

INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: UM DESAFIO PARA O EDUCADOR

Roseleia Schneider*

RESUMO

Este artigo, que traz o título “Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular: um desafio para o educador”, tem como eixo temático a prática docente institucional. A autora centra suas preocupações na discussão de questões fundamentais para a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, como é o caso da conquista social deste mediante às interações que se estabelecem no interior da escola através dos grupos de trabalho.

Palavras-chaves: educação, educação especial, inclusão, necessidades educativas especiais, currículo.

ABSTRACT

This theoretical essay entitled “Inclusion of the student with special education needs in regular teaching: a challenge for the educator”, has as its main theme the institutional teaching practice. The researcher has as her main point the discussion of essential issues for the inclusion of the student with special education needs, as it is the case of the social conquer of this student regarding the interactions that have been established inside the school through working groups.

Keywords: education, special education, inclusion, special education needs, curriculum.

1 Introdução

O direito do aluno com necessidades educativas especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir. Fala-se aqui de uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos. Considerando que, cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola hoje é trabalhar com

essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que seja incluído neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

Os subsídios para essas afirmações são encontrados nas teorias críticas da educação. Silva (1999), que vê as teorias do currículo como um discurso, aponta que aquilo que o currículo é, depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. A afirmação de que a questão central para qualquer teoria do currículo é determinar o que deve ser ensinado e, que para responder esta questão as teorias analisam diversas discussões, mas ao final voltam sempre à questão básica: O que os alunos devem saber? Isto é, qual o conhecimento é importante ou válido para integrar o currículo?, revela que o currículo é o resultado de uma seleção de conteúdos e visa modificar as pessoas às quais é proposto.

Crahay (1996, p.16) ao analisar o insucesso dos alunos relaciona-se ao sistema escolar. Segundo este autor, “*os sistemas de ensino diferem quanto à maneira de gerir o percurso escolar dos alunos*”. Ele vê a composição dos programas e a importância da carga de trabalho dos alunos como duas facetas do funcionamento da escola e distingue quatro eixos de diferenciação:

- a retenção de um ano é utilizada ou não como ferramenta de gestão pedagógica da variabilidade interindividual das prestações escolares;
- as vias de ensino diferenciadas são ou não organizadas ao nível do ensino secundário inferior, o que determina a idade na qual se opera a diferenciação dos percursos escolares;
- a certificação em fim de ciclo baseia-se ou não num exame; este pode ser centralizado ou não;
- o acesso ao ensino superior está ou não ligado à passagem de um exame de entrada que se junta à obtenção de um diploma de fim de estudos secundários.

Crahay (idem) também observa que em certos países, a retenção de um ano é considerada como um procedimento pedagógico positivo em relação aos alunos em dificuldades, enquanto em outros países a passagem de classe é automática. Entre estes extremos, são encontrados sistemas de ensino que permitem a retenção em fim de ciclo, quer este comporte dois ou três anos. A promoção automática foi adotada por seis países, dos

*Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo; Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – São Luiz Gonzaga.

dezesseis analisados pelo referido autor. Ele conclui esta análise dizendo que a promoção automática e retenção possível a cada ano são as duas modalidades mais usuais de gerir o percurso dos anos do ensino primário na Europa.

Não é, portanto, sem razão, que para Silva (1999) as teorias críticas da educação apontam que a cada modelo de ser humano e de sociedade, corresponderá um tipo de conhecimento a ser transmitido, um tipo de currículo. Os currículos encerram uma subjetividade tendente a moldar a identidade das pessoas. A reprodução cultural, segundo essas teorias, é efetivada através de um sistema de mensagens, formado pelo currículo, a pedagogia e a avaliação.

Na perspectiva dessa abordagem, não é difícil verificar como a escola pode contribuir para o sucesso ou o insucesso do aluno e, que através desses mecanismos forma-se o tipo de ser humano desejável para uma determinada sociedade. E é óbvio que na questão da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na escola o especialista deve concentrar-se em uma investigação sobre o funcionamento da instituição, seu currículo, a pedagogia que orienta a ação educativa e o tipo de avaliação, e sugerir as modificações susceptíveis de reduzir as diferenças e a amplitude dos possíveis insucessos escolares, não só dessas crianças, mas de todos os alunos.

