

Educação Inclusiva: possibilidades e desafios na assessoria aos professores

Viviane Maria de Campos Loss¹

Mara Lago²

Historicamente, a Educação foi configurada para representar ideais sociais que determinam as formas de existir e atuar dos sujeitos em seus grupos e dos grupos em seu meio social. Produziram-se métodos de ensino baseados na concepção dominante de aluno ideal, possuidor de determinadas características, capacidades e comportamentos concebidos como normais pela sociedade em cada época.

Neste contexto, qualquer diferença apresentada pelas crianças era percebida como algum problema, seja de aprendizagem ou conduta. Ao diferenciar-se dos padrões a criança começou a ser rechaçada pelos bancos escolares e o aparente problema foi imputado ao indivíduo e sua cultura. Assim, na prática, a Educação em seu percurso histórico não aceita diferenças, negando a singularidade dos alunos.

Em torno da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) houve uma eclosão de categorias classificatórias destes sujeitos. O aumento indiscriminado destas categorias de “excepcionais” aumenta em proporção o número de instituições e clínicas destinadas a atender essas crianças com problemas emocionais, psicomotores, de aprendizagem e fala. Tais crianças, nesta concepção, deveriam ser objeto de medidas educativas especiais. Este pensamento resultou na criação de escolas e classes especiais e, por outro lado, criou-se a demanda de testar, medir e selecionar as crianças mais aptas para ingressar na escola e progredir nos estudos, bem como separar os alunos em classes, conforme sua maturidade e prontidão, a fim de tornar o ensino mais produtivo.

Observa-se que a Psicologia, assim como a Pedagogia e a Medicina contribuíram muito para a rotulação e segregação dos alunos na escola e na família. A ciência das classificações, das normatizações, das adaptações ou segregações, embora pretensamente “neutra”, sempre trabalhou em um plano político, qual seja: saber pelo outro, de seu bem e seu mal, de sua inadaptação, predizendo em nome deste outro a forma correta de viver e ser saudável, numa ética de assujeitamento e individuação. Dentro dessa ética a diferença é pensada como desviante da norma. Existe, então, um saber científico que tem poder de

¹ Pedagoga – DM; Psicopedagoga; Coordenadora do Território de Aprendizagem da Educação Especial – SMED

² Psicóloga; Mestre em Educação; Assessora do Território de Aprendizagem da Educação Especial – SMED

instituir o que é normal ou patológico, e que relaciona os sujeitos a partir de referenciais técnicos, onde impera a lógica das identificações, subjugando as singularidades. Ao limitar-se a explicar as dificuldades escolares através deste discurso, enquadrando essas crianças em categorias patológicas ou corrigindo essas dificuldades através de práticas curativas, deixa-se de problematizar e trabalhar a escola e a sociedade.

Analisando o histórico da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RME/POA) vemos que as coisas não se passaram de modo diferente do que o discorrido até então. Na década de 70 inicia-se o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais através da criação de classes especiais e convênios com Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e outras entidades assistenciais. A equipe de assessoria, composta por psicólogos, pedagogos e neurologistas, constituíam a Divisão de Assistência ao Educando, cuja principal atribuição era avaliar as crianças e determinar qual seria o lugar mais adequado para a escolarização.

No início da década de 90 foram criadas quatro escolas especiais na RME e o ingresso dos alunos, inicialmente, era feito mediante avaliação neurológica e psicológica. Sob a influência das discussões sobre inclusão escolar, o cadastramento e avaliação dos alunos passa a ser feito na própria escola especial, exclusivamente por professores, reforçando critérios pedagógicos, o que propicia a criança um contato direto com o seu lugar de aluno.

Concomitante a isto se organizou na Secretaria Municipal de Educação (SMED) um setor de Educação Especial com uma equipe de profissionais habilitados em Pedagogia Educação Especial, Psicologia e professores de outras áreas. O objetivo deste grupo era assessorar professores responsáveis pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, bem como os professores das escolas especiais.

Esta prática visava atender ao ideal de uma escola para todos, sob a política da época cunhada como “Escola Cidadã”, que preconizava um novo modelo de escola, implementando a organização curricular por Ciclos de Formação em substituição ao modelo seriado. Com isso, instituíram-se novas dinâmicas de planejamento e avaliação, ampliando o número de educadores envolvidos com o cotidiano das turmas e criando uma série de dispositivos complementares para o atendimento ao aluno em situação de dificuldade. Evidenciou-se a prioridade ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares, extinguindo as classes especiais existentes.

