



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Inclusão Total e Educação Inclusiva¹

Lucelmo Lacerda²

Introdução

A história da educação é construída sob o signo fundamental da exclusão, seja por sua exclusividade a grupos específicos, definidos em burocracia, aparatos religiosos ou estamentos, seja pela proibição de acesso a grupos como pobres, mulheres, negros, estrangeiros, entre outros, sendo a última fronteira da exclusão a da pessoa com deficiência.

No século XIX surgiram as primeiras iniciativas brasileiras de escolarização da pessoa com deficiência, com a criação de escolas específicas para pessoas cegas e para pessoas surdas, que constituem condições de natureza sensorial que impedem o indivíduo de acessar uma aula convencional do século XIX (ou mesmo hoje), posto que os principais recursos pedagógicos utilizados são estímulos auditivos, como explicações orais, músicas, diálogos, perguntas vocais, filmes sonorizados, entre outros, e visuais, como textos impressos ou na lousa, livro didático impresso, esquemas na lousa, apresentação de modelo, entre outros. Nestes ambientes, os recursos pedagógicos eram ajustados para as modalidades sensoriais acessíveis a esses públicos³.

Pessoas com deficiências físicas e outras condições sem prejuízo cognitivo dependiam de escolas que, por acaso, lhes eram fisicamente acessíveis ou se quedavam

¹ Material de apoio do curso “Educação Especial Inclusiva: conceitos, evidências e práticas contemporâneas”, de autoria do Prof. Dr. Lucelmo Lacerda, detentor dos direitos autorais. Este material pode ser distribuído livremente sem caráter comercial

² Doutor em Educação e Mestre em História pela PUC-SP, Estágio Pós-Doutoral no Departamento de Psicologia da UFSCar, Psicopedagogo, Professor da Educação Básica, Autor do livro “Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução”, Professor da Especialização em Autismo TEA/TDIC da Universidade Federal de Tocantins e Professor e Coordenador da Pós-Graduação em ABA aplicada ao Autismo e Deficiência Intelectual do CBI of Miami. Atuou como especialista no Grupo de Trabalho Bicameral do Conselho Nacional de Educação – CNE para a elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação Especial.

³ Hoje sabemos que não se trata somente de uma diferença perceptual, há também alterações nos processos de aprendizagem de pessoas surdas e cegas, levando a todo um campo de estudo para a proposição de estratégias pedagógicas mais eficientes, para além da acessibilidade sensorial.





LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

humilhantemente dependentes de ajuda permanente de outras pessoas para conseguirem estar na escola e lá aprender, já que não havia qualquer esforço público no sentido de adaptar esses espaços para a necessidade desta população com deficiência ou ainda de cobrar que isso fosse realizado pela iniciativa privada.

No entanto, há um outro grupo, muito distinto desses até agora apresentados, aqueles cuja deficiência afeta, para além da acessibilidade à escola e ao currículo, a própria estrutura de sua aprendizagem. Vou chamar este público aqui, para finalidade didática, de população com Transtornos Mentais, que englobam nesta exposição o que hoje chamamos de Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual e outras condições como as Deficiências Múltiplas quando elas incorrem nestas duas primeiras condições de forma comórbida, ou seja, quando sua aprendizagem é também profundamente alterada.

Este grupo estava totalmente alheio a qualquer iniciativa do Estado e foi a sociedade civil que empreendeu esforços para sua escolarização, especialmente com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais⁴ - APAE e da Pestalozzi, com a criação de escolas e espaços de apoio terapêutico com ênfase para pessoas com Transtornos Mentais e Deficiências Múltiplas.

