

7

Juliane Madureira Ferreira
Marita Mäkinen
Minna Mäkihönko

Igualdade, equidade e o melhor interesse da criança como princípios orientadores na implementação do sistema educacional inclusivo Finlandês

sumário

Resumo: O presente capítulo apresenta os princípios que norteiam a implementação do sistema educacional inclusivo finlandês, com foco particular na realidade na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF). Os objetivos deste capítulo são, em primeiro lugar, socializar como conceitos como igualdade, equidade e justiça social são entendidos como a base da educação finlandesa. Em segundo lugar, compartilhar como as ideias relacionadas à Educação Especial e inclusiva foram desenvolvidas e atualmente são traduzidas para o contexto educacional finlandês, e como elas são materializadas em ações e serviços específicos que sustentam o sistema. Ao mesmo tempo, este capítulo compartilha alguns dos inúmeros desafios encontrados durante a implementação da inclusão escolar na Finlândia, evidenciando a necessidade de melhorias contínuas nas políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação de professores. Portanto, o caso finlandês está posicionado neste texto muito mais como uma das múltiplas formas de se implementar a Educação Especial, do que um modelo a ser seguido.

Palavras-chave: Sistema Educacional Inclusivo; Finlândia; Igualdade.

INTRODUÇÃO

O capítulo está dividido em quatro seções. A primeira aborda a conceituação da Educação Especial e informa ao leitor as ideias fundamentais por trás da educação finlandesa. A segunda e terceira seções discorrem brevemente sobre a estrutura do sistema educacional inclusivo finlandês e os serviços de apoio que garantem que todas as crianças, em qualquer momento de sua trajetória educacional, possam receber os recursos para acessar e participar da aprendizagem durante o processo de escolarização. Por fim, a quarta seção reflete sobre os desafios ainda encontrados na promoção da mudança atitudinal e no desenvolvimento profissional dos professores, bem como sobre os esforços para alinhar teoria e prática a partir dos avanços no campo da Educação Especial. Os argumentos levantados ao longo do texto são ilustrados por citações extraídas de pesquisas com professores em formação e em serviço na Finlândia, a base de dados utilizada pertence ao projeto de pesquisa: Formação de professores para Inclusão, por exemplo (MÄKINEN, 2018).

O QUE ENTENDEMOS PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? INTERPRETANDO O CONCEITO NO CONTEXTO FINLANDÊS ATUAL

No atual movimento educacional global, o entendimento do termo inclusão não é unânime. Não obstante, o termo inclusão aparece entrelaçado a ideia de educação para todos ou às vezes contrastando com o termo Educação Especial. Para entender como a Educação Especial se torna o elemento definidor do sistema educacional finlandês é importante considerar a interação entre esses conceitos e seus desdobramentos.

Aderindo à revisão de Kiuppis (2013) sobre as políticas da UNESCO, as várias definições de inclusão parecem decorrer da divisão entre o progresso nas discussões sobre Educação Inclusiva e a Educação para Todos. O termo Educação Inclusiva tem origem na Declaração de Salamanca (1994), que é considerado o ponto de partida do novo pensamento na educação para atender necessidades especiais, onde os ajustes necessários para garantir o acesso e participação das crianças nos contextos sociais são realizados nas próprias estruturas sociais (por exemplo, escola) e não na esfera individual (ou seja, a criança). Desde então, o termo inclusão tem tido papel fundamental na definição de políticas educacionais internacionais, nas reformas dos currículos escolares, e na elaboração de diretrizes para práticas pedagógicas de muitos países, impulsionando o campo da educação a fortalecer sistemas e desenvolver serviços de apoio às crianças com necessidades educacionais específicas.

A Educação para Todos, por sua vez, desenvolve-se a partir da agenda de justiça social (UNESCO, 1990) dentro da ideia de que toda criança tem o direito a Educação Básica. Talvez a definição ampla mais autoritária venha das agências das Nações Unidas e, segundo o Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Educação Especial nessa perspectiva significa; (a) Um direito fundamental à educação; (b) Um princípio que valoriza o bem-estar, a dignidade, a autonomia e a contribuição dos alunos para a sociedade; e (c), Um processo contínuo para eliminar barreiras à educação e promover reformas na cultura, política e prática pedagógica nas escolas para incluir todos os alunos. Portanto, a inclusão tem sido aceita mundialmente como um direito básico e a base para uma sociedade igualitária.

A diversidade de significados e entendimentos criados sobre Educação Especial também decorre do processo de domesticação de políticas internacionais. Esse processo ocorre porque modelos externos, políticas, regulamentos ou iniciativas nunca são simplesmente

adotados; passam por um processo de tradução ou (re)significação durante o qual são transformados em práticas reais e incorporados às condições locais (ALASUUTARI, 2009; ALASUUTARI; ALASUUTARI, 2012). Dentro desse processo de 'domesticação', os atores locais desempenham um papel importante na adoção de uma ideia, política ou modelo internacional, influenciando as interpretações e processos de formulação de novas regulamentações locais. Portanto, quando falamos de um conceito tão complexo como o da inclusão, "torná-lo parte das práticas rotineiras, afeta o *status* simbólico e material desse novo elemento" (ALASUUTARI, 2009, p. 67), o que exige uma visão local de um fenômeno social internacional.

