

Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão

Special Education: from pedagogical practice to perspective of inclusion

Raimundo Barbosa da Silva Filho^a
Elma do Socorro Coutinho Babosa^b

Editora

Maria Inês Côrte Vitória
PUCRS, RS, Brasil

Equipe Editorial

Pricila Kohls dos Santos
PUCRS, RS, Brasil
Marcelo Oliveira da Silva
PUCRS, RS, Brasil
Carla Spagnolo
PUCRS, RS, Brasil
Rosa Maria Rigo
PUCRS, RS, Brasil

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

RESUMO: Neste artigo objetivou-se trazer para o debate algumas práticas pedagógicas e referenciais que contemplam a educação especial e inclusiva. Utilizou-se como método a pesquisa bibliográfica, onde se destacou alguns documentos que preconizam tal modelo de educação. Há necessidade que a formação do educador deva ser contínua e que ele flexibilize as formas de trabalhar o currículo direcionando o foco para a aprendizagem, evitando o ensino segregado. A heterogeneidade dos que atuam na educação especial só será possível se todos focarem no mesmo objetivo. Educação inclusiva é o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, da pré-escola ao ensino superior. Escola inclusiva é aquela onde não existem campos demarcados, é preciso escapar dessa dicotomia, pois todos os educandos fazem parte da escola. Como considerações finais, observou-se que há uma grande discussão sobre a educação dos alunos com necessidades especiais e que assim como as outras crianças, os especiais também são capazes de superar as barreiras das próprias limitações. Existe a necessidade da redefinição dos modelos das práticas pedagógicas e que a uniformidade destas práticas sirva apenas para legitimar a discriminação e negar um público existente. Diante do que foi abordado, Mantoan (2003) apresenta algumas reflexões.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva. Práticas pedagógicas. Escola inclusiva.

ABSTRACT: In this article it is aimed to take some pedagogical practices and references that contemplate special and inclusive education into debate. The bibliographical research has been used as method where some papers that profess such method of education were highlighted. It is necessary that the teacher education should be continuous and that he should be flexible with the forms of working on the curriculum by focusing on the learning and avoiding the segregated teaching. Heterogeneity of the ones who perform in the special education will only be possible if all of them aim at the same objective. Inclusive education is the process of inclusion of

^a Professor da Universidade do Estado do Amapá/UEAP. <prof_barbosa@hotmail.com>

^b Professora GEA. <elma.coutinho@hotmail.com>

the students with special needs – from preschool to higher education. Inclusive school is that one where there are no marked fields – it is necessary to run away from this dichotomy – because all of the students are part of the school. As final considerations, it is observed that there is a big discussion about the education of the students with special needs and the other children as well. The “specials” are also able to overcome the obstacles of their own limitations. It is necessary to redefine the methods of pedagogical practices and may the uniformity of these practices serve only to legitimize the discrimination and deny an existent public. In face of what has been approached, Mantoan (2003) presents some reflections.

Keywords: Inclusive and Special Education. Pedagogical Practices. Inclusive School.

Introdução

Para discorrer sobre Educação Especial dentro do contexto das práticas pedagógicas com enfoque na inclusão, é necessário compreendê-la como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação. É uma área do ensino que necessita de recursos pedagógicos especiais para efetivação do processo de ensino e da aprendizagem, oferecendo o suporte necessário para que cada aluno consiga acessar o currículo escolar comum a partir do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Neste estudo optou-se pela pesquisa bibliográfica onde foram consultadas várias literaturas relacionadas à educação especial e inclusiva, que possibilitou a este artigo tomar forma para ser fundamentado. Segundo Marconi e Lakatos (1992, p. 43 e 44) este modelo de pesquisa “tem como finalidade fazer com que o pesquisador entre em contato direto com materiais escritos sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações”. Tendo como objetivo fazer algumas observações sobre as práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva, trazendo para o debate alguns referenciais que contemplam tanto as práticas pedagógicas como a educação especial e inclusiva.