Isto ocorre justamente após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o horror do Holocausto, quando há a ascensão do movimento de Direitos Humanos, que deságua na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece todos os humanos como sujeitos de direitos fundamentais inalienáveis e a educação entre eles. No processo de explosão dos movimentos de Direitos Humanos no que é chamado na sociologia contemporânea como Novos Movimentos Sociais - NMSs, sobretudo a partir da década de 1960, se fortalece o movimento de Pessoas com Deficiência. Trata-se de um processo em que, segundo Boaventura de Sousa Santos:

Ao identificar novas formas de opressão que extravasam das relações de produção e nem sequer são específicos delas, como sejam a guerra, a poluição, o machismo, o racismo ou o produtivismo, e ao advogar um

⁴ Terminologia utilizada na época;





LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem-estar material do que na cultura e na qualidade de vida, os NMSs denunciavam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade. Tais excessos atingem, não só o modo como se trabalha e produz, mas também o modo como se descansa e vive; a pobreza e as assimetrias das relações sociais são outra face da alienação e do desequilíbrio interior dos indivíduos; e, finalmente, essas formas de opressão não atingem especificamente uma classe social e sim grupos sociais transclassistas ou mesmo a sociedade no seu todo. (Santos, 1995, p. 258)

Esta é a dimensão crucial do movimento de direitos das pessoas com deficiência, com especial ênfase a sua organização nos Estados Unidos e mais vigorosamente quando encorpado pela massa de mutilados na Guerra do Vietnã, entre as décadas de 1960 e 1970, que passaram a lutar pelo acesso aos direitos sociais em condições equânimes, o que exigia esforços de acessibilidade sem precedentes.

A escolarização da pessoa com deficiência como luta política

Neste contexto é que surge a luta para que as escolas comuns recebam também estudantes com deficiência, o que foi recebido e estimulado pelos Estados a partir de meados da década de 1970, após a crise do petróleo, que prejudicou a economia e fez com que se olhasse com olhos menos generosos para as iniciativas de escolas especializadas, que eram muito mais caras do que o processo de inclusão escolar, como bem descreve a Professora Eniceia Mendes (2006).

Enquanto a Europa desenvolvia políticas públicas e reflexões teóricas sob o título de uma *Integração*, foi o vocábulo e a perspectiva teórica estadunidense da *Inclusão* que acabou por hegemonizar o debate no mundo e a cravar posição nos documentos diplomáticos multilaterais que foram consubstanciando esses esforços na forma de compromissos da comunidade internacional com a escolarização da pessoa com deficiência (Mendes, 2006).

Mas a perspectiva de Inclusão que irradiava dos EUA também não se deu ou se desenvolveu de maneira monolítica. Em princípio, o movimento que fez a defesa da escolarização das pessoas com deficiência em salas comuns foi o que é chamado de



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99690 6849



[fb.com/LunaABABR](https://www.facebook.com/LunaABABR)

“iniciativa da educação regular” (Mendes, 2006, p. 392), que sofreu uma bifurcação em dois diferentes movimentos, a *Educação Inclusiva* e a *Inclusão Total* (Mendes, 2006, 393).

Nas palavras de Mendes:

[A **Inclusão Total**] se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer **um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum**⁵ apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social **sem a preocupação com ganhos acadêmicos**. (Mendes, 2006, 392)

A ‘**educação inclusiva**’ pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. **A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum**. (Mendes, 2006, 393)

No cenário internacional, autores como Doug Fuchs e Lynn Fuchs, Dan Hallahan, James Kauffman se debruçam há décadas na descrição, conceituação e crítica às diversas correntes no interior dos movimentos e o trabalho de Fuchs e Fuchs, de 1998, é uma importante referência na descrição diferencial desses movimentos, cujas três principais distinções são aqui apresentadas (*Apud* Mendes, 2006, 394), contrastando-se “inclusionistas” (isto é, adeptos da Educação Inclusiva) e os “Inclusionistas Totais” (adeptos da Inclusão Total):

	Inclusionistas	Inclusionistas totais
Local de escolarização	Consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários	Acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as

⁵ Esse e demais grifos nossos;

	para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola	incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização;
Apoios	Defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares,	Advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo;
Aprendizagem	Acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, e mesmo que uma reestruturação ocorra a escola comum não será adequada a todas as crianças	Creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Estas são as conclusões a que estes grupos chegaram ao se depararem com o fenômeno da escolarização de pessoas com deficiência, no entanto, isto acontece por motivos mais profundos, que dizem respeito a como eles produzem seu conhecimento sobre a educação, isto é, as conclusões opostas não decorrem de “gostos” ou convicções aleatórias, mas de diferentes epistemologias, cuja análise é fundamental, porque ela nos indica muito mais sobre as implicações dessas propostas.