Ao lado das diversas discussões educativas sobre inclusão, é importante entender também sobre os debates filosóficos, sociais e éticos que estão por trás do conceito de deficiência (assim como em: CORKER, 1999; GOODLEY, 2011; VEHMAS, 2004; VEHMAS; WATSON, 2016), que influenciam a forma como práticas inclusivas são elaboradas diante da necessidade de oferecer Educação Especial. Por exemplo, a deficiência pode ser entendida como uma ideia socialmente construída, o que significa que a organização da sociedade é o que determina as condições limitadoras experimentadas pelas pessoas com deficiência, e não necessariamente a própria condição biológica (SHAKESPEARE; WATSON, 2001). Além disso, há argumentos a favor de uma análise mais crítica do uso dos termos 'incapacidade' e 'limitação'. Tais argumentos defendem a desconstrução da visão dualística contida nas expressões pessoa com deficiência e pessoa não deficiente (aqui entendida como uma imposição da visão médica da deficiência) por meio da utilização de conceitos que dão visibilidade às diferentes capacidades dos indivíduos (GOODLEY, 2011). No Brasil, tais argumentos podem ser encontrados nas discussões propostas por Angelucci (2017). Dessa forma, os estereótipos e valores culturais negativos que cercam o conceito de deficiência e limitação podem ser desafiados e

separados da pessoa com deficiência, influenciando assim como as práticas educacionais podem ser analisadas e elaboradas.

Além disso, é relevante considerar que, embora o documento que guia a reforma da inclusão na Finlândia (FINLAND, 2007) enfatize a sua importância para a Educação Básica enquanto elemento mantenedor da coesão e da justiça social, bem como as alterações na Lei da Educação Básica (2010)¹⁵ e no Currículo Nacional para a Educação Básica¹⁶ (Agência Nacional de Educação da Finlândia) destaquem “o direito de cada aluno de crescer todo o seu potencial como pessoa e como membro da sociedade” (EDUFI, 2014, p. 12), essa visão ampla tem recebido pouca atenção nos municípios e escolas de ensino fundamental até agora. Em contrapartida, uma visão ampla está fortemente presente internacionalmente, por exemplo, com documentos recentes da Unesco (2017, 2020) focando em declarações para desenvolver diretrizes destinadas a superar barreiras à inclusão e à promoção da igualdade.

IGUALDADE E EQUIDADE ORIENTANDO O SISTEMA FINLANDÊS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não há um único conceito que defina inclusão que esteja desconectado a um contexto discursivo, social e cultural (MALINEN, 2013; MÄKINEN, 2013), sendo assim passivo a variadas interpretações com ampla gama de significados para políticos, pesquisadores, educadores e pais (AINSCOW, 2020; MÄKINEN, 2013). Assim,

15 Documento que regulamenta a implementação da Educação Básica em todos os municípios da Finlândia.

16 Versão mais recente publicada em 2014, e implementado no sistema escolar a partir de 2016. O currículo pode ser encontrado em: <https://www.oph.fi/en/statistics-e-publicações/publicações/new-national-core-curricular-basic-education-focus-school>

a implantação de sistemas de Educação Especial, pedagogias ou mesmo ações está entrelaçada com conhecimento cultural, história e experiências locais (KOZLESKI; PROFITT, 2019).

Na Finlândia, a origem da inclusão pode ser traçada desde o início dos anos 1900, quando Cygnaeus – ‘o pai da escola primária na Finlândia’ – lançou a versão finlandesa da ideia ‘Nenhuma Criança Será Deixada Para Trás’. Ele defendia que cada criança que tem acesso à educação aumenta o bem-estar de todos, reduz a pobreza e faz a ponte entre diferentes classes sociais (CYGNAEUS, 1910). Isso poderia ser considerado como um começo para a política fundamental de ‘igualdade de oportunidades’ como um valor básico geralmente reconhecido da sociedade finlandesa. Além disso, o sistema educacional é tradicionalmente percebido na Finlândia como o mecanismo que melhora a justiça social, a equidade e a igualdade (RAJAKALTIO; MÄKINEN, 2014; SAHLBERG, 2011). Esse tipo de consistência educacional tem sido alcançado através do respeito genuíno à educação como um todo, financiamento público razoável, profissionais de ensino bem qualificados, programas multidisciplinares de formação de professores e um currículo nacional que garante que todas as crianças tenham acesso a práticas e conteúdos similares. Assim sendo, o sistema educacional finlandês alocou recursos para obter apoio precoce para atender às diferentes demandas de aprendizagem e bem-estar para todos os alunos (FINLAND, 2010). Como mencionado anteriormente, o mais recente Currículo Nacional para a Educação Básica (EDUFI, 2014) é definido a partir de um amplo princípio inclusivo que exige a oferta de aprendizagem significativa, possibilitando a participação e o sucesso escolar para todos os alunos.