Daí que, os instrumentos para se atingir os objetivos da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na escola são necessariamente o conhecimento das teorias educacionais e das propostas existentes neste sentido, e sua divulgação aos professores para que ocorra a sensibilização e a conscientização da comunidade escolar. O desafio da superação das dificuldades de inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, requer que se ultrapasse às práticas tradicionais e os sentimentos acerca das pessoas com necessidades educativas especiais, realizando a integração, nos âmbitos escolar, laborativo e comunitário, isto é, física, funcional, social e societal, deparando-se sobre a proposta que apresente, na atualidade, possibilidades concretas de promover o processo integracionista, defenda e implante a inclusão dos diversos grupos de alunos com necessidades educativas especiais, na escola de ensino regular.

2 O currículo e o desafio da inclusão

Potencializar a inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, acredita-se que só terá os efeitos desejados se, essa inclusão tiver como corolário a integração, e se for aceita por toda a comunidade escolar. Sabe-se que os propósitos da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na escola, requer que se trabalhe todo o contexto onde o processo deve ocorrer. As teorias pós-críticas da educação trazem várias contribuições nesse sentido. Silva (1999) ao levantar as conexões entre currículo e multiculturalismo, esclarece o sentido da diferença e identidade, os vínculos entre conhecimento, identidade e poder, permitindo que se aprofunde na questão da desconstrução das narrativas e das identidades nacionais. A atitude racista, e porque não dizer também, a atitude discriminatória ante alunos com necessidades educativas especiais, pode ser vista através das teorias críticas da educação como o resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade, que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências e cisões. A análise contemporânea da questão da inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, estudada através do conceito de “diferença”, faz ver que a dificuldade de inclusão desse aluno no ensino regular é uma limitação do sistema de ensino, que leva a uma visão distorcida da comunidade escolar, posta pelo currículo escolar.

As teorias críticas da educação são um campo aberto a esse trabalho, desde que a inclusão desse aluno no ensino regular seja visto sob a ótica da integração e a análise do conceito de diferença, classificação, enquadramento, identidade e poder, proporcionado por essas teorias. O currículo pode ser concebido de outra forma.

Saviani (2000, p.18) observa, *“que se a educação não se reduz ao ensino este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo”*. E vai mais além ao afirmar que:

...a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.
...a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. (Saviani, idem)

Essa afirmação reforça o desafio do educador de lutar pela inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na escola e mais precisamente no ensino regular, para que se estenda a todos o conhecimento elaborado, o saber sistematizado e não o conhecimento espontâneo e o saber fragmentado.

A escola deve fazer jus ao conhecimento que justifica sua existência, além disso, segundo o próprio Saviani (1991 e 2000), é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. Para que ela cumpra esse papel, deve melhorar seu funcionamento e deixar de lado a prática das pedagogias de compensação, como as realçadas pela primeira forma da teoria do *handicap* sociocultural (Crahay, 1996), que prevaleciam nos anos 60: ...o insucesso escolar dos alunos das famílias populares é explicado em termos de faltas em relação à cultura escolar, considerada A Cultura. Para explicar esse ponto de vista e mostrar que existe forte correlação entre o insucesso ou sucesso escolar, Crahay (idem, p.9-10) refere-se à teoria da reprodução e menciona Bourdieu e Passeron (1970), para os quais “*a escola avalia as competências dos indivíduos segundo as normas próprias das classes dominantes. Como consequência, as crianças das outras classes sociais ficam a uma distância da cultura escolar e têm menos sucesso do que as crianças das classes ‘privilegiadas’*”. Outro ponto de vista é encontrado na concepção do *handicap* sociocultural. A teoria do *handicap* sociocultural faz realçar a privação de estímulos intelectuais de que sofreriam as crianças de famílias modestas. A estas faltariam não só os meios financeiros, mas também os recursos culturais. O autor evidencia, então, que “desde logo é lógico” observar, na maior parte das crianças destas famílias, algumas deficiências de ordem cognitiva e lingüística. Em consequência disso, essas crianças teriam menos sucesso na escola. Como paliativo surgiam as pedagogias de emergência ou compensatórias, isto é, buscava-se *prover as crianças destas vitaminas intelectuais que lhes faltam na sua família, para compensar as suas carências* (Charlot *apud* Crahay, 1996, p.10). Numa segunda abordagem, o insucesso destas crianças explicar-se-ia em termos de distâncias entre a cultura da criança e a da classe dominante, e na terceira concepção do *handicap* sociocultural, a questão é resolvida em detrimento da escola, pois retoma a teoria da deficiência institucional. Apenas a primeira das três teorias coloca a criança como deficiente, a segunda e a terceira dão como deficiente principalmente a escola.