Com o olhar sobre a história da educação especial e inclusiva, observa-se que sempre houve uma grande discussão sobre a educação dos alunos com deficiências e/ou necessidades especiais, com as modalidades e as práticas pedagógicas existentes se encontrando sob grande pressão. Verifica-se que em alguns momentos da história da educação brasileira foram elaboradas estratégias paralelas ao ensino regular, onde se exclui os considerados menos capazes. Há necessidade de ir mais adiante para perceber que assim como as outras crianças os especiais também são capazes de superar as barreiras das próprias limitações.

Práticas pedagógicas na educação especial

A formação de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades da educação Especial e Inclusiva por todos que participam dela, está preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), na nova Constituição Federal de 1988 – que traz no artigo 206, inciso I a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e garante no artigo 208 a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino –, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECRID/1990 (DRAGO 2009, p. 3), na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001), reforçam o embasamento das discussões sobre a educação especial e inclusiva.

Segundo Sadalla (1997), a formação do educador que atua na Educação Especial e Inclusiva precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessário que essa formação se torne contínua, pois segundo Mantoan (2004) ela chama de autoformação. A escola pode ser esse ambiente, a partir do que os educadores estão buscando para aprimorar suas práticas. Este ato educativo está centrado na diferenciação curricular inclusiva, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma práxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (ROLDÃO, 2003). Almeida (2004) leciona que:

Isso implica: construção de espaços para reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, alianças e apoios entre os profissionais e implementação de políticas públicas de valorização e formação docente. Portanto, precisamos conceber a formação continuada dos educadores como elemento crucial para a (re)construção da instituição escolar. (ALMEIDA, 2004, p. 244)

Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes especiais e inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000), segundo Silva Filho (2013, p. 28), práticas pedagógicas,

Requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos.

Depende, além disso, de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000).

Este pensamento é corroborado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que determinam as recomendações para a atuação pedagógica do professor especialista, entendendo que:

O professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (BRASIL, 2001, p. 53)

Segundo Goffredo (1992) e Damião (2000), existem algumas dificuldades na formação específica e continuada dos educadores: a orientação na prática cotidiana, o apoio familiar e técnico, a redução do número de alunos nas classes e alterações nas condições estruturais das escolas. Aliado a isso, Glat (1998) acrescenta que as principais barreiras são: o despreparo dos professores do sistema regular para receber esses alunos nas salas de aula, as dificuldades de aprendizagem, a questão da avaliação, a descontinuidade de programas, as mudanças de governo, os baixos salários e as salas de aula sem condições de trabalho.

Omote (2008), diz que devemos sair da visão tradicional, em que o foco de atenção no ensino de crianças com deficiência está ancorado nas limitações, dificuldades e inadequações relativas às crianças, e partimos para ter como foco o meio e as possibilidades garantidas para as crianças, uma vez que as adaptações curriculares são essenciais para que o ambiente escolar promova a participação desse alunado. “O foco passa a ser a aprendizagem, ou seja, o que cada aluno, diante das condições adequadas de ensino que foram oferecidas, conseguiu aprender” (POKER, 2008, p. 168). Almeida e Martins (2009, p. 17) aludem que:

Acreditamos que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. (...) em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

Com essa flexibilização é possível ensiná-los, quando se descobre uma metodologia adaptada (GARDOU; DEVELAY, 2005). “[...] a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa [...] e onde possam ser reveladas [...] as possibilidades que se escondiam, que não lhes eram creditadas por falta de oportunidade

de emergirem espontaneamente.” (MANTOAN, 1989, p. 21). O que se torna possível através da observação, da experimentação, da valorização dos sinais e das indicações dos jovens aprendizes e, sobretudo, de uma dedicação sem limites (GARDOU, 2005). O que se pode afirmar conforme o pensamento de Vigotsky (1986, p. 7), “o que a criança pode fazer hoje em cooperação será capaz de fazer amanhã sozinha”.

A escola também deve se comprometer a desenvolver uma pedagogia “capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves” (SORIANO, 1999, p. 11). O professor, se acreditar que as diversidades são um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer os seus alunos do ponto de vista pessoal e socioantropológico. (CORTESÃO; STOER, 1997).

