

CAPÍTULO I

Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva

*Rosana Glat
Leila de Macedo Varela Blanco*

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure 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 (BRASIL, 2001, p. 39).

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e /ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Estes especialistas se responsabilizavam pelo ensino e aprendizagem dos alunos então chamados de "especiais", mesmo quando estes participavam de turmas comuns em escolas comuns.

Nas últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, aliadas aos avanços das ciências e tecnologias, os profissionais da Educação Especial têm se voltado para a busca de novas formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos pelos sistemas de ensino.

Esse processo vem se acelerando, sobretudo, a partir dos anos 90, com o reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil. A política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

O princípio básico deste modelo é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos *nas escolas regulares*,¹ *as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades*, pois se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, e, como consequência, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994).

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas*

educativas que atinjam a todos os alunos. Diferencia-se, assim, da escola tradicional, que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação. O conceito de resposta educativa indica a preocupação da escola em responder às necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular, assumindo efetivamente o compromisso com o sucesso na aprendizagem da totalidade do corpo discente. A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um *processo de reestruturação* de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais.

Neste contexto, a Educação Especial encontra-se, também, em processo de resignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender. Não, como lembram Glat e Fernandes (2005), visando importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, mas sim, constituindo-se em um *sistema de suporte permanente e efetivo à escola*, para que esta possa promover, de fato, a aprendizagem dos alunos com deficiências ou outras características diferenciadas de desenvolvimento. Em outras palavras, a Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado.

É importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e *permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico*, e isso só poderá se dar a

partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. A Declaração de Salamanca² deixa bem claro esse aspecto quando afirma que: "Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos" (UNESCO, 1994, p. 10, grifo nosso).

Para tanto, é preciso que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que o aluno apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não podem contemplar. Além disso, sobretudo para os alunos com deficiências mais pronunciadas, urge a ampliação dos currículos escolares para incluir em suas propostas o ensino de aspectos de vida prática, que lhes possibilite uma maior autonomia no seu cotidiano.

Alguns autores vêm pontuando, direta ou indiretamente, uma dicotomia entre Educação Inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma modalidade representasse a descontinuidade da outra. A perspectiva básica que permeia esta obra, porém, é justamente oposta. A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos.

A experiência, tanto brasileira quanto internacional, vem mostrando que, sem tal suporte, dificilmente a Educação Inclusiva será implementada com sucesso (GLAT *et al.* 2003; MITTLER, 2003; MENDES, 2006, entre outros.) Pode-se considerar, portanto, que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa necessariamente uma ruptura, mas sim o "desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral" (GLAT, FONTES & PLETSCHE, 2006, pp. 21-22).

Partindo desta perspectiva, apresentaremos a seguir, de acordo com Glat e Fernandes (2005), uma breve trajetória histórica da Educação Especial no Brasil, considerando os paradigmas vigentes, bem como a política educacional da época. Lembramos, porém, que essa visão linear, com base na sucessão de propostas, pode iludir as interpretações das diversas realidades, pois "um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e, na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país" (p. 36).

A Educação Especial se constitui originalmente a partir de um *modelo médico* ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica.

Na maioria das instituições especializadas (públicas ou de iniciativa da sociedade civil), o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras.³ Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos. O trabalho educacional era voltado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e relegado a um inter-

minável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal. Assim, muitos alunos passavam anos consecutivos aprendendo a escovar os dentes, a tomar banho e a comer sozinhos; a enfiar contas em arames e fios, a usar o papel apenas para pintura e recorte/colagem. Sua “escolarização” limitava-se à discriminação de figuras iguais e diferentes das apresentadas e a resolver exercícios de seqüência lógica, com o objetivo de “preparar-se” para a aprendizagem da leitura e da escrita. Alunos cegos e surdos, quando recebiam educação, era em escolas especializadas segregadas, muitas vezes em regime de internato, exigindo a separação de suas famílias.

No Brasil, os anos 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências. Em 1973 foi criado, no Ministério da Educação, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais. Também sob os auspícios desse órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior (FERREIRA & GLAT, 2003), o que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área.

