

Apontamentos acerca da educação inclusiva: subsídios para análise de novas práticas inclusivas no ambiente escolar

*Mirele Mendes Cavalcante**

Introdução

A temática acerca da educação inclusiva é recente no âmbito educacional e ganhou força no cenário mundial na década de 1990 com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tal marco legal determina que as escolas de ensino regular passem a incluir a pessoa com deficiência considerando suas necessidades e a adequação a essa nova demanda. Já no Brasil, essa mudança deu-se por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9.394/96, quando foi determinado que pessoas com deficiência fossem incluídas em escolas de ensino regular.

Sabemos, no entanto, que o sistema de ensino no Brasil apresenta inúmeros desafios em possibilitar e legitimar não apenas o acesso, mas a permanência de alunos com deficiência e suas necessidades educacionais especiais na escola na perspectiva inclusiva. A compreensão de inclusão social reafirma o direito dos cidadãos de participarem do processo educativo em união com o todo, o que confronta o sistema educativo e a prática cotidiana de instituições escolares que não trabalham, ou não estão preparadas para trabalhar com os considerados “diferentes”.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo trazer conteúdos teóricos de autores que refletem acerca da temática proposta, a fim de contribuir com possíveis alternativas para a promoção da educação inclusiva no cenário educacional.

Consciente dos limites demarcados pela natureza deste trabalho, temos clareza de que não esgotaremos a temática ora apresentada, sendo possível apenas apontamentos de questões que julgamos pertinentes para uma primeira aproximação do assunto.

Os assuntos relativos à temática apresentada se justificam como forma de refletir e compreender as dificuldades de efetivação de uma escola onde todos tenham direito à educação, com base nos princípios da igualdade e equidade, respaldadas em uma concepção de direitos humanos.

Diante do exposto, identifico a relevância do estudo aqui proposto a fim de não apenas refletir sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas também contribuir para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem no CMRJ com o público-alvo da educação especial e os desafios postos aos profissionais e demais agentes de ensino no cotidiano escolar.

*Assistente Social. Atua na Seção Psicopedagógica do CMRJ desde 2017 e na Seção de Atendimento Educacional (SAEE) desta mesma instituição no período de 2019 a 2022. Mestre em diversidade e inclusão (UFF) e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Saúde, Educação e Diversidade – NESED/UFF/Fiocruz.

Cabe esclarecer que, no CMRJ, os atendimentos junto aos alunos público-alvo da educação especial eram realizados pela equipe de profissionais da Seção Psicopedagógica, até a formação oficial da equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE em 2019.

O caminho metodológico percorrido neste estudo ocorreu por meio da busca de produção científica na área. Foi realizada uma revisão bibliográfica, que contemplou textos, artigos acadêmicos, documentos legais, decretos e literatura na temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e sua relevância e implicações no cotidiano da comunidade escolar.

Vale pontuar, ainda, que a metodologia proposta visa contribuir para uma reflexão documental e textual, com um olhar crítico para as necessidades de mudanças que devem ser legitimadas no âmbito escolar, por intermédio das relações entre a escola e os alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Apontamentos acerca da educação inclusiva

A educação especial na perspectiva inclusiva é destaque em diversos espaços de discussão. A reflexão sobre uma educação para todos considera a diversidade humana e a importância dos alunos público-alvo da educação especial a serem incluídos na educação regular. Esses discentes devem ser compreendidos como indivíduos iguais aos demais, valorizados nas salas de aulas, considerando-se o processo de aprendizagem de todos os alunos (Stainback; Stainback, 1999).