Mas existem práticas educativas que estão em desacordo com o proposto pelas diretrizes da Educação Especial, oferecem um ensino segregado que está longe de possibilitar aos seus alunos o acesso ao currículo nacional comum. Agindo assim se abstém de promover um processo educacional que possibilite ao aluno se apropriar dos significados encontrados no contexto social, ficando muito aquém de uma das funções primordiais do ensino, ou seja, deixar de oferecer subsídios para o exercício da cidadania (DECHICHI, 2001). Para Garcia (1994), as práticas de ensino, devem estar embasadas em ações mais solidárias e igualitárias, e se contrapor às práticas ainda focadas em conceitos e ações excludentes, com modelos educacionais competitivos e predatórios.

O professor do ensino da educação inclusiva regular necessita de adquirir formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente, centradas nessas características (BUENO, 1999).

Goffredo (1992) faz um alerta para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, já que a inclusão escolar é relativamente nova olhando o período de exclusão escolar que muitas minorias viveram, sendo impedidas das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que eram vistos como “ditos normais”. Isto ainda é corroborado pelas:

Políticas públicas brasileira no que diz respeito à educação têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho: tem como base o interesse internacional; a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos; a falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas; a dificuldade dos professores em mudar seus procedimentos metodológicos; a falta de qualificação dos profissionais; etc., neste contexto surge formas em sua maioria artificiais na abordagem dos conteúdos. (SILVA FILHO, 2012, p. 42)

Vygotsky (2001) discorre que a postura adotada pelo professor em sala de aula irá determinar ou não a aprendizagem do aluno e o seu desenvolvimento, e que essa postura deva proporcionar o estabelecimento de trocas

interativas entre os seus personagens. Ao professor cabe construir formas do aluno adentrar no universo dos saberes sistematizados, encontrando o suporte necessário para a sua participação ativa no contexto sociocultural. Este professor deve segundo Pimenta (1997, p. 6) ter:

À compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Para Santos e Silva (2002), a experiência não é plena quando não é refletida, portanto ela deverá ser pensada tendo em vista os desafios da proposta. Sem a adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração de sua experiência não há proposta educacional que possa ser bem sucedida.

Na prática do cotidiano escolar, Ainscow (1997, p. 16) aponta três fatores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

- a) “planificação para a classe, como um todo” – a preocupação central do professor tem que ser a planificação das atividades para a classe como um todo;
- b) utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem;
- c) “improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

Ainscow (1995, p. 24) complementa propondo uma atenção especial a seis “condições” que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas:

- a) liderança eficaz, difundida através da escola;
- b) envolvimento da equipe de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- c) planificação realizada colaborativamente;
- d) estratégias de coordenação;
- e) focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- f) política de valorização profissional de toda equipe educativa.

Verifica-se que o processo educativo é o resultado do esforço de todos, pois todos são responsáveis na resolução do que acontece na escola, porque o aluno especial não é só do professor, mas sim parte da escola, pois todos têm sua participação no seu desenvolvimento, o que obriga a adaptação e “mudanças metodológicas e organizacionais”

(op. cit.). Essa escola inclusiva só pode existir se a heterogeneidade do grupo não for um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo, gerando mudanças de mentalidades e de práticas educativas. Colocando no cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, de confrontos, de ajuda mútua e da consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995).

Escola inclusiva

O movimento denominado de inclusão escolar é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, as ações educativas na perspectiva inclusiva têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem com a experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois não contempla apenas o seu ingresso na escola, mas dá apoio a todos (professores, alunos, pessoal administrativo) para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto dessa concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa de serviços segregados (DORÉ et al., 1997).

Segundo Ainscow, Porter e Wang (1997), procurar identificar um déficit genérico, subjacente aos alunos que necessitam de apoio adicional, os programas educativos para os alunos com necessidades especiais, é perder tempo, estes programas deveriam centrar-se nas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares. Desta forma, a promoção da igualdade de oportunidades para o sucesso educativo pode ser caracterizada em termos da utilização do tempo escolar, da qualidade de ensino, do conteúdo da instrução e das práticas de grupo.

Educação inclusiva refere-se ao processo de inclusão dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior (BRASIL, 1998).