Novas metodologias e técnicas de ensino trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar desses sujeitos, até então alijados da escolarização formal. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o *modelo educacional*. A ênfase não era mais na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim nas condições do meio em

proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem.

Todavia, apesar dos avanços, a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria. Conforme apontado por diversos autores (BUENO, 1993; 2001; FERREIRA, 1993; MAZZOTTA, 1996; FERNANDES, 1999; FERREIRA & GLAT, 2003; GLAT, 2004;⁴ GLAT & FERNANDES, 2005; e outros) as classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns. Conseqüentemente, a maioria desses ainda continuava freqüentando instituições especializadas ou encontrava-se fora da escola.

Recursos e métodos de ensino mais eficazes proporcionaram às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, auxiliando a superar, pelo menos em parte, as dificuldades cotidianas. Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias excluídas, começou-se a divulgar e a consolidar em nosso país, os princípios que nortearam a filosofia da *Normalização*. Esta concepção de Educação Especial partia da premissa básica de que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais. É importante ressaltar que a proposta não era, como erroneamente criticada, “normalizar o deficiente”, mas sim *normalizar as condições de vida*, ou melhor, trazer para o mais próximo possível do comumente usado pelos demais indivíduos da população, os *recursos e serviços* a eles destinados (WOLFENBERGER, 1972; GLAT, 1989; 2004).

O “deficiente pode se integrar na sociedade” tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com de-

ficiências, tomou força em nosso país com o processo de democratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população, marcando o desenvolvimento da área até nossos dias.

A partir de então, seguindo a filosofia da Normalização, desenvolveu-se o paradigma educacional denominado *Integração*, o qual se propunha a oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar *menos restritivo possível*. Este modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos⁵ ou outras modalidades especializadas.

No bojo dessa transformação, as estratégias e práticas tradicionais da Educação Especial passaram a ser questionadas, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas menos segregadas, oficializadas nas políticas públicas nacionais e internacionais. A Constituição Federal, por exemplo, no artigo 208, bem como em legislação subsequente, recomenda a inserção dos alunos com deficiências, *preferencialmente no sistema regular de ensino* (BRASIL, 1988).

O modelo de Integração, por sua vez, também foi, com o tempo, amplamente criticado, por exigir uma “preparação” prévia dos alunos com deficiências para a sua adaptação ao ensino regular. Como ressalta Bueno (2001), o problema continuava centrado no aluno e no ensino especial, já que à escola regular caberia apenas educar aqueles com condições de acompanhar as atividades rotineiras, concebidas sem qualquer preocupação com as necessidades individuais. Conseqüentemente, a maioria desses educandos continuava segregada em escolas ou classes especiais, por não apresentar condições de ingresso nas turmas regulares.

As classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino regular, tornaram-se um fim em si mesmas. E, mais grave ainda, acabaram virando “depósito” de alunos que apresen-

tavam problemas de aprendizagem. Em outras palavras, eram “exilados” para classes especiais alunos com dificuldades de adaptação às exigências de uma escola cujas práticas eram desvinculadas da realidade social na qual estava inserida. Passou-se a responsabilizar a própria criança pelo insucesso da escola. A culpabilização do aluno pelo fracasso na aprendizagem era, geralmente, justificada por disfunções intrínsecas, deficiências ou problemas sociais que afetavam as possibilidades de aprender. A esse fenômeno de busca de causas orgânicas e soluções terapêuticas para o fracasso na aprendizagem de um grande número de alunos denominou-se “medicalização” do fracasso escolar (PATTO, 1997; WERNER, 1997; GLAT & FERNANDES, 2005).

Outra dificuldade na implementação deste modelo era o isolamento e a falta de diálogo entre o professor da sala de recursos e o regente da turma em que o aluno com deficiência estava integrado. Embora os professores especializados enfatizassem seu papel no suporte ao desenvolvimento de atividades específicas da área de deficiência e rejeitassem a tarefa de reforço dos conteúdos desenvolvidos nas turmas comuns, na maioria dos casos a escola tradicional acabava delegando a responsabilidade pelas aprendizagens desses alunos exclusivamente ao professor da sala de recursos.