No âmbito mundial, a Declaração de Salamanca (1994) é o documento pioneiro que trabalha as questões de inclusão social. Esse documento é fruto

de discussões acerca de princípios, políticas e práticas na área da educação especial e se tornou referência em diversos países, a fim de nortear as ações na construção e consolidação de práticas em torno da educação inclusiva.¹

Cumpre salientar que o relatório de Warnock de 1978 forneceu subsídios para a elaboração da Declaração de Salamanca. Becker (2019), em sua tese de doutorado, destaca pontos importantes do relatório de Warnock, tal como a substituição do paradigma médico pelo paradigma educativo. Ou seja, torna-se fundamental que o mapeamento das necessidades educativas especiais da pessoa com deficiência vá além da classificação da deficiência, a fim de que as escolas regulares busquem estratégias de intervenção para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Outro ponto é o uso da terminologia “necessidades educativas especiais” e a busca de se refletir sobre as necessidades específicas de cada sujeito, considerando abandonar a ideia de se pensar a pessoa como deficiente, uma vez que esse termo “deficiente” dá uma ideia pejorativa de desvalia da pessoa com deficiência, confrontando com o direito à dignidade humana.

Ainda acompanhando as ideias de Becker (2019), o relatório de Warnock destaca também a importância da intervenção precoce em crianças com necessidades especiais menores de três anos, em idade pré-escolar, sendo a ação determinante para o desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de atenção aos jovens com necessidades especiais que não estão na escola e não desenvolveram habilidades necessárias para autonomia, visando à integração social e à vida profissional. Já no que tange aos docentes, o relatório aponta a importância de uma formação sólida em educação especial, a fim de que não ocorra

nenhum tipo de discriminação, considerando que toda criança tem o direito de ter suas necessidades atendidas, visando o seu pleno desenvolvimento.

Ao longo das últimas décadas, essa discussão sobre a educação inclusiva apresentou avanços significativos no cenário mundial. Novas legislações, decretos, estudos, convenções – como a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) – e declarações – como a Declaração de Incheon (2015) – dão origem a outras produções e documentos legais. Essas declarações constituem-se como ações de diversos atores: instituições, sujeitos, familiares e da própria pessoa com deficiência que lutam pela justiça social, seus direitos e inclusão na sociedade.

Dessa forma, torna-se necessário pensar e discutir a educação inclusiva, considerando questões relevantes, como: questão racial, diferenças culturais, diferenças familiares, diferenças de gênero, diferenças religiosas, aptidões e habilidades, e as diferenças e desafios a serem trabalhados no âmbito da escola (Stainback, Stainback, 1999, p. 245).

Mantoan (2010, p. 7) afirma que ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles, não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

A autora reforça ainda que a identidade não é compreendida como algo estável, acabado, sendo a identidade transitória e instável na perspectiva da educação inclusiva. Os alunos, portanto, não podem ser categorizados, fixados em grupos que os definam por determinadas características (Mantoan, 2010).

Nesse sentido, torna-se fundamental pensar que atribuir a certos alunos identidades que os mantenham em determinados grupos, tais como “os alunos especiais”, “os alunos da educação especial”, “os alunos com problemas”, é reforçar a exclusão, o que não condiz com a proposta da educação inclusiva (Mantoan, 2010).

A educação inclusiva compreende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico.

A diferença (vem) do múltiplo, e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (Rapoli, Mantoan, Santos, Machado, 2010 *apud* Silva, p. 100-101, 2000).

Nessa perspectiva, é fundamental a atenção quanto à conduta profissional no cotidiano escolar, uma vez que atribuímos significado às formas de falar e de agir. Tal conduta impacta diretamente as propostas de trabalho, os programas, o cotidiano junto aos alunos e/ou qualquer iniciativa direcionada à educação inclusiva, considerando os espaços educacionais de forma geral, então organizados pedagogicamente para reforçar a exclusão.

Bragança e Neves (2022) defendem a ideia da pluralidade e a diferença no contexto cultural escolar, considerando a escola como uma instituição social que desempenha um determinado papel na sociedade na qual está inserida. Refletem também

sobre a função reprodutivista que a escola exerce na sociedade capitalista.