Não é sem esforço, no entanto, que a Educação Especial finlandesa é mantida. As políticas educacionais atuais tornaram-se controversas e complexas, aumentando gradualmente as pressões para a otimização da educação. A excelente conquista do PISA

(Programa de Avaliação Internacional de Estudantes), por exemplo, criou tensões nas escolas para reproduzir o sucesso nas avaliações internacionais, ampliando os requisitos de conteúdo de conhecimento e desempenho acadêmico no Currículo Nacional para a Educação Básica (EDUFI, 2014), enfrentando pressão em direção à padronização e responsabilização baseada em testes (RAJAKAL-TIO; MÄKINEN, 2014). Por exemplo, no estudo realizado por Mäkinen (2018), é possível notar como a ideia de que a avaliação guia os processos educacionais ganhou espaço entre professores em formação, e, além disso, como a inclusão é vista como um obstáculo no caminho de práticas e conquistas inovadoras,

Nosso sistema escolar atual tem funcionado bem como fomos reconhecidos como o país de sucesso do PISA etc. No futuro, queremos continuar entre os principais países em educação. Para continuar no topo do mundo, e para ser altamente valorizado no campo da educação, precisaremos de inovações em nossas escolas. As práticas escolares devem continuar constantemente sendo avaliadas, para poder atender às necessidades da sociedade – a inclusão desafia esses esforços (Professor em formação n.º 19, escrita narrativa, 2010).

Além disso, em muitos estudos, os sistemas de ensino foram reformados para reduzir as desigualdades, desenvolver a qualificação dos professores e as capacidades do sistema, incentivar ambientes de aprendizagem de apoio e desenvolver apoio de alta qualidade para estudantes vulneráveis para que possam atingir seu potencial (por exemplo, UNESCO, 2017, 2020). Embora a ideia de inclusão tenha sido amplamente aceita, as declarações globais que defendem tais ideais raramente, se nunca, obrigam os sistemas educacionais a estabelecer a inclusão. Os professores em formação na Finlândia interpretam a ausência de orientações práticas para a implementação da inclusão como uma das razões pelas quais é difícil criar consenso, como observa o seguinte,

A inclusão é frequentemente introduzida como o ideal em um pedestal, e nem tanto tem sido dito sobre limitações práticas ou implementações de inclusão. Se você não sabe nada sobre a agenda de inclusão, é fácil tomar uma posição como: "uma ideia bonita, mas impossível de implementar" (Professor de pré-atendimento n.º 36, escrita narrativa, 2010).

Até o momento, a Finlândia não adotou a uma política educacional centrada em resultados como a maioria dos países, mas está procurando um novo caminho (HARGREAVES; SHIRLEY, 2012; SAHLBERG, 2011). A questão que perdura é se a Finlândia se movimentará em uma direção mais sustentável e inclusiva ou se ela se renderá lentamente a uma política de educação instrumental.

A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA FINLANDESA E OS SERVIÇOS DE APOIO EDUCACIONAL

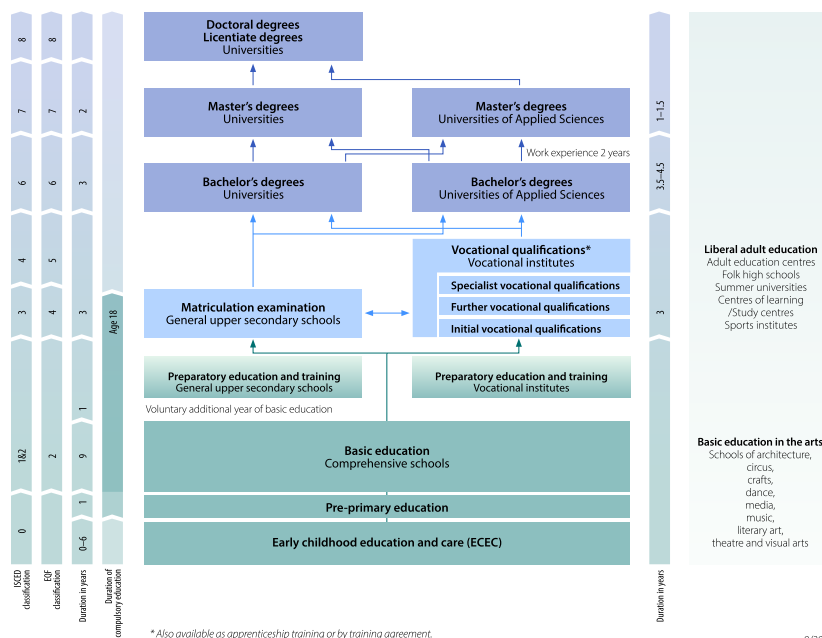
É importante iniciar enfatizando que a ideia de que todas as crianças em idade escolar têm direito subjetivo à educação e ao cuidado na primeira infância, e todas as crianças em idade escolar têm direito à educação gratuita dos níveis de ensino fundamental ao superior é o pilar que sustenta as políticas educacionais finlandesas. A ideia de que a educação é um direito subjetivo, e que o Estado é responsável por proporcionar acesso e apoio necessário à participação dos alunos em todos os níveis de ensino, abre espaço para a inclusão e formam as características igualitárias desse sistema.