A crítica a esse processo de exclusão no interior da própria escola, bem como as novas demandas e expectativas sociais, culminaram com a criação da proposta de *Educação Inclusiva*, mundialmente disseminada pela força de organismos como a UNESCO e outras organizações internacionais. É importante resgatar, porém, que o debate atual sobre formas mais adequadas e inclusivas de ensino para alunos com deficiências e outras condições peculiares de aprendizagem evoluiu das reflexões e das conquistas obtidas a partir da política de Integração.

A Educação Inclusiva é atualmente a política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, esta-

duais e municipais de ensino, conforme a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001:

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Antes de prosseguir, julgamos necessário tecer uma observação. A inserção de alunos com deficiências ou outras condições que afetem a aprendizagem no ensino regular tem sido denominada, genericamente, Educação Inclusiva, até mesmo na legislação. Entretanto, como visto, esse processo pode ocorrer por dois modelos educacionais conceitualmente distintos: *Integração e Inclusão Escolar* ou Educação Inclusiva, propriamente dita. O primeiro caso também previa a escolarização de alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) em classes comuns, porém eles só eram integrados na medida em que demonstrassem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo. Na proposta atual, esses alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, *cabendo à escola a responsabilidade de se transformar*, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades.

Na maioria dos sistemas escolares, entretanto, esses dois modelos coexistem. Conforme pesquisa de âmbito nacional realizada por Glat *et al.* (2003), muitas iniciativas denominadas Educação Inclusiva seguem, na realidade, o modelo da Integração. Ou seja, embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

O estabelecimento da Educação Inclusiva como política educacional do país – tanto para o ensino público quanto privado – coloca em questionamento os pressupostos que consubstanciavam a escola como, tradicionalmente, a conhecemos. Esta agora passa a ser, por princípio, uma instituição social a que todos têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para *todos* os alunos.

Na presente obra estamos enfocando a Educação Inclusiva voltada aos alunos com deficiências ou outras condições peculiares de aprendizagem e desenvolvimento, considerados até então alvo exclusivo da Educação Especial. É importante, porém, lembrar que a proposta é muito mais ampla. Quando se analisam as estatísticas de repetência e evasão sob esta nova perspectiva, fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar, como metodologias de ensino inadequadas, ou currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida.

Nesse sentido, pode-se dizer que a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados! Para que a escola cumpra, de fato, sua função de acolher a todos, as características individuais anteriormente vistas como impossibilidade ou dificuldade para aprendizagem precisam ser consideradas como relevantes para a *adequação do ensino ao aluno*. Este é o sentido dos conceitos de *necessidades educacionais e necessidades educacionais especiais*, que iremos discutir a seguir.

Necessidades Educacionais são as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para a sua faixa etária, pela comunidade à qual a escola faz parte. *Necessidades Educacionais Especiais* são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referencial, precisam de diferentes formas de interação pedagógica

e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (CORREIA, 1999; BLANCO, 2001).

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui. Costumam desenvolver necessidades educacionais especiais, por exemplo, alunos que migram para comunidades com língua, costumes e valores diferentes daqueles que já vinham sendo constituídos por eles no convívio familiar e social. Também são frequentes, como já mencionado, nos alunos das escolas e sistemas de ensino que oferecem currículos fechados e pouco flexíveis, sobretudo se estes forem pautados em valores e expectativas das camadas hegemônicas da população e desvinculados de suas vivências cotidianas.

Necessidades educacionais especiais são, finalmente, apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades.

Embora esses termos sejam muitas vezes utilizados como sinônimos, é importante frisar que *necessidades educacionais especiais não é o mesmo que deficiência*. O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara.

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica; em outras palavras, *é a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida*. Dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes

adaptações de recursos didáticos e metodológicos. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal que demandem apoio especializado.

Como será aprofundado no decorrer deste livro, independentemente da causa, se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares adequadas, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele obter sucesso escolar. Isso não significa que a deficiência esteja "curada", ou que as condições emocionais, sociofamiliares ou culturais do aluno tenham se modificado. Porém, a transformação na prática pedagógica possibilitará que ele tenha um bom desempenho e integração escolar.

Segundo as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem da escola uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meio para acesso ao currículo. Essas são as chamadas *necessidades educacionais especiais*. (...), trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, definiu-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de 'normalidade' para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 33).