Resumidamente, a *Inclusão Total* é um movimento de acadêmicos, sobretudo, que defende que a sala de aula comum é o único espaço de escolarização ético, pois qualquer outra possibilidade é discriminatória e também porque é o espaço em que há melhor aprendizagem. É também pressuposto que esta aprendizagem não deriva da utilização de quaisquer métodos especiais, mas do reconhecimento da diversidade no contexto escolar, com a constituição de experiências de aprendizagem individualizadas a partir de um fazer inclusivo, aberto à participação diversificada. Ou seja, nesta perspectiva, **quando a escola respeita a diferença e se estrutura para ela, o aluno de adequa ao currículo**. Mas também se descreve que esta diferença, esta adequação, este desempenho, não podem ser captados pela ciência, mas devem ser reconhecidos por sua força ética.



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

O Pós-Modernismo da Inclusão Total

A Modernidade é o nome dado ao período caracterizado pela certeza no futuro ineravelmente melhor, em um progresso irresistível e guiado pela racionalidade e pelo conhecimento, uma força imparável. O contexto da Modernidade é o do surgimento e desenvolvimento do capitalismo como força material capaz de destruir um mundo (material e imaterial) e reconstruí-lo, em alguns contextos mais de uma vez, durante o curso de vida de uma geração (Berman, 2007).

Por outro lado, a Pós-Modernidade é caracterizada como um período em que as certezas erodem, na verdade, elas se liquefazem em afirmações movediças sobre um mundo que não mais oferece certezas. Ao invés de um avanço progressivo, a percepção é de acumulação de pontos de vista, diversos e equivalentes e um caminho que leva a uma maior confusão, ao invés de desembaraço e cumulação. A profusão de afirmações contraditórias e contínuas atribuídas à ciência a repõe ao lugar de uma opinião, como tantas outras. Para qualquer ponto de vista, por mais absurdo, sempre é possível achar “um estudo” que lhe ofereça um verniz científico, trata-se precisamente de uma dinâmica *self-service* (Bauman, 2001).

Numa perspectiva pós-modernista, portanto, a ciência é só mais um discurso, amparado na lógica do poder e que não possui maior identidade com a realidade do que qualquer outro discurso, sendo equivalentes. Na verdade, a ciência aparece como um instrumento de poder de preservação do *status quo*, a ser questionada e denunciada pelo discurso de “desconstrução”. Neste projeto, a produção pós-modernista utiliza dos conhecidos subterfúgios desde há muito denunciados no campo da ciência, de utilização de terminologias com aparência técnica de maneira contraditória, desprovidas de lógica e em desacordo com dados que subsidiem suas afirmações, como bem demonstraram diversos algozes do movimento ao proporem um sistema de geração de textos gramaticalmente corretos mas sem sentido semântico e os aprovarem em inúmeros periódicos pós-modernistas (Bulhak, 1996; Sokal, 2017) ou ao elaborarem trabalhos



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99690 6849



fb.com/LunaABABR



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

totalmente sem sentido, como o que alega que a gravidade é uma construção social, com a única função de demonstrar o descompromisso com a lógica e os dados disponíveis de periódicos pós-modernistas (Sokal & Bricmont, 1999).

Parte expressiva da escola da *Inclusão Total* advém deste paradigma ideológico enquanto outra se situa no campo do Social-construcionismo marxista, de estirpe gramsciana, ainda que distante das bases materialistas de Marx e Gramsci e mais próximas do idealismo de Hegel (Kauffman, Ward e Badar, 2016). Nesta perspectiva, não se trata exatamente de que toda a ciência é uma mera ficção, mas que a ciência burguesa certamente o é.

Sendo de uma ou outra vertente, os componentes desta perspectiva da *Inclusão Total* recusam a supremacia da produção de dados de aprendizagem acadêmica ou social em processos empíricos experimentais ou de coorte para a atribuição de valor (melhor ou pior) aos processos educacionais em discussão na educação especial, trata-se de um posicionamento que se opõe às evidências científicas disponíveis não por interpretá-las de maneira diferente, mas por uma recusa epistemológica da própria noção de “dados”, ao considerar que não há neutralidade em ciência (o que é verdade), logo não há ciência, senão como manifestação de posição política, senão como exercício discursivo ficcional.