Segundo a resolução CNE/CNB 2/2001:

[...] por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Art. 3º grifos originais). (BRASIL, 2001)

No disposto no artigo 5º da Resolução CNE/CEB 2/2001, que define quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, o Parecer CNE/CEB 17/2001 contém uma reflexão acerca da população tradicionalmente atendida pela educação especial:

Alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2001, p. 19)

O mesmo parecer (CNE/CEB 17/2001) enfatiza três grupos, reunindo aqueles que apresentam:

1. [...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: 1.1. Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 1.2. Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários: 2.1. Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa e, aos surdo-cegos, o ensino em língua de sinais digital, tadoma e outras técnicas, bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada; 2.2. Em face das condições específicas associadas à cegueira e à visão subnormal, os sistemas de ensino devem prover aos alunos cegos o material didático, inclusive provas, e o livro didático em Braille e, aos alunos com visão subnormal (baixa visão), os auxílios ópticos necessários, bem como material didático, livro didático e provas em caracteres ampliados;
3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que [sic], por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p. 19)

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define o alunado da educação especial como “aqueles, com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e,

Caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escola, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças dos alunos. (BEYER, 2006, p. 73)

Declaração de Salamanca define o aluno especial como:

Crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 17)

Diante do exposto, Goffredo (1999, p. 46-8) levanta a seguinte questão: como incluir os que não são reconhecidos pela sociedade, sem correr o risco de criar falsos mecanismos de inclusão, isto é, sem criar uma inclusão que também seja excludente? Beyer (2006) discorre que uma das formas seja buscar através do projeto pedagógico, uma heterogeneidade de classe, com uma prática pedagógica comum a todos e sem preconceitos e não uma categorização dos alunos “com ou sem deficiência”.

A escola que se pretende inclusiva, é a que em cujo espaço não existe campos demarcados, do tipo aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”. E que o desafio é construir e colocar em prática no ambiente escolar, uma pedagogia válida para todos os educandos, “capaz de atendê-los em suas situações pessoais (op. cit.). Não apenas os alunos com deficiência devem ser atendidos nas escolas regulares, mas também todos que possuem alguma Necessidade Educacional Especial (NEE) (BRASIL, 2001).

Carvalho (2000) leciona que há preconceitos existentes em relação às deficiências “reais” ou às deficiências “circunstanciais”, se isso se somar à baixa qualidade de seu aprendizado, certamente os educandos especiais serão cada vez mais rejeitados e, como decorrência, excluídos. Nestes termos, Serra (2008, p. 33) chama a atenção que será necessário:

Sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

De acordo com Beyer (2006, p. 75) não deve haver diferenciação, “alunos com e sem deficiência”, é preciso escapar dessa dicotomia de que há dois grupos de alunos, mas sim, a existência de crianças que compõe a comunidade escolar cujas necessidades são variadas. “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2006, p. 24).

“Há necessidade da junção entre integração e inclusão, ‘integração’ corresponde a inserir o aluno que já foi excluído anteriormente, enquanto que, a ‘inclusão’ têm objetivos opostos, é não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o início da vida escolar” (MANTOAN, 2006, p. 19). A Inclusão busca a inserção dos educandos de uma forma mais radical, completa e sistemática na vida social e educativa. Como a escola não objetiva excluir ninguém do sistema escolar, ela terá de se adaptar e/ou se reestruturar para atender as particularidades de todos os alunos, desde o começo de sua escolarização (MANTOAN, 1998).

Deste modo, “o primeiro passo para que uma escola se torne inclusiva, é garantir que todas as crianças e adolescentes, residentes na região, nela sejam efetivamente matriculados” (MEC/SEESP, 2004, v. 3, p. 15).

Os princípios fundamentais da escola inclusiva segundo Declaração de Salamanca (1994):

Consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12). (BRASIL, 1994)

Estas propostas ainda estão longe de serem contempladas em sua totalidade, sendo que essa inclusão deva acontecer em escolas regulares, escolas inclusivas, de forma que devam combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (AINSCOW, 1995; RODRIGUES, 2001; CORREIA, 2001).

Uma escola “inclusiva” deve contar com profissional capacitado para atender alunos com e sem necessidades educacionais especiais com as mesmas qualidades de ensino. E segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação

de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos. “[...] a mudança só pode ocorrer em pequenos avanços [...] a aceleração do processo pode fazer com que os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem os esforços da reforma”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 264).