De acordo com Queiroz e Neves (2018, p. 41), as chamadas “Teorias da Reprodução” demonstram que a escola é composta por mecanismos políticos, culturais e pedagógicos, os quais legitimam e reafirmam as desigualdades e exclusões sociais. Acompanhando esse pensamento, todos os elementos que compõem a cultura escolar – sendo eles o currículo, as práticas políticas, administrativas, pedagógicas e avaliativas – tendem a reforçar a cultura dominante e os interesses hegemônicos das elites, desconsiderando a multiplicidade de outras culturas presentes nos espaços escolares.

A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Nesse sentido, a inclusão pode encontrar, na cultura escolar, o espaço para a construção de uma nova relação de apoio e respeito a todas as diferenças culturais, sendo necessária a construção de estratégias e recursos que possibilitem a inclusão no âmbito escolar. A partir dessa perspectiva, poderá dar-se a possibilidade de ressignificar as práticas escolares cotidianas a fim de superar os inúmeros desafios existentes.

De fato, para que a educação inclusiva ocorra nos espaços escolares, faz-se necessário não apenas compreender a identidade e as diferenças, mas legitimar o envolvimento de diferentes atores que atuam no cenário escolar. Os autores Karagiannis, Susan Stainback e William Stainback (1999, p. 7) apresentam três eixos balizadores que fundamentam a educação inclusiva, inclusiva:

1º Componente organizacional – rede de apoio: sendo os professores, alunos, pais, agentes da educação e todos os especialistas que trabalham com educação inclusiva. Envolve a coordenação de equipe e indivíduos que, por meio da rede de apoio, dão suporte uns aos outros;

2º Componente procedimental – trabalho em equipe: relacionado às ações, consulta cooperativa e trabalho em equipe. Envolve o trabalho em equipe desenvolvido por indivíduos de diferentes especialidades que trabalham com os alunos;

3º Componente aprendizagem cooperativa – referente ao ensino, ligado a todas as ações do ensino inclusivo. É o componente prático, de aprendizagem. Enfatiza a importância da criação de uma atmosfera voltada para todos os alunos, com a formação de diversos especialistas a fim de atender os grupos heterogêneos, visando também uma melhor compreensão da tutela dos pares em suas diferentes formas.

Stainback, Stainback (1999, p. 52 e 64) trabalham, também, com os princípios democráticos da inclusão, fundamentais para uma filosofia escolar que atenda a todos, conforme sintetizados a seguir.

– 1º princípio: filosofia da escola – baseado nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, ressaltando três pontos que compõem este princípio:

1) ajudar a comunidade a definir as necessidades de todas as crianças;

2) viabilizar junto ao corpo técnico uma melhor comunicação acerca das crenças, objetivos e finalidades de uma intervenção escolar para todos, e, por fim;

3) estabelecer práticas educacionais distintas e que possam ser avaliadas;

– 2º princípio: liderança forte – o gestor/diretor deve definir os objetivos da escola e garantir essas ações inclusivas;

– 3º princípio: promover cultura no âmbito da escola – visando a construção de turmas que acolham, apreciem e acomodem a diversidade em todas as áreas do seu desenvolvimento, indo além do aprendizado acadêmico básico, além da importância conteudista da escola;

– 4º princípio: desenvolver redes de apoio – desenvolver redes de apoio que atendam aos alunos e professores, por meio de estímulos e assistência. Pensar em ações em conjunto com os professores e alunos a fim de conseguirem progresso dentro do papel de cada um;

– 5º princípio: importância do planejamento deliberado e contínuo, pelo qual se estabelecem etapas não isoladas, de análises sistemáticas e periódicas;

– 6º princípio: assistência técnica organizada e contínua – junto aos agentes de ensino, visando melhoria contínua nos processos de trabalho, na abordagem com o público-alvo da educação especial e com todos os alunos da escola;