Existem muitas formas de interpretação, no campo da filosofia, do que seja a ciência, sendo a mais conhecida e estruturante do conhecimento científico contemporâneo o critério de demarcação de Popper, que considera como científico o conhecimento que passa pelo processo de falseamento. Mas ainda que recusemos esta perspectiva e nos utilizemos de quaisquer outras linhas de compreensão do conhecimento científico, ainda assim, apesar da crítica permanente da ilusão da neutralidade, há também o desafio permanente de maior objetividade e do reconhecimento dos conhecimentos produzidos com a melhor metodologia conhecida como o mais confiável.

O reconhecimento do caráter histórico-contextual da ciência, no entanto, não trilha o curso único que leva ao negacionismo, mas a um aprofundamento da crítica e do rigor epistemológico e metodológico. Ou seja, a crítica às limitações do conhecimento



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99690 6849



[fb.com/LunaABABR](https://www.facebook.com/LunaABABR)

científico não é o mesmo que aderir à ideia de que as distinções entre afirmações científicas são meramente estruturadas por relações de poder. A aceitação de uma afirmação e a recusa de outra têm vinculação direta com os dados construídos sobre a realidade e lhe dizem respeito, ainda que problematicamente. A recusa desta identidade é a abertura da *Caixa de Pandora* em que estão o terraplanismo, a astrologia, o antivacinação, entre outros. Em uma nomenclatura contemporânea, a chamariamos de *Caixa da Pós-Verdade*.

A *Inclusão Total*, sob a interpretação de Kaffman, Ward e Badar (2016), atende aos critérios de Worrall de *fraude* ou *charlatanismo*, aos critérios de *Negacionista* de Specter ou ainda aos critérios de *Pseudociência* de Shermer, uma vez que se opõe aos dados da realidade disponíveis (que serão trabalhados em aula posterior), não admite o questionamento por dados e nem propõem a elaboração de outros dados melhores (caso a crítica aos dados existentes fosse metodológica) e se apresenta como força moral, mais do que qualquer outra coisa, identificada com o bem e a pureza, contra as forças do mal (retrocesso, capacitismo...). Ou contra as forças conservadoras, de direita ou ainda “positivistas” dos defensores das Práticas Baseadas em Evidências (Chizzotti, 2015).

Segundo Kaffman, Ward e Badar (2016), há alguns pressupostos fundamentais falsos que constituem a base das proposições gerais dos autores da *Inclusão Total*:

1. Assumir que todo o trabalho da Educação Especial pode ser feito fora do contexto de individualização e atendimento ao estudante em um serviço específico, bastando preparar bem os professores;
2. Assumir que um bom professor será um bom professor para todos. A ideia central de partida da *Inclusão Total* é que não é o saber especializado, mas o respeito à diversidade que promovem o aprendizado. Assim como bom cirurgião plástico pode não ser a melhor pessoa para uma cirurgia neurológica, um bom professor de Sala de Recursos não será bom para o ensino de todas as condições, pois a variedade de possibilidades é quase infinita e os recursos de formação e de vida são finitos, assim como um bom professor, capaz de ensinar eficazmente estudantes com desenvolvimento típico, sem uma instrução

específica, pode não ser o mais competente para pessoas com autismo ou deficiência intelectual, por exemplo;

