

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola regular sofreu uma importante modificação nos seus objetivos, derivada da proposta da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Essa política de inclusão, que se fortalece ao longo da segunda metade do século XX, é parte de um movimento social mais amplo, que reivindica maior igualdade entre os cidadãos, superação das discriminações e defende o reconhecimento da diversidade social (MARCHESI, 2004a). Tais princípios encontram-se expressos na declaração universal dos direitos humanos e são explicitados como um desafio para a Educação na declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994). Embora Salamanca seja um marco para a atual compreensão das políticas de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, o princípio da integração escolar de alunos com necessidades especiais remete à década de 1970, quando se buscou favorecer a interação entre alunos com deficiência e alunos considerados “normais”. Esse movimento inicia-se nos países escandinavos, mas tem influência nos Estados Unidos e no Canadá (Quebec), que também aderem fortemente a ele, e torna-se presente na maioria dos países da Europa (SAINT-LAURENT, 1997). Entretanto, a década de 1990 pode ser considerada um marco, pois vários países adotam mudanças em suas legislações para buscar garantir a adaptação da escola para o atendimento à diversidade de seus alunos.

A busca pela operacionalização das propostas de inclusão escolar no Brasil estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2, 2001), que garantem o direito de matrícula de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares no Brasil, devendo os sistemas escolares prepararem-se para o atendimento a um público diverso. No artigo 2º das referidas diretrizes, preconiza-se que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Há, nessa proposta, o reconhecimento da diversidade de alunos que convivem na escola, contudo correlato ao desafio de promover mudanças profundas nos sistemas educacionais, visando corresponder a demandas que se ampliam e diversificam. Pressupõe-se uma reforma para conformar escolas mais inclusivas, contudo esse projeto enfrenta alguns dilemas, identificados por Norwich (apud MARCHESI, 2004b), e confirmados em estudo realizado pelo autor com diferentes grupos de professores. Os referidos dilemas com os quais os professores defrontam-se em sua prática profissional são referentes ao currículo (os alunos com deficiências graves devem aprender conteúdos iguais ou diferentes aos seus colegas?); à identificação (é positiva para os alunos ou os marca negativamente?) e à integração (os alunos aprendem mais nas classes comuns ou especiais?).

Segundo Marchesi (2004b), as atitudes dos professores são um aspecto frequentemente destacado em estudos sobre a eficácia das políticas de inclusão. O autor ressalta que vários estudos evidenciam que, quando existem programas de formação e apoio efetivo na escola, os professores desenvolvem uma atitude predominantemente positiva em relação à inclusão. Quando não há esse apoio, os professores desenvolvem resistência em incorporar em suas turmas alunos advindos de escolas especiais. Marchesi (2004b) conclui que as atitudes dos professores dependem de sua competência e de sua segurança profissional, mas que isso não pode ser considerado independente do conjunto de condições que influem no trabalho do professor. Aqui ressaltamos que essas condições incluem sua valorização social com remuneração condigna, estabilidade laboral, expectativas profissionais positivas, possibilidades de formação continuada, boa infraestrutura da escola onde trabalham, serviços de apoio ao trabalho da escola, entre outros fatores.

A queixa de falta de formação específica para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais é comum entre professores que recebem esses alunos em suas classes (MANTOAN, 2003). Segundo Mantoan (2003), existe, entre os professores, uma forte demanda por cursos que lhes assegurem especialização para lidar com esses alunos que não é suprida pela atual política nacional de formação docente. Entretanto, mantém-se a expectativa, por parte dos sistemas educacionais, de que os professores possam utilizar os recursos atualmente disponibilizados para eles para dar atenção específica aos alunos com necessidades educacionais especiais. Observa-se que, pela insuficiência de recursos pessoais