– 7º princípio: flexibilidade – a importância de o educador reconhecer as potencialidades dos alunos e integrar esses alunos ao todo, apoiando-os nos desafios encontrados com as atividades escolares no seu cotidiano;

– 8º princípio: abordagens de ensino efetivas – incluir pais e alunos como membros participantes desse processo, reforçando o apoio mútuo e trabalho compartilhado, a fim de que novas estratégias de ensino sejam construídas para os alunos;

– 9º princípio: celebrar os sucessos e aprender com os desafios – comemorar os pequenos sucessos e aprender com os erros no caminho. É importante

pesquisar, estudar ações inclusivas, esclarecer objetivos específicos e buscar ações que estejam de acordo com os seus objetivos;

– 10º princípio: estar ciente do processo de mudança, ter coragem para fazer o que é certo e o que deve ser feito. Levar em consideração as pequenas mudanças.

Tais ideias colaboram na compreensão e construção de um entendimento em que a inclusão passa pela participação ampla, cooperativa e dialógica dos atores envolvidos no âmbito escolar, comprometidos com uma educação de qualidade para todos. Vivenciar a inclusão no espaço escolar vai além de receber o aluno nesse espaço, mas, sim, de forma cooperativa, colocar em prática ações inclusivas, legitimando o compromisso político da educação especial na perspectiva inclusiva.

Conclusão

Compreende-se que a escola pode ser considerada como o *locus* da inclusão, tendo em vista que o ambiente escolar é um espaço de todos e para todos, de acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, que pontua o direito fundamental à educação para todos, sendo dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, a fim do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, estudos dessa natureza precisam de continuidade uma vez que a articulação da temática *educação especial na perspectiva da educação inclusiva* é recente não apenas nos colégios militares. Os professores, gestores escolares e demais agentes de ensino necessitam de subsídios teóricos a fim de promoverem construções relacionadas à prática – o

desenvolver ações, o como fazer – no cotidiano escolar junto aos alunos da educação especial.

A necessidade de contribuições sobre a temática proposta neste estudo inclui o aprofundamento teórico e prático em vários aspectos voltados para o atendimento ao público-alvo da educação especial. Cabe à escola a função de contribuir para a formação dos alunos, disseminando o saber historicamente acumulado, assim como a construção

de novos saberes. Sob esse enfoque, a participação dos diversos atores é um aspecto relevante para uma gestão democrática na escola. A necessidade de integrar ações no cotidiano que atendam não somente aos estudantes, como, também, a gestão escolar, os professores e as famílias, requer um trabalho interdisciplinar, que tem por objetivo o fortalecimento do espaço escolar e a garantia do direito a educação inclusiva para todos.

Referências

BECKER, Caroline. **Um Olhar para as Relações na Introdução da Educação Inclusiva no Colégio Militar de Porto Alegre: Reflexões a partir de Buber**. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre, RS: PUC-RS, 2019.

BRAGANÇA, Nélia; NEVES, Fagner Henrique Guedes. **Educação inclusiva e cultura escolar: proposta de estudo de caso**. In: Paulo Pires de Queiroz (Org.). Criações transversais em ensino, saúde e diversidade. 1. ed. Autografia: Rio de Janeiro, 2022, v. 1, p. 262-279.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html. Acesso em: 15 set 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial. vol.17, n. spe1, p. 41-58, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: ARANTES, Valéria Morin (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006a.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, p. 156-168, 2003.

QUEIROZ, Paulo Pires de; NEVES, Fagner Henrique Guedes. **Ensino de sociologia: escola, formação de professores e interculturalidade**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Egler; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre, RS: Art Med.

UNESCO. **Conferência mundial de educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

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

Nota

¹ Vale destacar que a Declaração de Salamanca teve influência de alguns documentos internacionais importantes que antecederam a sua elaboração, sendo eles: o Relatório Warnock / Warnock Report (1978); a Convenção de Direitos da Criança (1988); e da Declaração sobre Educação para Todos (1990).