3. Assumir que as diferenças de aprendizagem e as diferenças de gênero e raça são equivalentes, quando, na verdade, cor da pele, sexo ou gênero não impactam diretamente em relações de aprendizagem, o que faz com que diferenciações com estas bases sejam discriminatórias, mas diferenciações de instrução para condições que afetam a resposta à instrução, como as deficiências, são de natureza completamente diferente e respondem ao valor da equidade;
4. Assumir que quando a educação comum for realmente muito boa, então a Educação Especial deixará de existir. Há duas questões aqui importantes, a primeira é de que realmente uma educação comum mais flexível e diversificada é fundamental para maiores oportunidades de sucesso escolar, mas uma educação de excelência não só não resolve o problema da aprendizagem dos estudantes da educação especial, que necessitam de individualização de processos, como acentua sua necessidade, à medida que a educação passa a ser melhor, deve também ser progressivamente melhor para este público;
5. Assumir que o agrupamento de um conjunto mais similar nas salas comuns, ou a redução de salas resolve o problema e nos faz prescindir da Educação Especial. Na verdade, esta estruturação não entrega os apoios necessário, isto é, cientificamente demonstrados como eficazes, para o processo de aprendizagem e colocam diversas questões relacionadas às transições e o desafio de uma espécie de acomodação difícil de sustentar durante toda a vida escolar do educando.
6. Assumir que os estudantes vão todos atender aos mesmos padrões acadêmicos, quando na verdade eles possuem diferentes habilidades e possibilidades, assim como diferentes necessidades para conduzirem de modo autônomo suas vidas.

Antes de passar ao próximo tópico, é preciso salientar que no interior do movimento de Inclusão Total, há uma diversidade bastante grande de ideias entre os autores, de modo que os itens 5 e 6 apresentados, por exemplo, não são compatíveis com uma autora



fundamental que analisaremos brevemente mais à frente, embora sejam bastante salientes em textos importantes de outros autores.

A Educação Inclusiva

Se por um lado temos a afirmação de que as salas comuns em escolas comuns constituem o único espaço ético e plenamente eficaz de escolarização de pessoas com deficiência e que isto não se faz por meio da individualização de processos, mas de alargamento do fazer pedagógico, o que define o que chamamos de *Inclusão Total*, não há espaço na produção acadêmica, na atualidade, para uma contraparte equivalente, para uma produção que defenda a escolarização das pessoas com deficiência em lugares diferentes e com métodos altamente especializados, talvez abolindo os processos coletivos de instrução. Na verdade, uma posição assim só ainda resiste na parte mais conservadora da sociedade, parte tradicionalista e assistencialista, parte utilitarista e meritocrática. O contraponto à *Inclusão Total* não é sua contraparte, mas a *Educação Inclusiva*, uma irmã afeita a outros pressupostos epistemológicos.

Sendo tão simples quanto possível, a bifurcação entre *Inclusão Total* e *Educação Inclusiva* ocorreu por volta do fim dos anos 1980, justamente quando os dados científicos se acumularam na demonstração de algumas conclusões que eram destoantes das proposições mais ousadas, quais sejam:

- a) A inclusão das pessoas com deficiência em salas comuns permite que muitos aprendam mais do que se estivessem em salas especializadas ou escolas especializadas, mas isso exige apoios a cada um segundo sua medida, podendo representar coisas muito simples, como alterações na comunicação docente durante as explicações, passando por acomodações, adaptação instrucional, de currículo, avaliativa ou até mesmo um acompanhante. É irredutivelmente central que, ainda que na sala comum, haja um serviço de apoio de Educação Especial em um *continuum* de suportes individualizados;
- b) A inclusão das pessoas com deficiência em salas comuns permite que muitos aprendam mais do que se estivessem em salas especializadas ou escolas





LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

especializadas, mas não a todos, existem pessoas com deficiências com necessidades diferentes que não podem ser entregues em sala comum ou que quando entregues neste contexto não produzem os mesmos efeitos, podendo haver prejuízos acadêmicos e sociais bastante bem mensurados em diversos estudos empíricos (MacMilan, Gresham & Forness, 1996);

- c) A escolarização das pessoas com deficiência não pode ser baseada em boas intenções, trata-se menos de uma questão de “onde” e mais de uma questão de “como”, com a demonstração da pertinência da utilização do recurso do conhecimento científico acumulado e sedimentado, com a priorização das Práticas Baseadas em Evidências no processo de ensino, elemento central do processo de Educação Especial. (Kaffman, Ward & Badar, 2016; Kauffman & Badar, 2014)

A característica central da *Educação Inclusiva* é a defesa do *continuum* de apoios às pessoas que se servem do serviço de Educação Especial, oferecendo a cada qual à medida de sua necessidade, os apoios para o processo de aprendizagem. Esta escala de apoio, excepcionalmente, pode chegar às salas especializadas e às escolas especializadas, embora a proeminência seja sempre da sala comum (Mendes, 2006).