Para Laplane (2005), um dos principais empecilhos à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar comum é o fato de a escola privilegiar, na prática, a idéia de "prontidão", preparação ou qualificação prévia do sujeito para estar incluído em uma determinada turma, e não as necessidades que ele terá para aprender o que é proposto para os de-

mais alunos dessa turma. Para que uma escola se torne inclusiva, deverá haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitarão mais que outros de ajudas e apoios diversos para alcançar o sucesso de sua escolarização. Essa postura representa uma mudança na cultura escolar. Pois, sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político.

Necessidades educacionais especiais, portanto, são construídas socialmente, no ambiente de aprendizagem, não sendo, portanto, conseqüências inevitáveis da deficiência ou do quadro orgânico apresentado pelo indivíduo. Indo mais além, alguns autores (GLAT, 1989; 2004; OMOTE, 1994, 1997; AMARAL, 1995, entre outros) argumentam que o próprio conceito de deficiência é socialmente determinado.

... A deficiência é uma categoria socialmente construída que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas, sobretudo pelas conseqüências psicossociais, especialmente o tipo de interação ou relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais (GLAT, 2004, p. 56).

Isto não significa, certamente, negar que existam condições orgânicas que tornem o sujeito mais propenso a encontrar dificuldades para aprender. O aspecto que queremos reforçar é que uma necessidade educacional especial não se encontra na pessoa, não é uma característica intrínseca sua, mas sim um produto de sua interação com o contexto escolar onde a aprendizagem deverá se dar. Alunos com baixa visão podem necessitar de muita ajuda em aulas que são desenvolvidas com base na utilização do livro didático; em aulas onde são usados jogos didáticos com peças maiores e mais coloridas o aluno não apresentará nenhuma necessidade especial, e trabalhará como os demais. Professores que utilizam alfabetário de letras móveis para o ensino da leitura e da escrita precisam fazer muito poucos ajustes para que um aluno

com problema motor participe das atividades; mas, se alfabetizam usando a cópia de letra cursiva, por exemplo, eles certamente terão maiores dificuldades.

Não existem, a princípio, necessidades educacionais especiais predeterminadas, nem entre alunos com o mesmo diagnóstico clínico; ao contrário, trata-se de condições *interativas e relativas*. O caráter interativo surge na relação do sujeito com uma nova aprendizagem. A necessidade educacional especial se manifesta na ação individual e subjetiva de conhecer/aprender um novo "conteúdo" social. O caráter relativo, por sua vez, resulta das condições em que as aprendizagens são efetivadas. Escolas que oferecem acessibilidade em suas dependências, que desenvolvem currículos flexíveis, que estão voltadas às características individuais e sociais da comunidade do entorno, observam um número muito menor de necessidades educacionais especiais em seus alunos com algum tipo de deficiência; conseqüentemente terão menos adaptações curriculares a serem construídas.

De acordo com a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, *Multieducação*:

As necessidades educacionais especiais devem ser entendidas como interativas e relativas porque serão maiores ou menores por força do ambiente social e físico em que se dá a instrução e do sujeito concreto e único que interage com o ambiente e com a proposta escolar (SME-RJ, 1996, p. 195).

Essa mudança de olhar é decisiva, pois ao considerar que as necessidades educacionais especiais se encontram na relação entre o processo de aprendizagem do aluno e a proposta curricular desviamos o foco de atenção, anteriormente centrado nas dificuldades do aluno, direcionando-o para as respostas educacionais que a escola precisa lhe proporcionar.

Embora a legislação brasileira – na Educação, como em outras áreas – possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para

o seu devido cumprimento. A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, como vimos discutindo, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

Este último aspecto merece destaque, já que, indiscutivelmente, uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, conforme discutido por diversos autores, é a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomo-tor, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular (BUENO, 1999; 2001; GLAT & NOGUEIRA, 2002; GLAT & PLETSCHE, 2004; SOUZA, 2005).