Apesar da ênfase nas práticas inclusivas, a Rede Municipal manteve as quatro escolas especiais. Estas se adequaram à organização por Ciclos de Formação, priorizando a

produção de conhecimentos, em oposição às práticas reeducativas, historicamente desenvolvidas pela Educação Especial.

Na publicação, *Direito à Educação – Subsídios para a gestão dos Sistemas Educacionais*, do ano de 2004, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) reafirma os marcos legais que permitem orientar os sistemas de ensino para uma Educação Inclusiva, que visa romper com a idéia de integração das pessoas com deficiências, baseada no paradigma de aproximação da normalidade, em que o sujeito adapta-se às condições vigentes. A inclusão, pelo contrário, centra-se na mudança das instituições e práticas sociais no sentido de acolher a todos, com respeito às diferenças.

Sob a perspectiva de garantir o direito de todas as crianças em idade escolar ao acesso e à permanência no sistema de educação básica, a legislação tem se mostrado avançada. Também é um dever do Estado providenciar atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A idéia básica é que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, afirmando a inclusão como um processo mundial irreversível e como uma questão de direitos humanos.

O Município de Porto Alegre vem procurando adequar-se a esta legislação. Conforme Santos Jr. (2000), os princípios definidos na Constituinte Escolar da Escola Cidadã, em 1995, na RME/POA, em todos os eixos discutidos, Currículo e Conhecimento, Gestão Democrática, Avaliação Emancipatória e Princípios de Convivência, trazem importantes aproximações com os princípios da Escola Inclusiva preconizados pela Declaração de Salamanca (1994). Desde então se tem trabalhado com a idéia de acolher todos os alunos à procura de matrícula, buscando atender suas especificidades em conjunto com os serviços de apoio existentes nas escolas, além de outras alternativas e recursos que se fizerem necessários.

Sabe-se que somente a legislação não é suficiente para garantir uma prática inclusiva nas escolas, que, historicamente, desenvolvem uma rotina que se pode chamar excludente. Afinal é comum encontrarmos escolas com exames admissionais, em que os alunos devem preencher alguns critérios para serem aceitos, bem como conseguir aprovação segundo outros critérios preestabelecidos para garantir a continuidade dos estudos.

Para Mantoan (1997), a inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na

escola, mas beneficia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso no processo educativo. A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades. Assim, a educação inclusiva contribuiria para uma maior igualdade de oportunidades a todos os membros da sociedade, sem necessariamente referir-se somente às pessoas com necessidades especiais.

Segundo Fávero et al (2004), reforça-se a idéia de que a inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior. Visto que, para alunos com e sem deficiência exercerem o direito à educação em sua plenitude é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Evidencia-se, assim, a necessidade de redefinir e colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, o que implica atualização e desenvolvimento de conceitos e metodologias educacionais compatíveis com este grande desafio.

Macedo (2005) situa o paradoxo entre a escola que tradicionalmente desenvolveu mecanismos de exclusão e a nova escola que agora é obrigada a atender a todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições. Nesta diferenciação, entende que a escola tradicional constituiu-se por uma cultura das semelhanças, ao contrário da escola inclusiva, que é pautada pelo trabalho com as diferenças.

No aspecto cognitivo, a função da semelhança é possibilitar a organização do conhecido, isto é, diante de algo diferente ou novo, buscamos classificar, conceituar, colocar o particular inserido em um geral. Essa forma de organizar o conhecimento opera pela lógica das classes, pela lógica dos conceitos. Como consequência, os objetos reunidos são tidos como equivalentes, suas características singulares devem ser esquecidas em nome do comum, assim essa forma de reunião elimina a diversidade e a singularidade. Mas este processo por si só não é necessariamente ruim, pois é parte do processo de conhecimento. Por intermédio das semelhanças podemos atribuir a um particular tudo aquilo que sabemos como geral, reduzindo o que poderia ameaçar por ser desconhecido.

Contudo, tanto na dimensão intelectual quanto no cotidiano, deparamo-nos com a diferença, com o desconhecido, que provoca um outro tipo de relação. Para Macedo (2005), a diferença é aquilo que não se encaixa, que corresponde à idéia de que certas coisas só podem ser conhecidas por fragmentos, por partes, tudo o que dentro de nós cai fora do controlável, do classificável e do nominável são exemplos de coisas que fazem

diferenças. A diferença expressa-se por relações horizontais que admitem referências múltiplas, abertas. Por isso a lógica das diferenças é a lógica das relações.