Tais considerações mostram que é necessário aceitar que os sistemas de ensino são variáveis modificáveis (Bloom *apud* Crahay, 1996), que a educação pode ser vista de outra

perspectiva (Silva, 1999) e que as crianças aprendem apesar da escola, mas a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (Saviani, 2000). E como entende Saviani (idem), as atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão, pois o currículo, é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.

A promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas do aluno com necessidades educativas especiais, mas que atenda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe, requer a adaptação do ensino que, entre outros aspectos, significa alocar os recursos humanos na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos e programas de ensino, adaptados à nova situação, bem como para atuarem em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta.

Para a concretização destes propósitos, são importantes as teorizações de Baudelot e Establet (*apud* Enguita, 1999). Uma das contribuições mais importantes desses teóricos da educação é o estudo das diferenças sistemáticas nas orientações pedagógicas empregadas no interior de duas redes escolares da França, para alunos do mesmo grupo de idade. Baudelot e Establet além de mostrarem que a cultura que se transmite a uns e outros é diferente, revelam também a configuração de distintas relações do aluno com o saber. Opondo a rede secundária-superior à primária-profissional, encontram-se frente à repetição, o culto ao livro frente à lição das coisas, o problema matemático frente ao exercício de cálculo, a dissertação frente ao ditado, o estímulo à emulação frente ao deixar de fazer, o abstrato frente ao concreto. Estas considerações mostram que dois tipos de cultura podem ser oferecidas pela escola aos estudantes. Mas as diferenças nas práticas escolares são minimizadas, pois as análises aparecem apenas naqueles aspectos das relações materiais que se apresentam diretamente vinculados a diferenças no campo dos símbolos. Outros aspectos como cumprir horário, permanecer horas sentado, ser avaliado individualmente, não aparecem porque não apresentam tal vinculação. Entretanto, é esta ideologia prática que constitui o núcleo fundamental da socialização e da aprendizagem na escola, e é sobre ela que devem recair também as investigações dos especialistas da educação, porque é através dela que a escola continua assegurando a reprodução das relações de classe capitalista – a disciplina, a subordinação, a passividade –, em nome do saber.

Em nome desse saber institucionalizado comete-se toda a sorte de tergiversações. Saviani (2000) fornece um exemplo disso: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março é comemorada a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa, depois a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana do Índio, Semana da Asa e já é novembro. O ano letivo se encerra e constata-se que fez de tudo na escola, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados e, os professores fazem questão de cumprir a risca o programa, porque na realidade perdeu-se de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Esta é uma razão mais do que suficiente para que ocorram mudanças na escola. Pois, se pretende-se a inclusão da criança com necessidades educativas especiais no ensino regular, a aspiração é que a mesma tenha acesso ao saber elaborado. O desejável é que se recupere o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2000).

A escola é uma instituição total de tempo parcial, e a única que apresenta característica de enquadramento obrigatório de toda a população, serve a reprodução social de classes, mas para a criança a experiência escolar é muito importante, é difícil não adotar como imagem própria, ou como parte da mesma, a que lhes devolve a escola. A escola apresenta-se perante as crianças e os jovens, ou assim proclama a sociedade, como a única coisa séria que existe nesse período de sua vida: o resto é o brinquedo, o privado, o trivial.

É necessário e desafiador que se viabilize as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado, para que todas as crianças, inclusive as com necessidades educativas especiais, passem gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Dentro dessa visão, a educação escolar é uma possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos.

Abordar conceitualmente a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular, detendo-se na prática docente institucional no contexto da Educação, é uma tarefa que exige um esforço na delimitação das categorias conceituais envolvidas. Com este propósito foram selecionadas algumas obras, afim de verificar o tratamento que os autores dão ao tema e sua relação com as teorias da educação. As leituras orientam para uma

determinada ordem, o que facilitará ao leitor o entendimento das abordagens apresentadas e a evidência do grau de conhecimento e qualidade da bibliografia incluída.

3 Inclusão e inclusão social

A abordagem dessas categorias conceituais, relativas à pessoa com necessidades educativas especiais, implica, em buscar o conceito de “inclusão”, que no entendimento de Forest & Pearpoint, significa “estar com”, “viver com o outro”, sair da condição de marginalidade na qual se encontra.

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros. (*apud* Mantoan, 1997, p.137)

Segundo ainda Forest & Pearpoint (*apud* Mantoan, 1997), inclusão, significa estar com o outro e cuidar uns dos outros, que traduz-se em convidar pais, estudantes e membros da comunidade para ser parte de uma nova cultura, de uma nova realidade, juntar-se a novos e excitantes conceitos educacionais (tecnologia da informática, pensamento crítico, educação cooperativa).