Neste sentido, há uma inversão da lógica operacional do processo de escolarização da Pessoa com Deficiência, ao invés de afirmação da matrícula escolar na sala de aula comum como processo essencial do processo inclusivo, parte-se do indivíduo e suas necessidades particulares para a definição dos processos de ensino. Nesta perspectiva, a escolarização da pessoa com deficiência deve partir, acima de tudo, de uma avaliação minuciosa do repertório do educando e da elaboração consequente de um Plano de Ensino Individualizado - PEI⁶, isto é, um documento que agrega todos os esforços da escola para o acesso pleno ao currículo do estudante atendido pela Educação Especial. E é a descrição

⁶ Há também diferentes nomenclaturas para este documento no Brasil, muitas vezes também chamado de Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI (Tannús-Valadão & Mendes, 2018) ou Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar – PDIE (Brasil, 2020), com variações de concepção e composição que estão relacionadas ao sistema de ensino e não às diferentes terminologias. Nos EUA, este documento é chamado de *Individualized Education Plan* – IEP (Kauffman, Ward & Badar, 2016).





LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

destes esforços necessários para a pleno desenvolvimento das potencialidades de um indivíduo que determina qual é a melhor forma de empreende-los, incluindo o lugar em que estes esforços são maximizados de modo ótimo, assim, o local de escolarização não é o ponto de partida da inclusão e sim a necessidade individual do educando, da qual o local de escolarização é dependente (Kauffman & Badar, 2014).

Dentro do contexto da *Educação Inclusiva*, há ao menos uma grande bifurcação, que diz respeito à produção dos conhecimentos necessários ao processo de apoio, sendo um grupo mais receptivo às produções da pesquisa qualitativa e da tradição pedagógica e outro grupo engajado no que se pode chamar de *Movimento de Educação Baseada em Evidências*, que assume que uma relação pedagógica é uma relação causal e, como tal, só pode ser demonstrada por meio de pesquisas quantitativas (o que não elimina ou minoriza as pesquisas qualitativas, que têm outro papel, que não será possível debater aqui), que se somam em tal nível possibilitam a constituição de uma razoável certeza de efetividade de certas estratégias, descritas de modo mensurável e replicável (enquanto processo) e que devem guiar o fazer pedagógico (Lacerda, 2020).

Na esteira da construção de um consenso em torno desta pauta, sobretudo entre pais de crianças com autismo, os EUA provaram, no começo dos anos 2000, a lei denominada de *No Child Left Behind (Nenhuma Criança Deixada para Trás*, em tradução livre) e depois a *Individuals with Disabilities Education Act – IDEA (Lei das Pessoas com Deficiência*, em tradução livre), que tornam a utilização das Práticas Baseadas em Evidências na Educação Especial uma obrigação legal, dispositivos que geraram um conjunto de pesquisas para a descrição e informação de que práticas são essas e como operacionaliza-las no contexto escolar (o que será trabalhado em outra aula) (Lacerda, 2020).

O cenário no Brasil

A partir de 2003, o grupo da *Inclusão Total* passou a ter controle da política de Educação Especial do Ministério da Educação, culminando com a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNPEEI*, em



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99690 6849



fb.com/LunaABABR



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

2008, assim como os Fascículos subsequentes, em 2009 e 2010, em que a visão do grupo sobre o processo de escolarização das pessoas com deficiências e altas habilidades, penetrou profundamente nos documentos normativos que fogem ao controle democrático do processo legislativo.

A principal personagem deste processo foi e é a Prof^ª Dr^ª Maria Teresa Eglér Mantoan, autora de diversos documentos do MEC neste período e uma das autoras do Fascículo 1 da PNEEPEI, chamado *A Escola Comum Inclusiva*, em que a visão geral da Política é exposta e explorada minuciosamente (Ropoli et al. 2009), assim com orientadora de Doutorado da Prof^ª Dr^ª Martinha Clarete Dutra dos Santos, que foi diretora de políticas de inclusão do MEC durante todo o processo de implementação do PNPEEI.