A estrutura do sistema educacional finlandês pode ser ilustrada e facilmente compreendida na figura 1, abaixo. No geral, a educação já pode ser oferecida imediatamente após o término da licença parental (quando a criança tem 9 ou 10 meses de idade)

através da Educação Infantil (EI), e continua até o Ensino Superior (ES), tanto em universidades acadêmicas, universidades de ciências aplicadas ou de ensino profissionalizantes.

Figura 1 – Estrutura do Sistema de Educação Finlandesa.

EDUCATION SYSTEM IN FINLAND



Fonte: Ministry of education and culture, 2022.

A EI é orientada a partir de metas de educação e cuidado, com ênfase na pedagogia do modelo nórdico “Educare” (EDUFI, 2014). Esse serviço é ofertado por centros de EI, creches particulares ou na forma de clubes, que organizam atividades esporádicas (CHILDREN’S DAY CARE ACT 36, 1973), cabendo aos pais decidir em que tipo de serviço seus filhos vão participar. A EI é um serviço altamente subsidiado pelo Estado, e eventuais taxas são cobradas

de acordo com a renda dos pais. A EI está conectada aos serviços de saúde e rede de assistência social disponíveis para o público e tem um currículo que é totalmente fundamentado em uma abordagem centrada no aluno, com foco em pedagogias baseadas em brincadeiras e fenômenos (FERREIRA, 2021). Atualmente a rede de EI alcança 100% de cobertura em todo o país (HUJALA; FONSÉN; ELO, 2012). Após a EI, quando as crianças completam 6 anos, elas passam por um período de transição entre EI e Ensino Fundamental (EF), a pré-escola (obrigatório a todos os alunos desde 2015). O pré-ensino fundamental tem como foco adaptar as crianças às rotinas escolares e apresenta as crianças às pedagogias que definem a primeira construção do conhecimento sistematizado.

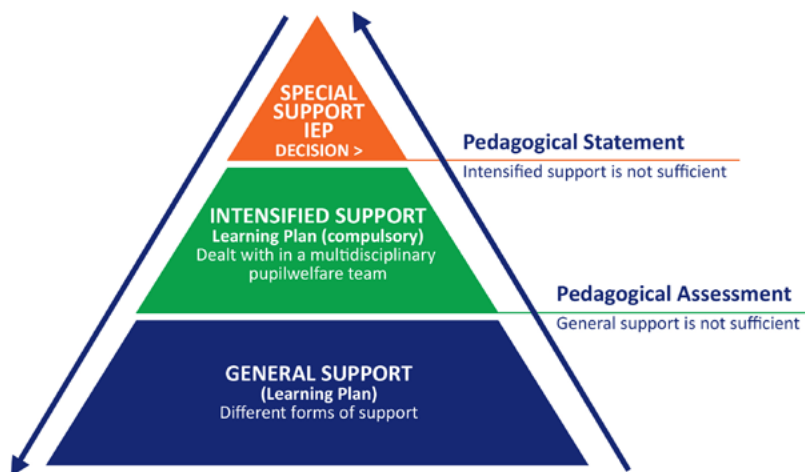
O EF finlandês inicia para todas as crianças de 7 anos; é gratuito e obrigatório para todas as crianças residentes no país. Os currículos das escolas seguem um Currículo Nacional para a Educação Básica, que orienta em geral como a Educação Básica deve ser fornecida e quais são as horas mínimas dedicadas a cada disciplina acadêmica em cada série. No entanto, cabe à administração municipal e escolar avaliar as demandas locais e adaptar os serviços educacionais. Por exemplo, uma ação inclusiva realizada na educação finlandesa é que crianças de origens multiculturais têm acesso à educação também em sua primeira língua, portanto, diferentes escolas podem obter diferentes recursos para garantir que essa ação seja cumprida.

O sistema educacional inclusivo finlandês conta com um serviço de apoio educacional de três níveis que apoia e organiza diferentes conjuntos de ações para garantir que todas as crianças possam se beneficiar do processo de escolarização. Esse serviço foi originalmente oferecido apenas no ensino fundamental e médio, mas desde o início de 2022, foi oficialmente estendido a EI.