Referindo-se à inclusão da criança com necessidades educativas especiais, os mencionados autores colocam que, por inclusão, não deve-se entender, isto é, não se trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Inclusão trata, sim, de como se lida com a diversidade, como se lida com a diferença, como se lida com nossa moralidade. Inclusão é *“uma oportunidade e um catalisador para construção de um sistema democrático melhor e mais humano”* (Forest & Pearpoint *apud* Mantoan, 1997, p.138).

Sasaki (1999), fala da “inclusão social” como um novo paradigma, *“o caminho ideal para se construir uma sociedade para todos e que por ele lutam para que possamos – juntos na diversidade humana – cumprir nossos deveres de cidadania e nos beneficiar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento”*. Ele entende a inclusão social como um processo, e pode ocorrer no mercado de trabalho, nos esportes, turismo, lazer, recreação, nas artes, na cultura e religião, e traz desafios à educação.

A inclusão social, (...), é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos), equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. (Sasaki, 1999, p.42)

O processo de inclusão vem sendo aplicado em cada sistema social. Fala-se em educação inclusiva, no lazer inclusivo, ou outra forma de referência: educação para todos, transporte para todos. Dentro desse contexto, Sasaki (1999) prevê que quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a sociedade inclusiva.

Todavia, Karagiannis e Stainback (1999, p. 21), afirmam que *“a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”*, esta é a mensagem claramente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais.¹

4 Ensino inclusivo e seus componentes práticos

O ensino inclusivo, em sentido amplo, é visto por Karagiannis e Stainback (1999), como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Esses autores, chamam, porém, a atenção dos especialistas, para três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo:

(...) O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apóiam uns aos outros através de conexões formais e informais – conforme estudos de Stainback & Stainback (1990a, 1990b, 1990c) e Villa & Thousand (1990). Stone e Collicout (1994) descreveram um sistema bem-sucedido de uma rede de três camadas: grupos de serviço baseados na escola, grupos de serviço baseados nos distritos e

¹Liga Internacional das Sociedades para Pessoas com Deficiência Mental, 1994 (KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.21-34.

parcerias com as agências comunitárias. Todos esses grupos funcionam em uma base de apoio mútuo para capacitar o pessoal e os alunos. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente do procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados (Harris, 1990; (...); Thousand & Villa, 1990). O terceiro componente é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial (Johnson & Johnson, 1986; Sapon-Shevin, 1990). Os agrupamentos heterogêneos, a tutela dos pares em várias formas (...) e os grupos de ensino para atividades de instrução e recreação (...) são alguns dos elementos da aprendizagem cooperativa.

Os referidos autores, observam que os benefícios inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula, é vista como um fator decisivo no sucesso. Todo o apoio para alunos e professores deve ser integrado – e *associado* – a uma reestruturação das escolas e das classes. Os apoios devem ser *centrais*, e não periféricos, à educação regular.

5 Considerações finais

A partir das perspectivas analisadas e levando em consideração as demandas atuais da Educação Especial, este ensaio teórico pode vir a constituir um ponto de partida para desacomodar certas tradições às quais tão acostumadas estamos.

Uma reforma da educação para a cidadania, envolve também uma reforma dos educadores. Essa é uma tarefa política cuja finalidade é fazer dos educadores cidadãos melhor informados e agentes mais eficazes de transformação da sociedade.

A inclusão implica na reformulação de políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo.

Nenhum começo é fácil. Mas os esforços e investimentos demandados pelo movimento de defesa pela inclusão em educação podem ser onerosos, apenas se vistos numa perspectiva imediatista. A longo prazo, no entanto, o investimento compensa.

Educação Especial é muito mais do que escola especial. Como tal, sua prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação, e sim fazer parte da educação como um todo, acontecendo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação, quando oferecida a qualquer aluno que dela necessite, por quaisquer que sejam os motivos (internos ou externos ao indivíduo). Portanto, nos casos em que uma tradição paralela do oferecimento da educação especial ainda não esteja consolidada, concentrar esforços e investimentos na inclusão em educação já seria, de início, uma vantagem.

Finalizando, cabe ressaltar que a inclusão não é uma ameaça, nem menos uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão lingüística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje. Na verdade, a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e sistêmico que procuramos levantar neste ensaio.

BIBLIOGRAFIA

CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. *In:* STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 25.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.