Gedeão (1956) comenta que a participação na construção de uma sociedade democrática em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, dará motivos para uma escola verdadeiramente inclusiva. Neste sentido, Morin (2011, p. 49-50) afirma que a diferença é uma condição inerente à condição de humano e a aceitação deste valor é um imperativo inquestionável:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A importância do atendimento às diferenças individuais, a articulação família/escola, a qualidade das instalações, equipamentos e adaptações necessárias, o cumprimento integral de todas as legislações que atendem ou orientam as questões da inclusão são fatores que poderão determinar o sucesso de uma educação especial e inclusiva.

Integração versus inclusão

Há uma ambiguidade no uso dos termos Integração e Inclusão. Integração e inclusão constituem conceitos muitas vezes não muito claros para os educadores, pois se encontra em uma fase de transição entre um modelo e outro. Há ainda, certa resistência, falta de informação e pouco estudo acerca do assunto e, por isso, é necessário insistir na caracterização dessas duas correntes (MARTINS, 1996).

Apesar da integração e da inclusão estarem dirigidas à colocação do deficiente na escola, seus conceitos não denotam o mesmo significado. Enquanto a integração espera o aluno deficiente chegar na escola para se adaptar, a inclusão pressupõe que esta escola já deva estar pronta para receber qualquer tipo de aluno. Para a integração, o aluno deficiente já pode ter tido um currículo de passagem pela classe regular, pela especial, voltando para a regular, enquanto na inclusão os alunos deficientes, no início de sua escolaridade, já deverão estar no ensino regular. É, portanto, toda uma mudança de atitudes, concepções e práticas para atender o alunado da educação especial incluso no ensino regular. (MARTINS, 1996, p. 27)

A inclusão envolve colocar na escola regular todos os alunos com deficiência, por tempo integral e sem qualquer outro tipo de serviço que implique exclusão ou segregação sócio-educacional. Enquanto que a integração é um processo que tem como objetivo oferecer aos indivíduos deficientes, formação e reabilitação em ambientes regulares, o menos restritivo possível, com os suportes necessários (LAUAND, 2000).

Sasaki (1997, p. 35), define claramente o processo integrativo e faz algumas considerações:

No modelo integrativo, a sociedade praticamente de braços cruzados aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social, etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, e desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia.

Alguns autores descrevem como fase transitória entre um modelo educacional diferenciado para as pessoas que apresentam necessidades especiais e/ou deficiências e são trabalhadas em atendimentos específicos, mas isolados chamado por eles de integração, para um outro modelo que se propõe a atendê-las de forma conjunta em salas regulares, aceitando e respeitando as suas diferenças, denominado de inclusão.

Considerações finais

Incluir é muito mais do que o aluno com deficiência, TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) e altas habilidades/superdotação estar na rede regular de ensino. Muitas vezes essa inclusão incomoda, provoca resistências, desperta antipatia e também críticas. Diante disso, percebe-se que há necessidade da redefinição dos modelos das

práticas pedagógicas, a formação continuada e o trabalho colaborativo, para que estes fatores possam contribuir para a qualidade educacional desses alunos, fazendo com que eles tenham acesso ao currículo escolar de forma igualitária.

A uniformidade das práticas pedagógicas serve apenas para legitimar a discriminação e negar um público existente. Estas práticas deveriam ser trabalhadas prioritariamente no sentido de inclusão e se necessário de integração, para que de forma consistente os educandos possam aprender com igualdade e demonstrem suas capacidades cognitivas através de suas atividades educacionais.

Os serviços de saúde pública, instituições especializadas, Secretaria de Estado de Educação, Secretaria Municipal de Educação, são peças fundamentais para o apoio à educação especial e inclusiva, buscando atingir um processo inclusivo mais real e autêntico que atenda a todos os indivíduos e/ou escolas dentro do ambiente social onde se encontram inseridos.

Em meio a avanços e retrocessos, a educação especial, dentro da escola continua a caminhar, despontando um novo cenário. Neste sentido busca-se Mantoan (2003) para fazer algumas reflexões, que se tornam relevantes, quando ele admite que a experiência da inclusão é incipiente, mas suficiente para que se possa levantar os seguintes questionamentos: que ética ilumina as nossas ações na direção de uma escola para todos? As propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola? As novas propostas reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar?

