A escola inclusiva não se constrói na dualidade, ou seja, os que são “normais” aprendem de acordo com o modelo utilizado pela maioria do alunado e, os “outros” considerados alunos com necessidades educacionais especiais, precisariam de um segundo modelo que se apóia nas limitações apresentadas por eles apresentadas.

Agindo dessa maneira a escola, mais uma vez estaria reproduzindo a ideia de que o aluno que tem que se adequar ao modelo imposto pela escola e não vice-versa. Mas aí surge uma outra questão: Será que todos os alunos aprendem de acordo com mesmo modelo de ensino? Independentemente de apresentarem ou não deficiências sensoriais, físicas ou cognitivas, o modelo de ensino oferecido pela escola favorece a aprendizagem de Todos?

Parece que não. Por isso mesmo que se torna fundamental na construção da escola inclusiva que não exista dualidade, ou seja, que não se aplique um método, uma estratégia ou um recurso pedagógico específico, simplesmente em razão da existência de um tipo ou outro de deficiência.

Na escola inclusiva, o foco central de atuação do professor deve ser a aprendizagem do aluno. Para tanto, são usados estratégias, recursos, adaptações e outros elementos que atenderão as necessidades educacionais dos alunos.

Cabe à escola e seus professores então avaliar o nível de aprendizagem por meio de um diagnóstico e, a partir daí elaborar um plano de intervenção diferenciado para o aluno.

A construção da competência do professor para responder às necessidades educacionais dos alunos, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas tradicionais que discriminam, segregam, rotulam e excluem.

O educador assume ainda, uma grande responsabilidade na superação de barreiras de atitude em relação às diferenças, não só no âmbito da sala de aula,

mas da escola como um todo. Além disso, deve ter competência para conceber e implementar maneiras diversificadas de organizar o tempo e o espaço pedagógico, planejando estratégias e utilizando técnicas e recursos, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos, tendo-se como objetivo o seu progresso o seu progresso escolar.

O que se percebe é a necessidade de se resgatar a idéia de “unidade” na educação. Isto significa ultrapassar a dicotomia entre a teoria e a prática que se manifesta, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 36), na fragmentação dos saberes da docência ficando a experiência de um lado e o conhecimento do outro. Na tentativa de se superar tal modelo, o autor sugere uma construção articulada da competência docente para a educação inclusiva que enfatiza tanto a experiência, como o conhecimento.

A experiência colabora na observação e análise das práticas de ensino vigentes em relação às necessidades especiais que surgem nos processos educativos, das necessidades de transformações sociais e atua na reflexão crítica da prática. Já o conhecimento, articulado a experiência, permite o desenvolvimento da consciência crítica, que se traduz em estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade, assim como em assumir na ação educativa, a capacidade de produzir novas formas de humanização.

Os saberes pedagógicos colaboram na medida em que existem necessidades pedagógicas impostas pela realidade, que surgem no processo de ensino e aprendizagem. A proposta inclusiva depende assim, de educadores práticos-reflexivos, cuja formação deveria ser contínua. A prática pedagógica precisaria ser resignificada a partir da reflexão pelo próprio docente e, em análise coletiva da situação, compartilhada com outros professores.

Quanto ao trabalho em equipe, verifica-se que é necessário criar espaços de diálogo e reflexão sobre a prática dos professores das escolas e outros profissionais que atuam junto aos alunos. Sobre a rede de apoio, há a necessidade de articular os agentes sociais que podem apoiar o processo inclusivo, entre outros, a família, as instituições, etc. Esses aspectos é que permitem a mudança se proceda dentro de uma “Unidade”, vislumbrando, de fato, a “emancipação”. Muda-se um paradigma, supera-se as barreiras ideológicas e práticas e instaura-se uma outra lógica que propõe o ensino para a diversidade.

As barreiras ideológicas limitam o ser humano impondo maneiras restritas no seu modo de pensar e agir. Diferentemente, entendendo-se a educação como processo emancipador, como sugere Paulo Freire, segundo Gadotti (1989), o aluno com necessidades educacionais especiais, em conjunto com os demais educandos será percebido e valorizado na sua singularidade, será compreendido como integrante de um grupo que precisa ser transformado, para passar a integrar, de fato, o mundo.

Todos esses pressupostos apontam para a mudança e transformação do professor, vislumbrando-se a formação de educadores reflexivos, comprometidos, responsáveis, que a partir do que o aluno conhece, suas competências e habilidades fundamentarão o processo de sua aprendizagem.

CONCLUSÃO

O professor deve saber agir eficazmente nas variadas situações fundamentando-se nos conhecimentos que tem e na sua experiência prática. Torna-se fundamental preparar os professores para obter resultados na proposta inclusiva. Dentre os diferentes aspectos a serem considerados, a tomada de consciência a respeito da educação inclusiva, constitui-se no principal fator para mudança no sistema educacional ocorrer. Só assim, será possível diminuir a exclusão escolar, favorecendo o desenvolvimento, não só dos alunos deficientes, mas de toda clientela escolar, atendendo-se os princípios que regem a Constituição Federal, ou seja, Todos, independentemente de diferenças quaisquer, são iguais perante a lei e, por isso, tem os mesmos direitos.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

MAZZOTA, J. M. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 2001.

MONROY, A. **Educação inclusiva**: uma tarefa da escola. III Seminário Paranaense de Experiências Pedagógicas. Faxinal do Céu, 1998.

POLKER, R. B. Educação inclusiva. In: **Anais do I Congresso de Educação Inclusiva**. Ourinhos, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Inclusão**: todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras. Edição Especial nº 11. out. 2006.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1997.