A IMPLEMENTAÇÃO DO SERVIÇO DE SUPORTE EDUCACIONAL DE TRÊS NÍVEIS: SUPORTE GERAL, INTENSIVO E ESPECIAL

Muitos países veem Educação Especial como aquela que garante serviços educacionais para os alunos com deficiência (SAVOLAINEN, 2006). Na Finlândia, os serviços de suporte são oferecidos a todos os alunos. Esses serviços são organizados em um sistema de suporte de três níveis previsto de acordo com o Currículo Nacional para a Educação Básica (EDUFI, 2014). Este serviço se concentra em fornecer o suporte mais rápido possível para evitar problemas ou atrasos no desenvolvimento e aprendizagem (JAHNUKAINEN; ITKONEN, 2015) (ver figura 2). Nessa perspectiva de trabalho, cada aluno tem direito à educação, instrução e cuidado sistemático e orientado por metas, devidamente documentadas em um plano de educação individual (EDUFI, 2014).

Figura 2 – Serviços de apoio prestados dentro do Sistema finlandês de Educação Especial.



Fonte: European Agency for special needs and inclusive education, 2020.

O primeiro nível no sistema de apoio é o Apoio Geral, através do qual as crianças recebem assistência imediata com a sistematização do conhecimento formal. Os professores de classe geralmente fornecem o apoio geral, e quando necessário em colaboração com professores de Educação Especial orientam e fornecem suas contribuições para o apoio geral. Se esse tipo de apoio se mostrar insuficiente, a criança é encaminhada para o Suporte Intensificado, que é desencadeado por uma avaliação cuidadosa e planejado por equipes multiprofissionais. O nível final no sistema de suporte é o Suporte Especial. Para acessar os serviços nesse nível de apoio, o aluno passa por uma avaliação detalhada do desenvolvimento e da aprendizagem, o que leva a um plano de educação individual; a decisão final sobre o tipo de apoio especial é feita pela administração da escola juntamente com os pais e a equipe multiprofissional. O apoio especial visa fornecer apoio holístico e sistemático que permita que as crianças completem sua educação obrigatória.

No geral, as formas de suporte em todos os três níveis podem ser entregues individual ou coletivamente; com o auxílio de um assistente em classe ou em uma sala de aula separada; por meio de conteúdo orientado, orientado à atividade ou por diferenciação pedagógica; com ensinamentos¹⁷ especializados em tempo parcial, ou, apenas em casos específicos, com ensino especializado em tempo integral (ELBAUN *et al.*, 2000). Assim, não há um método particular que possa garantir uma intervenção eficaz, mas sim uma abordagem caso a caso em que se considera o que é melhor para a criança na tomada de decisão (consideração dos múltiplos fatores que implicam o desenvolvimento holístico e contínuo de uma criança – EDUFI, 2019).

¹⁷ Neste capítulo, as autoras usam o termo *speciensiño alizado* para se referir a um tipo específico de serviço oferecido por professores de Educação Especial no modelo de assistência a tempo parcial. Este serviço também é conhecido como Educação para Necessidades Especiais, que é um suporte individual ou em grupo fornecido aos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas socioemocional sem estarem formalmente matriculados em *status* de aluno especial. A nova terminologia é criada para enfatizar que esse serviço não é um modelo de Educação Especial, mas sim um modelo de especial suporte dentro de um sistema inclusivo. Este serviço enfatiza o objetivo da equidade na educação, promovendo a participação de todos os alunos na educação convencional.

QUANDO O SERVIÇO DE SUPORTE INICIA?

As dificuldades na aprendizagem e na frequência escolar podem ser reconhecidas tão cedo quanto na EI e no ensino pré-escolar. O reconhecimento precoce e o apoio pedagógico baseado em avaliação proporcionam a possibilidade de evitar um acúmulo de problemas, especialmente nas cuidadosas transições da EI para a pré-escola, e desta para o EF. Até o final do EF os alunos não precisam de um diagnóstico médico formal para receber serviços de apoio geral; os professores, juntamente com os próprios pais e crianças, avaliam a necessidade de apoio (BJÖRN *et al.*, 2016). Dentro desse contexto é seguro afirmar que os professores desempenham um papel decisivo, não apenas contando com conhecimento formal e recursos pedagógicos, mas também sensibilidade para avaliar a situação como um todo. Esse papel é bem reconhecido pelos professores em formação, como é notado no trecho a seguir,

O professor é obrigado a usar sua sensibilidade para identificar as necessidades educacionais dos alunos, especialmente entre o apoio geral e intensificado. Há uma forte necessidade de colaboração entre professores para implementar o modelo de suporte de três níveis de forma eficaz (Professor em formação n.º 4, escrita narrativa, 2010).

Em relação ao apoio intensificado e especial, é exigido um escopo mais amplo de profissionais. É comum contar com professores de Educação Especial, psicólogos escolares e assistentes sociais para elaborar avaliações e planos educacionais individuais. Embora o apoio intensificado ou especial tenha sido recebido apenas por 21% dos estudantes de ensino integral em 2020 (ESTATÍSTICAS OFICIAIS DA FINLÂNDIA, 2022), pesquisas atuais neste campo destacaram que reconhecimento e intervenção precoce são os pontos fortes do sistema educacional inclusivo finlandês (CHONG, 2016; ITKONEN; JAHNUKAINEN, 2007), sendo relacionados tanto ao desempenho dos alunos

quanto à prevalência de alunos que recebem apoio intensificado ou especial. Há uma grande ênfase em intervenções baseadas em pesquisa (BENEDICT; HORNER; SQUIRES, 2007) e intervenções baseadas em uma avaliação dos resultados (HOLOPAINEN *et al.*, 2017).