Por este motivo é que selecionamos o livro *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* para uma exposição brevíssima das linhas gerais da Inclusão Total no Brasil, considerando também que uma breve procura no *Google Acadêmico* revela quase 3 mil citações das várias edições da obra e ela é comumente encontrada nos editais de concursos públicos no país.

No livro de Mantoan (2015), há 3 capítulos fundamentais, um sobre o que é, outro sobre porque fazer e por fim, um dedicado a como realizar a inclusão escolar. Como já nos dedicamos aqui aos pressupostos teóricos da *Inclusão Total*, neste momento nos debruçaremos mais dedicadamente ao capítulo que se dedica a descrever o processo mais concreto da inclusão.

A autora parte de uma discussão que teve com professores em uma palestra, em que um professor afirmou que sua proposta era idealista e sua réplica é que o contrário é precisamente a verdade, que ela fala de estudantes de carne e osso, não idealizados, mas diferentes entre si e que são os professores os que idealizam os estudantes e por isso não alcançam uma concretude do fazer pedagógico da diferença.

Mantoan argumenta que Professores e gestores reagem negativamente à perspectiva que defende porque:



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99690 6849



[fb.com/LunaABABR](https://www.facebook.com/LunaABABR)

- esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas heterogêneas, com base em aulas, manuais e regras transmitidas do mesmo modo como eles ensinam em suas salas de aula – ensino frontalizado, livresco, unidirecional;
- acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se sobretudo à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências; que precisam conhecer e saber replicar métodos e técnicas específicos para a aprendizagem escolar desses alunos se tiverem de ‘aceitá-los’ em suas salas de aula;
- Querem saber como resolver problemas pontuais com base em regras gerais. (Mantoan, 2015, p. 80)

Estas mesmas alegações podem ser colocadas de diversas formas, mas a base fundamental do discurso é que as formações não podem ter interface prática, elas devem se limitar a um conjunto de acepções abstratas relacionadas à conceituação do processo inclusivo e a necessidade de aceitação da diferença. Na verdade, esta é a linha discursiva de todo o capítulo que se propôs a descrever o “como” fazer a inclusão escolar.

De modo geral, o capítulo pode ser bem resumido por uma frase em que o caráter abstrato e alegórico da “descrição” se sobressai

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que tenham o conhecimento por fios coloridos, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente. (p.78).

Há especificamente duas importantes afirmações que fazem referência não abstrata ao “como” fazer a inclusão escolar. A primeira delas é a condenação veemente e repetida a qualquer tipo de adaptação para quaisquer pessoas com deficiência. A autora descreve a escola nova, verdadeiramente inclusiva, como aquela que recusa as adaptações de currículo, de instrução e a oferta de reforço escolar:

[...] elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para lidar com a diferença nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar. (p. 65)

Neste sentido, as adaptações seriam práticas discriminatórias portanto um crime tipificado no ordenamento jurídico brasileiro, como também bem sinalizado no trecho que segue:



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência (como já vimos no capítulo anterior). Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. (p.69)

A tese defendida é a de uma educação completamente diferente, em moldes abertos o suficiente para que cada qual se sirva conforme melhor lhe aprouver ou, nas palavras da própria autora “Afinal, é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual.” (p. 70) e ainda mais detidamente em outra formulação:

O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é ter como certo que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda sem sobrecarregar inutilmente o professor, que por vezes é obrigado a criar e selecionar atividades e a acompanhar grupos diferentes de alunos a fim de igualar o aprendizado da turma. (p. 72)

A descrição não deixa dúvidas que, do ponto de vista prático, não deve haver qualquer tipo de adaptação para qualquer estudante. É bastante sintomático que a discussão atual sobre a inclusão escolar no país passe comumente pelo discurso de que a inclusão não foi posta de fato em prática porque as escolas não fazem as adaptações necessárias, quando na verdade é precisamente o contrário, as escolas que não fazem quaisquer adaptações (que são possivelmente a maioria) são aquelas que convergem para uma obediência radical à política em vigor entre 2008 e 2020 e há de se notar que estas formulações até aqui apresentadas são muito semelhantes à própria construção da PNPEEI (este documento está trabalhado em detalhes na aula 3), quando afirma que “É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um.” (Ropoli et al. 2009).

