

Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira¹

Rosana Glat e Edicléa Mascarenhas Fernandes

Faculdade de Educação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A educação de alunos com necessidades educativas especiais que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a *Educação Inclusiva*. Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a difusão da conhecida *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), que entre outros pontos, propõe que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, **que a elas devem se adequar...**”, pois tais escolas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (p. 8-9, grifo nosso).

Sob este enfoque, a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado. De forma sucinta, esse artigo pretende acompanhar a trajetória da área no Brasil, considerando os paradigmas teóricos vigentes, bem como a política educacional da época. Ressaltando, porém, que um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos co-existem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país.

A Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Embora hoje bastante criticado, é preciso resgatar que, como lembra Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque, 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 identificação eram

¹ Artigo publicado na *Revista Inclusão* nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica.

Nas instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (GLAT, 1989). A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e / ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiências². Em sua progressiva afirmação prático-teórica, a Educação Especial absorveu os avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental. O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional “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 a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT, 1985; 1995; KADLEC & GLAT, 1984).

A metodologia de pesquisa privilegiada era da análise aplicada do comportamento, com ênfase nos estudos de natureza experimental e semi-experimental, com controle de variáveis e observação direta do comportamento. Esse foi o momento dos “métodos e técnicas” e das especificidades da Educação Especial (metodologias de ensino para alunos com deficiência visual, auditiva, mental, superdotação, etc)³.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 no artigo 9º recomendava que alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. E, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, ao mesmo tempo em que iniciou a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, através da criação de escolas e classes especiais, e projetos de formação de recursos humanos especializados, inclusive no exterior (FERREIRA & GLAT, 2003).

³ Em 1978 o MEC propôs o “Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para a Educação Especial” para cada área de deficiência e superdotação. Neste contexto a oferta do atendimento ao excepcional poderia ocorrer em escolas regulares, clínicas ou centros de reabilitação.

Porém, apesar dos avanços, este modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos ainda de forte ênfase clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas (BUENO, 1993; FERNANDES, 1999).

Recursos e métodos de ensino mais eficazes proporcionaram às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, superando, pelo menos em parte, suas dificuldades e possibilitando sua integração e participação mais ativa na vida social. Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, começou a se consolidar em nosso país, no início da década de 80, a filosofia da Integração e Normalização. A premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, 1989; 1995; PEREIRA, 1990).

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, *preferencialmente no sistema rede regular de ensino* (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988). Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração⁴. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.

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 deficiências, que tomou força em nosso país com o processo de redemocratização, resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a esta clientela.

⁴ Neste período o CENESP publicou os *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial* (1984), apoiado nos princípios filosóficos da normalização, integração e individualização, propondo as modalidades de atendimento: classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante, escolas e centros especiais.

Em termos de conceituação teórica, sentiu-se, nesse momento, as lacunas do modelo comportamental / instrumentalista em preparar adequadamente as pessoas com deficiências para sua plena integração social e educacional. Nesse sentido, dois campos de investigação começaram a se desenvolver. O primeiro voltado para Psicologia da Aprendizagem, através do estudo e aplicação para Educação Especial do construtivismo de Jean Piaget e Emilia Ferrero e do sócio-interacionismo de Vigotsky. Estas pesquisas mostraram que é possível para pessoas com deficiência construir conhecimento e se apropriar da leitura e escrita em situações de interação social (MOUSSATCHÉ, 1992; FERNANDES, 1993; FERNANDES, 1994; e outros).

A outra vertente teórica mais voltada para os aspectos “psicossociais” (AMARAL, 1995; GLAT, 1989; 1995; OMOTE, 1994; e outros), teve o interesse investigativo dirigido para as condições de interação social, marginalização, socialização, estigma que promovem e mantêm a segregação das pessoas com deficiências. Este enfoque buscava entender o significado ou representações que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele.

Recapitulando, no Brasil a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (FERREIRA & GLAT, 2003).

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os portadores de necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão não significa,

simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC-SEESP, 1998).

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o movimento em prol da Educação Inclusiva, trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização. A classificação de diferentes tipos de deficiências começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de portadores de necessidades educacionais especiais, ampliando-se aí o leque de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte, já que agora considera-se, também, qualquer dificuldade escolar permanente ou temporária.

Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um *sistema de suporte permanente e efetivo* para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

No que tange à produção de conhecimento, na última década tem sido acumulado um significativo acervo de pesquisas no Brasil, que oferecem dados importantes sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação. No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostrem *como fazer para incluir* no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educacionais especiais. Segundo estudo de Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003):

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de

pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino (p.35).

Esses autores apontam também para o fomento de formas de participação das comunidades escolares na construção dos planos estratégicos de ação para tornar as suas escolas mais inclusivas, valorizando e utilizando os recursos já existentes, levando-se em conta as particularidades contextuais e locais.

Referências Bibliográficas:

- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robel, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*, 1998.
- BUENO, J. G. S. Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.
- FERNANDES, E. M. Construtivismo e Educação Especial. *Revista Integração*. MEC /SEESP, 5(11), pg 22-23, 1994
- _____. "Educação para todos -- Saúde para todos": a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. *Revista do Benjamin Constant*, 5 (14), pg. 3-19, 1999.
- FERNANDES, S. M. M. *A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção de conhecimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.
- FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GLAT, R. Um enfoque educacional para a Educação Especial. *Fórum Educacional*, 9 (1), pg. 88-100, 1985.
- _____. *Somos Iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.
- _____. *A integração social do portador de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.
- KADLEC, V. P. S. e GLAT, R. *A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984.
- MOUSSATCHÉ, A. H. A. *Aquisição de linguagem escrita em crianças portadoras de Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.
- OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(2), pg. 65-74, 1994.
- PEREIRA, O. S. Educação integrada: somos todos responsáveis. *Revista Integração*, 3 (6), 16-17, 1990.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.