Além disso, é importante ressaltar que, embora os serviços de apoio estejam organizados de forma progressiva, crianças, jovens ou adultos podem se mover de forma flexível dentro da estrutura de suporte de três níveis. As necessidades educacionais dos alunos serão continuamente avaliadas, e o apoio é dado de acordo com as necessidades atuais dos estudantes. Essa estrutura flexível funciona para evitar a rotulação e as abordagens determinísticas que estagnam o desenvolvimento e a escolaridade das crianças dentro do sistema.

DESAFIOS E DISCUSSÕES ATUAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por mais idealista que possa parecer, a Educação Especial finlandesa não é impecável; todos os alunos têm direito a apoio adequado para seu aprendizado e desenvolvimento sempre que precisam, mas a prática nem sempre é tão simples. Na sequência, serão discutidos dois desafios comuns na realidade finlandesa – os desafios para alcançar um entendimento conceitual em todo o país, e os desafios para uma mudança atitudinal dos profissionais em relação à inclusão. Independentemente do reconhecimento mundial, a Finlândia também enfrenta dificuldades para implementar ações inovadoras para consolidar e manter sua Educação Especial.

DESAFIOS COM O ALINHAMENTO CONCEITUAL E COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E SUPORTE ESPECIAL

No contexto educacional finlandês, os desafios relacionados à implementação da Educação Especial não são inéditos. Rieser (2011) afirma que a Educação Especial se tornou uma palavra de ordem, muitos professores e formuladores de políticas a usam sem entender completamente o que significa. Embora seja reconhecido que professores que estão prontos para serem inovadores, tendem a facilitar que seus alunos se mantenham interessados em aprender, motivados e independentes (VÄYRYNEN, 2006), semelhante ao que acontece em outros países, ainda é um desafio oferecer uma formação de professores que alinha os desenvolvimentos conceituais no campo da Educação Especial às práticas inclusivas.

Os professores na Finlândia, assim como em muitos países, exercem multifunções: ensinar, identificar necessidades especiais e apoiar a aprendizagem, o que acarreta grandes responsabilidades profissionais (ALASUUTARI; CHIBESA; MÄKIHONKO, 2006). Os professores fazem muitas escolhas educacionais diariamente, como por exemplo, que tipo de tarefas eles realizarão e que tipo de interação eles usarão no ensino. Além das escolhas pedagógicas, os professores fazem escolhas éticas, o que na Finlândia é visto como parte essencial da sua profissão. Um professor é competente quando pode fazer escolhas pedagógicas com base em julgamentos morais (HUSU; TOOM, 2008).

Ainda, para trabalhar no sistema educacional finlandês, é exigido dos professores conhecimentos e habilidades para o apoio escolar dos alunos com deficiência. O novo sistema de três níveis exige que os modelos médicos sobre o conceito deficiência sejam substituídos por novos valores e atitudes, o que ainda parece ser um desafio (BAYAT, 2014).

Superar esse obstáculo exige abordar os diversos entendimentos de como a Educação Especial deve ser implementada, muitas vezes se confrontando com a forma como a Educação Especial aparece nas propostas educacionais (GURALNICK; BRUDER, 2016; MÄKIHOONKO; HAKKARAINEN; HOLOPAINEN, 2017; SEKKEL; CASCO, 2008).

Tais contradições têm sido empiricamente exploradas por Ferreira (2017) ao analisar as rotinas escolares de crianças com e sem deficiência intelectual em salas de aula regulares. As autoras interpostam discurso e prática, evidenciando as contradições constituídas no microsistema da sala de aula, e defendem a reconsideração do que é entendido por Educação Especial. Elas também apontam que para compreender a complexidade envolvida no desenvolvimento e aprendizagem de crianças que apresentam diferenças significativas nesses processos é necessária experiência e uma capacidade sem precedentes de tomar decisões baseadas no equilíbrio entre o que é esperado pela escola e pelos pais, e o que é relevante para a criança. A direção e a comparação dos resultados acadêmicos de estudantes são considerados mecanismos valiosos para apoiar o processo de tomada de decisão relacionado à implementação de políticas educacionais e financiamento para reformas escolares (BYRNE; OZGA, 2008). Contudo, um panorama da literatura no campo da Educação Especial indica a necessidade de se considerar as experiências das crianças, contextualizadas na microesfera da sala de aula na análise da inclusão escolar. Portanto, o que vemos acontecendo na Finlândia não é essencialmente distinto do que pode ocorrer em outras partes do mundo.