Outro campo de sinalização prática é aquele em que a autora apresenta o processo geral didático. Mantoan afirma que o que é estudado é aquilo que “as turmas decidem – em conjunto com o professor” (Mantoan, 2015, p. 76) com base nos seus currículos, e descreve que o Professor, que deve conhecer muito profundamente o tema de aula, deve



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99690 6849



fb.com/LunaABABR

“apresentar o conteúdo curricular de forma abrangente” e depois terá que “criar, selecionar e apresentar à sua turma uma gama de atividades diversificadas sobre este conteúdo. Tais atividades são escolhidas livremente pelos alunos.” (p. 73).

Estas atividades podem ser tais como “Pesquisas, registros escritos e falados, observação e vivências” (p.74) e depois, cada grupo reportará aos demais colegas da turma o que aprendeu. Nesta medida:

A sala de aula tornar-se-á, assim, um lugar de pesquisa, experimentação, de comunicação e compartilhamento de resultados dos estudos, de discussão das tarefas realizadas e de revisão e complementação do conhecimento introduzido pelos professores em aulas de apresentação do conteúdo. (p. 74)

As perguntas que fundamentais sobre as quais pretendemos refletir neste curso e que virão à baila nas próximas aulas são:

- Este curso de ação prevê o comportamento dos professores e o comportamento dos educandos em resposta à ação docente, ela é uma descrição verdadeira ou idealizada, como denunciado pelo professor do começo do capítulo? Obviamente a autora defende que é uma perspectiva realista e seguramente nos perdoará de nosso ceticismo em duvidar e exigir uma evidência científica que subsidie a afirmação
- Se este curso de ação leva a este resultado maravilhoso afinal descrito, onde estão as pesquisas descritivas e quantitativas que apresentem tais resultados?
- Se a descrição operacional é tão simples, porque as formações não realizam a interface prática?
- Se este curso de ação elimina realmente a indisciplina e a agressividade, como se descreve na página 77, por que não realizar pesquisas quantitativas que consolidem este dado?

Até a semana que vem!



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Berman, M. (2007). *Tudo que é sólido desmancha no ar*. Editora Companhia das Letras.
- Brasil. Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Bulhak, A. C. (1996). On the simulation of postmodernism and mental debility using recursive transition networks. *Monash University Department of Computer Science*.
- Chizzotti, A. (2015). A pesquisa educacional e o movimento “pesquisas científicas baseadas em evidências”. *Práxis Educativa (Brasil)*, 10(2).
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, 74(5), 309-316.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13-20.
- Kauffman, J. M., Ward, D. M., & Badar, J. (2016). The delusion of full inclusion. *Controversial therapies for autism and intellectual disabilities: Fad, fashion, and science in professional practice*, 113-128.
- Lacerda, Lucelmo. Práticas Baseadas em Evidências. In: Matos, E. & Mendes, M. (Org) *Transtorno do Espectro Autista: compreensão e práticas baseadas em evidências*. Curitiba: Capricha na Inclusão, 2020
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. Summus Editorial.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., & Forness, S. R. (1996). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavioral Disorders*, 21(2), 145-159.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. D. C. T. D., & Machado, R. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva.
- Santos, B. D. S. (1995). *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez. 3ª ed.
- Sokal, A. (2017). More fashionable nonsense: some thoughts on "The Conceptual Penis as a Social Construct" hoax. *Skeptical (Altadena, CA)*, 22(3), 54-59.



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99690 6849



[fb.com/LunaABABR](https://www.facebook.com/LunaABABR)



LUNA ABA INTERVENÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E COMPORTAMENTO

Av. Ignácio Nogueira Penido, 305. Sala 401 | São José dos Campos | SP

Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos. *Rio de Janeiro: Record*, 198-200.

Tannús-Valadão, G., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23.



www.lunaaba.com.br



contato@lunaaba.com.br



(85) 99690 6849



fb.com/LunaABABR