Com base em Bueno (1999), Glat e Pletsch (2004) apontam que esta problemática afeta tanto os professores do ensino comum quanto os da Educação Especial que lhes deveriam dar o suporte:

No primeiro caso, verifica-se que os professores regulares não têm experiência com esse tipo de alunado, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências. Acrescente-se a isso o fato de que esses docentes trabalham em situações, quase que, individualizadas de pequenas classes especiais com sua dinâmica e racionalidade própria, as quais, em grande parte dos casos, são estruturadas sem um planejamento acadêmico e sistema de avaliação consistente. Vale lembrar, também, que, mesmo quando inseridas em escolas regulares, as classes especiais, via de regra, não estão integradas ao projeto político-pedagógico da escola, e os próprios professores são considerados a parte do sistema (p. 2).

Embora a LDB estabeleça, em seu artigo 59, inciso III, que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais... professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, ainda é grande o distanciamento na atuação desses dois grupos de profissionais, mesmo quando se encontram na mesma escola.

Para Glat e Nogueira (2002), essa dicotomia entre ensino “especial” e “regular” é um reflexo da formação clássica do professor que privilegia uma concepção estática do processo ensino-aprendizagem:

Por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saúdável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados “alunos especiais”, e alijados do sistema regular de ensino.

Esta concepção de normalidade acabou por gerar dois tipos de processos de ensino-aprendizagem: o “normal” e o “especial”. No primeiro caso, o professor estaria frente aos alunos considerados “normais”, que seguem o padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado durante sua formação; no segundo caso estariam os alunos que apresentam os denominados “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem” e/ou aqueles que precisam de processos de ensino-aprendizagem diferenciados por apresentarem deficiências ou demais necessidades educacionais especiais⁶ (pp. 23-24).

Esta visão dicotômica reforça o mito, ainda muito impregnado na prática pedagógica, de que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos: os “normais” e os “especiais”, e conseqüentemente, duas categorias distintas de professores: os professores “regulares” e os professores “especializados”. No entanto, uma escola inclusiva que atende com qualidade crianças com necessidades educacionais especiais demanda não dois tipos de professores, mas sim, como aponta Bueno (1999), *dois tipos*

de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes necessidades educacionais especiais. Estes últimos estariam voltados para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes regulares bem como para, se for o caso, prestar atendimento direto complementar a esse alunado.

Vale enfatizar, mais uma vez, a importância do profissional especializado para suporte da escola regular. Consideramos esse ponto crucial, pois no entusiasmo em aderir ao novo modelo, algumas redes de ensino têm descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritórios no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por alunos com necessidades educacionais especiais. Ao se pensar na efetivação concreta de uma proposta como a Educação Inclusiva, há que se ter cautela, pois uma transformação radical e imediata do sistema educacional – antes de um acúmulo de experiências sistemáticas que permitam uma análise crítica desse processo – nem sempre é sustentável.

Educação Inclusiva, como nós a entendemos, é um processo progressivo e contínuo de absorção do aluno com necessidades educacionais especiais pela escola regular. Este pressupõe, simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com o aluno, e a adaptação deste aluno para que possa usufruir plenamente do processo educacional. Não estamos postulando que o aluno já deverá estar “pronto para se adaptar” à turma comum (como no modelo da Integração). Mas não se pode esperar que a turma comum seja o ambiente de aprendizagem melhor para todos, sobretudo para os que apresentam comprometimentos graves. Há crianças com comportamentos que colocam em risco a si mesmas e aos outros; há aquelas que não se expressam ou movem, e que sem uma interação mais próxima, em ambiente mais estruturado, o professor não terá respostas a dar às suas necessidades educacionais especiais. Some-se a isso o fato de que muitas dessas crianças e jovens tiveram seu ingresso na escola tardiamente e não têm qualquer referência educacional.

O que estamos querendo enfatizar é que, dada a diversidade do alunado e das realidades escolares, não temos ainda conhecimentos e experiências de escolas inclusivas acumuladas que permitam afirmar que as classes comuns da maioria das escolas brasileiras – com número grande de alunos, professores sem formação adequada, entre outros aspectos – são a melhor opção para aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Nesse sentido, o trabalho de Ainscow (2004) é útil ao assinalar que a inclusão escolar pressupõe três elementos básicos: a) a presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a participação, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir plenamente nas atividades escolares; c) a construção de conhecimentos, sem a qual pouco adianta os outros dois aspectos anteriores.