devidos a uma formação precária, ou pela falta de recursos humanos e materiais nas escolas, na proporção exigida por esses novos alunos, grande parte dos professores têm tido poucas alternativas entre ignorar as demandas desses alunos, deixando-os abandonados à sua própria sorte, ou assumirem o compromisso pessoal de atendê-los independentemente de quão adversa seja a situação. Quanto aos objetivos propostos pela abordagem inclusiva, há, por um lado, práticas vazias, em que os alunos são aceitos na escola, mas não são incorporados de fato a processos que contribuam para o seu desenvolvimento; e, por outro, professores insatisfeitos, obrigados a intensificar seu trabalho visando o atendimento a esses alunos que entraram para a escola, mas que não encontraram na mesma um lugar que os acolha satisfatoriamente. Possíveis consequências da responsabilização dos professores pelo sucesso dessa política e a conseqüente frustração dos mesmos com o resultado do seu trabalho podem levar ao comprometimento de sua própria saúde (CODO, 1999; ESTEVE, 1999; MARTINEZ, 2001).

Compreender hoje o trabalho docente, tendo em vista os objetivos da inclusão, passa por uma ampla compreensão dos modos de funcionamento da escola e da diversidade de condições e situações de trabalho encontradas nos âmbitos municipais, nas escolas públicas e creches conveniadas com o poder público. Na década de 1990, as reformas educacionais na América Latina levaram a uma crescente descentralização administrativa, levando as escolas a assumirem maior responsabilidade na constituição das condições para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Isso se deu no marco de uma tendência internacional que atribui maior centralidade aos docentes nos processos de mudança, demandando maior autonomia dos mesmos e responsabilizando-os pela solução dos problemas encontrados no cotidiano escolar (TARDIF; LESSARD, 1999; TENTI FANFANI, 2006; OLIVEIRA, 2004). Essa nova forma de organização do trabalho docente é conformada ao mesmo tempo em que os princípios da escola inclusiva tomam impulso, portanto, qualquer análise atual dos efeitos das políticas de inclusão sobre o trabalho docente deve também levar em consideração as mudanças nas formas de gestão do mesmo e as condicionantes sobre as quais o docente atua.

As dificuldades identificadas para a efetiva inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas não impedem, contudo, que existam experiências bem sucedidas cujo

estudo qualitativo é fecundo para a identificação de fatores “de êxito”, no que tange as práticas de inclusão escolar. Segundo Marchesi, as principais condições que favorecem a inclusão são: “projeto compartilhado, currículo adaptado, organização flexível e atitudes positivas da comunidade educacional” (2004b, p.36), sendo que a atitude dos professores é destacada em grande número de estudos como um fator importante de sucesso. Bowman (apud MARCHESI, 2004b), a partir de estudo em 14 países, conclui que há grande variabilidade de atitudes com relação à inclusão, por parte de professores, correlacionadas a três fatores: o nível de serviços de apoio disponíveis, a formação dos professores e a existência de programas específicos de atualização, e a existência de disposições legais a favor da integração. Cabe ressaltar que os dois primeiros fatores identificados por Bowman encontram amplo respaldo nas pautas de reivindicação dos sindicatos por uma maior profissionalização do trabalho docente, logo, nesse sentido, nota-se uma confluência entre os projetos de uma “Educação Inclusiva” e de uma melhoria nas condições de trabalho docente, que pode ser explorada tendo em vista uma política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais que favoreça também aos professores.

GUSTAVO BRUNO BICALHO GONÇALVES

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, n. 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC, 2005.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. 54 p.

ESTEVE, J. M. *O mal estar docente*: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

MANTOAN, M. T. E. School education for the mentally disabled: questions for research and development. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009>. Acesso em: 05 de outubro de 2009.

MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem vindas à escola. *Revista Profissão Docente Online*, Uberaba, v.3, 2003. Disponível em <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol03/index.php>>. Acesso em: 05 de outubro de 2009.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004b. v.3, p. 31-38.

MARCHESI, Á. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C., MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004a. v.3, p. 15-30.

MARTINEZ, D. *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa*: treinta años de estudios del trabajo docente. In: LATIN AMERICAN STUDYES ASSOCIATION INTERNACIONAL CONGRESS, 23, 2001, Washington. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/abriendo.doc>> Acesso em: nov. 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, M. A. M.; AMARAL, C. T. *Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão?* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t156.pdf>> Acesso em: 4 set.2010.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. p. 67-76.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien: experience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelas: De Boeck & Lacier, 1999.

TENTI FANTINI, E. (Comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veinteuno, 2006.