Ao mesmo tempo, professores em formação expressam opiniões positivas sobre inclusão:

Eu entendi que a ideia de apoio de três níveis é desvanecer as fronteiras entre a educação geral e a especial. Parece ser um sistema bem construído, incluindo a intenção de fornecer suporte variado e baseado em necessidades sem apressar para o apoio especial radical (Professor em formação n.º 53, escrita narrativa, 2010).

Eles expressam suas preocupações relacionadas às pressões sociais para o foco nas realizações acadêmicas e o modelo de eficiência que circunscrevem as práticas de ensino-aprendizagem.

A inclusão traz pensamentos contraditórios aos professores em sala de aula – tendo que atendendo às demandas de efetividade, ao mesmo tempo que é necessário promover a inclusão e a pedagogia centrada na criança (Professor em formação n.º 84, escrita narrativa, 2010).

Além disso, os professores na Finlândia também têm de lidar com a pressão de ‘saber tudo’. Todos os professores, desde a educação infantil até o ensino superior, são formados na Universidade e é esperado que o professor seja um profissional independente e responsável por suas decisões pedagógicas, capaz de elaborar estratégias pedagógicas baseadas na pesquisa e avaliação dos resultados de cada aluno a partir do momento em que recebe seu mestrado e completa sua formação profissional (ENGELBRECHT *et al.*, 2017). No entanto, assim como a realidade em muitos cursos de formação de professores no Brasil (DENARI, 2006; FREITAS, 2006), os conteúdos que estão diretamente relacionados a implementação prática da Educação Especial são abordados tangencialmente. Grande parte do conhecimento dos professores vem quando ele se depara com a realidade cotidiana. Sobre este assunto, professores em formação levantaram a seguinte preocupação,

A inclusão não significa que devemos estar plenamente preparados para atender às necessidades de todos os alunos de uma só vez, mas podemos acumular nossas competências junto com a carreira docente (Professor em formação n.º 53, escrita narrativa, 2010).

Uma alternativa para esse desafio é proporcionar desenvolvimento profissional contínuo em serviço para os professores, o que é um compromisso de longo prazo. A Finlândia tem investido em tais ações, tomando como obrigatório três dias por ano dedicados à

educação contínua para professores¹⁸. No entanto, a participação em atividades de desenvolvimento profissional contínuo não proporciona aos professores reajustes formais, como aumentos salariais ou promoções. Assim, a principal motivação é o desenvolvimento profissional, a atualização e a renovação de conhecimentos e competências, bem como o bem-estar profissional. Embora os professores na Finlândia busquem e aproveitem as variadas formas de formação em serviço, os esforços não são ainda suficientes para preencher as lacunas entre diferentes abordagens teóricas e metodológicas para inclusão (EDUFI, 2020). Exigindo ainda a intersecção entre pesquisa e prática, assim como uma comunicação aberta com a comunidade profissional.

DESAFIOS NA MUDANÇA ATITUDINAL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO

O aprimoramento das práticas inclusivas depende não apenas de uma formação acadêmica sólida, mas também das atitudes e crenças dos professores em relação à inclusão (SAVOLAINEN; MALINEN; SCHWAB, 2020). De acordo com Moberg *et al.* (2020), professores finlandeses estão constantemente preocupados com sua própria eficácia quando estão ensinando alunos que apresentam quadros de deficiência ou problemas emocionais e/ou comportamentais. A atitude crítica dos professores finlandeses com relação a si próprios se justifica, de acordo com o estudo, no fato de que as escolas estão focando na eficácia das práticas escolhidas por eles. Com as pressões atuais

sumário

18 A formação continuada de professores é organizada por diferentes tipos de centros de formação, como unidades de ensino contínuo na universidade, faculdades de formação profissional, departamentos universitários de formação de professores, escolas de formação de professores e várias organizações privadas financiadas pelo Ministério da Educação e pela Agência Nacional finlandesa de Educação.

para uma educação que se concentre nas conquistas acadêmicas, com o aumento da relação adulto-criança em sala de aula (DONNELLY; WATKINS, 2011), e com as demandas resultantes de uma sociedade heterogênea (TUOMI, 2004), os professores estão expressando preocupação com as mudanças em seu ambiente de trabalho.

Pergunto-me como uma escola inclusiva poderia lidar e enfrentar todas as necessidades de aprendizagem de um grupo heterogêneo de alunos e elevar a qualidade da educação ao mesmo tempo. Eu não acho que uma aula de educação geral é o lugar certo para todos os alunos. É certo manter um encrenqueiro em uma sala de aula normal? De quem as necessidades ditam? (Professor em formação n.º 43, escrita narrativa, 2010).

A inclusão produz sentimentos de impotência para os professores. Vale a pena implementar a inclusão idealisticamente se os profissionais sentirem que não há recursos suficientes disponíveis? (Professor em formação n.º 26, escrita narrativa, 2010).