O problema da classe consiste em estruturar as coisas em uma relação de dependência, ou seja, depende-se do critério para estar dentro ou fora. É o critério, como forma, exterior, que autoriza a exclusão ou a inclusão na classe, ou seja, o critério é o referente; portanto depende-se de atender ou não ao critério para pertencer ou não a uma classe. Além disso, quem está fora do critério, excluído em relação a ele, não é nada. (Macedo, 2005:20)

Enquanto a lógica da inclusão é definida pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido. Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem, pela lógica da classe a dificuldade é do aluno, e não necessariamente do professor. Na lógica da relação, o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto e a rever suas formas de se relacionar com os alunos. Nessa perspectiva incluir significa aprender, reorganizar classes, promover a interação entre crianças de um outro modo.

Não se trata de substituir uma escola organizada pela lógica das semelhanças por uma outra, organizada pela lógica das diferenças. O desafio atual é relacioná-las de um modo diferente daquele que vimos praticando há tanto tempo, e cujo preço foi a retirada da escola, da vida de tantas crianças.

Nesse jogo das diferenças e semelhanças, Baptista (2002) destaca que, como sociedade, podemos pensar em formas de convivência que transformem a relação com os “diferentes”, mas para isso é necessário o reconhecimento da semelhança que muitas vezes a diferença oculta. Esta semelhança encontra-se justamente na condição humana que nos constitui e que o trabalho educativo deve ser capaz de operar.

O autor destaca que a ação deve ser dirigida ao grupo de alunos reduzindo a centralização do limite a ser “reparado”, transformando o que era limite de um em desafio para todos. Para tanto, exige-se uma postura de confiança por parte do educador na capacidade do outro. Confiança decorrente da clareza que os educadores devem dispor de instrumentos favorecedores de dinâmicas de interação e que podem tratar as diferenças de um modo respeitoso e não-destrutivo.

A partir destas concepções, atualmente, a equipe de assessoria da educação especial, que é composta por professores especializados em educação especial nas áreas de deficiência mental, visual, altas habilidades, tecnologia assistiva, pedagogia, psicopedagogia, educação infantil, educação de jovens e adultos, supervisão escolar, alfabetização, língua portuguesa, arte-educação, psicologia, compondo um olhar para além

da especificidade da deficiência e que constitui uma relação abrangente entre diferentes áreas do conhecimento. Esta equipe hoje consolidada, numa história de mudança de paradigmas da educação especial, atua com o objetivo de acompanhar o processo de inclusão dos alunos auxiliando os profissionais envolvidos na qualificação do trabalho pedagógico. A partir dessas experiências vividas nas escolas produzem-se desafios que impulsionam a construção de novas políticas de atendimento para a RME, como novos serviços de apoio, cursos de capacitação e outros recursos. É na relação de parceria com os educadores que se afirma o compromisso com a escolarização dos alunos com necessidades especiais.

Entende-se que a Secretaria Municipal de Educação tem a responsabilidade de promover capacitação e formação em serviço dos professores, mas, além disso, faz-se necessário acompanhar as situações cotidianas da escola, pois é nas relações entre os profissionais que estão atuando diretamente com as crianças que surgem possibilidades de criar novas estratégias compatíveis com as necessidades. O grande desafio que se impõe, hoje, para a assessoria, é fomentar estas ações no sentido de reforçar uma cultura inclusiva nas escolas. Este é um processo contínuo e permanente, que envolve a micropolítica das relações que se estabelecem no espaço escolar, permeadas por tensões e interesses que estão em constante mobilidade.

O que num primeiro momento parece ser um processo inclusivo, logo pode constituir-se em espaço de exclusão. Construir políticas públicas necessita deste movimento constante entre a prática e as reflexões teóricas que se entrelaçam no sentido de promover cada vez mais a qualidade de atendimento a todos. O compromisso por nós convocado faz um movimento intenso entre os envolvidos nos processos inclusivos. Armar redes entre os diferentes profissionais, famílias e instituições são um constante desafio. Trabalhar com propostas que quebram práxis historicamente formuladas e apontam para uma nova construção que muitas vezes não têm modelos prévios, provocam um desafio angustiante que necessita de um suporte presente e fundamentado. Buscar recursos, afirmar políticas, provocar reflexões, estabelecer fluxos, enfim, buscar relações que proporcionem movimentos efetivos de inclusão são práticas diárias de um modo de assessoria que constrói junto com todos atores envolvidos e criam novas cenas, escrevendo histórias marcadas pelo compromisso, ética e dedicação.

Referências:

BAPTISTA, Claudio. **Integração e autismo: análise de um percurso integrado**. In: Baptista, Claudio Roberto e Bosa, Cleonice. *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FÁVERO, Eugenia; PANTOJA, Luiza; MANTOAN, M. Tereza. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS JR, Francisco. **A escola cidadã e a educação inclusiva**. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n.20, janeiro de 2000. *Fazendo Diferença: A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*.