Referências

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. [Textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994.]

AINSCOW, Mel. Education for all: making it happen. In: CONGRÈS INTERNATIONALE D'EDUCATION SPÉCIALE, 1995, Birmingham, Angleterre. **Communication...** Birmingham, Angleterre, 1995. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x>

AINSCOW, Mel. The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. **British Journal of Special Education**, v. 27, n. 2, p. 76-80, 2000.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, Mariangela lima de; MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória, ES: GM, 2009. p. 17.

- AVRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN, R. Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, p. 277-293, 2000. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. (1996). Ministério da Educação e do Desporto. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial. **Integração**, ano 11, n. 17, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Educação Inclusiva: a escola. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 3.
- BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BUENO, J. G. S. **A educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARVALHO, Rosita Elder. **A nova LDB e Educação Especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- CORREIA, Luís. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença**. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.
- CORTESÃO, Luísa; STOER, Stephen. Investigação-ação e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 7, p. 7-28, 1997.
- DAMIÃO, C. R. **Educação Especial: visão de professores e psicólogos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2000. Não publicada.
- DORÉ, R.; WAGNER, S.; BRUNET, J. P. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios de sucesso no secundário. In: MANTOAN, Maria T. et al. **A integração de pessoas com deficiências**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1997.
- DECHICHI, C. **Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DRAGO, Rogério. **A inclusão no ensino superior: concepções de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande Vitória**. Vitória: UFES, 2009. p. 3.
- GARCIA, P. B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 58-66.

- GARDOU, Charles. Helen Adams Keller: de la fillette sourde et aveugle à l'écrivain et à la conférencière. **Reliance**, v. 16, p. 106-114, 2005. <http://dx.doi.org/10.3917/reli.016.0106>
- GARDOU, Charles.; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva 'dizem' às Ciências da Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 06, p. 31-45, 2005.
- GEDEÃO, A. **Movimento perpétuo** [poemas]. Coimbra: Of. Atlântida, 1956.
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Integração**, Brasília, v. 8, n. 20, 1998.
- GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Integração**, v. 4, n. 10, p. 118-127, 1992.
- GOFFREDO, V. Integração ou segregação? Eis a questão. In: **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto, 1999.
- LAUAND, G. B. do. **Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas**. 2000. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- MANTOAN, M. T. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.
- MANTOAN, M. T. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Integração**, SEESP/MEC, p. 29-32, 1998.
- MANTOAN, M. T. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992. p. 43-44.
- MARTINS, L. A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. **Integração**, n. 26, p. 27-31, 1996.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- O'DONOGHUE, T. A.; Chalmers, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, p. 889-904, 2000. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00033-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00033-0)
- OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica-Fundepe, 2008. p. 15-32.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **NUANCES** (Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP), Presidente Prudente, SP, 1997.
- POKER, R. B. Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica-Fundepe, 2008. p. 167-178.
- REGO, T. C. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROLDÃO, Maria do Céu Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, David (Org.). **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora**: suas crenças, suas ações. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997. Não publicada.

SANTOS, Gislene A.; SILVA, Divino José da (Org.). **Estudos sobre Ética**: a construção de valores na sociedade e na Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

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

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira; MOREIRA, Marcos. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Noções de competência: possíveis evidências. **Educação por Escrito**, PUCRS, v. 2, n. 2, p. 42, jan. 2012.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações. **Educação por Escrito**, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

SORIANO, Victoria. **Le soutien aux enseignants** – organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire – Tendances dans 17 pays européens. European Agency for Development in Special Needs Education, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACH, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Spain, 1994.

VIGOTSKY, Lev. **Thought and Language**. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1986.

VIGOTSKY, Lev. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Endereço para correspondência:

Raimundo Barbosa da Silva Filho
Rua Jovino Dinoá, 2085 – Centro
68900-075 Macapá, AP, Brasil
<prof_barbosa@hotmail.com>

Recebido em: maio/2015

Aceito em: julho/2015