Correndo o risco de sermos redundantes, voltamos a insistir que a entrada de alunos tradicionalmente atendidos pela Educação Especial no espaço da escola regular não deve ser vista como uma proposta de diluição dos serviços de apoio às escolas, aos alunos e aos sistemas de ensino, pois estes são essenciais para que o processo de inclusão desses sujeitos, de fato, ocorra. Ao contrário, o sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da continuidade da existência dessa rede de suportes especializados, incluindo-se a formação inicial e continuada de professores especialistas nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino. Pois só o diálogo entre especialistas e generalistas fará com que a escola construa as melhores respostas educativas para todos os seus alunos.

No que se refere ao ingresso na escola, não se pode negar que tem havido em nosso país, nas últimas décadas, uma maior oferta de vagas tanto na rede pública quanto privada de ensino. Isso acarretou não só um aumento do número de matrículas, como em uma maior diversidade de alunos chegando às escolas.

No entanto, infelizmente este movimento não vem sendo acompanhado, em larga escala, por mudanças significativas na estrutura das escolas e do próprio sistema educacional. Ao contrário, como lembra Guíjarro (2005):

Os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida às populações que estão em situação de vulnerabilidade (p. 7).

Como discutimos aqui, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais demanda uma mudança radical na gestão do sistema educacional de modo amplo, e de cada escola especificadamente, priorizando ações em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil aos programas para a formação de professores. Faz-se prioritária, também, a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações.

Nesta perspectiva, o objetivo do presente livro é apresentar e discutir estratégias pedagógicas alternativas que facilitem a construção de respostas educativas bem-sucedidas para os alunos com necessidades educacionais especiais. Nos capítulos subsequentes discutiremos condições que consideramos fundamentais para que a escola comum possa se tornar, de fato, inclusiva. Aspectos teóricos e práticos serão confrontados e apresentados com a intenção de estabelecer um diálogo profícuo entre algumas interpretações possíveis sobre fenômenos em questão, enriquecido com a experiência pessoal dos autores e sua prática profissional. Esperamos, com a criatividade de todos nós, educadores audaciosos, porém, responsáveis, poderemos contribuir para a construção de uma escola democrática, inclusiva e, sobretudo, prazerosa para todos os alunos.

NOTAS

¹ Esclarecemos que o uso da expressão “escola regular” não significa considerar que as escolas especiais – desde que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino – sejam instituições “irregulares”. Inclusive, como será discutido, nem todas as escolas comuns estão preparadas ou têm a curto prazo condições de acessibilidade física e curricular que permita a frequência de alunos com comprometimentos graves; nesses casos, a escola especial poderá temporariamente cumprir esta função, tendo em vista o objetivo a médio prazo da inclusão escolar. No presente livro, os termos *escola/classe regular* e *comum* serão utilizados como sinônimos.

² A *Declaração de Salamanca*, considerada uma das mais importantes referências internacionais no campo da Educação Especial, é o documento resultante da “*Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*”, promovida em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais.

³ Algumas, dessas profissões e especialidades, entretanto, só mais recentemente foram oficializadas.

⁴ Trata-se do volume I desta coleção: *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão* (3ª edição), publicada, originalmente em 1995.

⁵ As Salas de Recursos foram criadas para a realização de atividades especializadas que favorecessem o desenvolvimento de sujeitos com a mesma área de deficiência. Podemos citar como exemplos as Salas de Recursos de Deficientes Auditivos (SR/DA) para a “demutização” do surdo, isto é, ensinar o surdo a falar e a fazer leitura labial. Os cegos eram capacitados para o uso do Braille e do sorobã ou cubartimo nas SR/DV (ver Capítulo 7).

⁶ Embora esses dois casos sejam distintos sob o aspecto psicopedagógico, na prática os alunos com os chamados distúrbios comuns de aprendizagem, que poderiam ser inseridos na classe regular, acabam sendo considerados ‘portadores de necessidades especiais’ (termo que atualmente perdeu muito de seu original significado, sendo entendido como sinônimo de deficiência) e encaminhados para o ensino especial” (nota dos autores no original).