A formação dos professores para responder às demandas sociais de inclusão exige novos tipos de métodos de trabalho, bem como medidas para o planejamento educacional (HAPPO; MÄÄTTÄ; UUSIAUTTI, 2012). Saha e Pesonen (2022) têm expressado a importância de os professores entenderem a política e adotarem seus requisitos nas práticas cotidianas em todas as etapas de planejamento, implementação e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresentou brevemente a estrutura do sistema educacional inclusivo finlandês, explicitando quais são os principais pilares conceituais que sustentam a implementação de ações e serviços para uma Educação Especial. A ideia principal aqui desenvolvida é que a forma como os conceitos de inclusão e Educação Especial se desenvolveram em cada país moldou a implementação de estratégias

e sistemas educativos em todo o mundo. Como resultado, é possível identificar sistemas, como o observado no Brasil (ou em outros países da América Latina, por exemplo, Chile e Argentina), que fornecem Educação Especial como modalidade paralela de educação, preferencialmente oferecida dentro do sistema educacional regular, para um grupo específico de pessoas, como por exemplo, crianças com deficiência sensorial, intelectual, crianças com transtorno do desenvolvimento, ou crianças com altas habilidades (ROPOLI *et al.*, 2010).

Alternativamente, alguns sistemas disponibilizam o suporte educacional especial como um serviço de apoio disponível para todas as crianças a qualquer momento que precisem, independentemente de especificidades nos processos de desenvolvimento (por exemplo, Finlândia e Noruega). Apesar dos caminhos muito distintos para a implementação da Educação Especial, tanto na Finlândia quanto no Brasil o papel do professor é de maior importância na prestação de qualquer apoio especial que as crianças possam precisar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [S.l.], v. 6, n.º 1, p. 1–10, 4 mar. 2020.

ALASUUTARI, H.; CHIBESA, J. L.; MÄKIHONKO, M. The challenges of supporting educators in the inclusive classroom: Development of inclusive education in northwestern province of Zambia as part of the education sector development program. In: SAVOLAINEN, H.; MATERO, M.; KOKKALA, H. (eds.). **When all means all: Experiences in three African countries with EFA and children with disabilities**. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, 2006.

ALASUUTARI, P. The Domestication of Worldwide Policy Models. **2009 - Special issue: Sense of Community**, [S.l.], v. 39, n.º 1, 1 jan. 2009.

ALASUUTARI, P.; ALASUUTARI, M. The domestication of early childhood education plans in Finland. **Global Social Policy: An Interdisciplinary Journal of Public Policy and Social Development**, [S./], v. 12, n.º 2, p. 129–148, ago. 2012.

Amendment of the Basic Education Act], Finnish Government, 2010.

ANGELUCCI, C. B. Educação em conjunto para todos: percurso de um possível. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (org.).

Concepções e proposições em Psicologia e Educação. São Paulo: Blucher, 2017.

BAYAT, M. Global Education Diplomacy and Inclusion in Developing Countries: Lessons From West Africa. **Childhood Education**, v. 90, n.º 4, p. 272–280, 21 jun. 2014.

BENEDICT, E. A.; HORNER, R. H.; SQUIRES, J. K. Assessment and Implementation of Positive Behavior Support in Preschools. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 27, n.º 3, p. 174–192, jul. 2007.

BJÖRN, P. M. *et al.* The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. **Learning Disability Quarterly**, v. 39, n.º 1, p. 58–66, 13 jul. 2016.

BYRNE, D.; OZGA, J. BERA review 2006: education research and policy. **Research Papers in Education**, v. 23, n.º 4, p. 377–405, dez. 2008.

CHONG, P. W. The Finnish “Recipe” Towards Inclusion: Concocting Educational Equity, Policy Rigour, and Proactive Support Structures. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 62, n.º 4, p. 501–518, 21 dez. 2016.

CORKER, M. Differences, Conflations and Foundations: The limits to “accurate” theoretical representation of disabled people’s experience? **Disability & Society**, v. 14, n.º 5, p. 627–642, set. 1999.

CYGNAEUS, U. **Uno Cygnaeusin kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä**. [S./]: Helsinki Press, 1910.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação Especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a Educação Especial. São Paulo: Summus, 2006.

DONNELLY, V.; WATKINS, A. Teacher education for inclusion in Europe. **PROSPECTS**, v. 41, n.º 3, p. 341–353, set. 2011.

EDUFI, Finnish National Agency for Education. **National Core Curriculum for Basic Education**. Finland, 2014.

EDUFI, Finnish National Agency for Education. **National Core Curriculum for Early Childhood Education and care 2018**. Finland, 2019.

EDUFI, Finnish National Agency for Education. **Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019**. Raportit ja selvitykset, 2020:22a.

ELBAUM, B. *et al.* How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, n.º 4, p. 605–619, 2000.

ENGELBRECHT, P. *et al.* Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 47, n.º 5, p. 684–702, 20 jan. 2017.

FERREIRA, J. M. Play-based learning and phenomenon-based learning in the Finnish Early Childhood Education. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n.º 3, p. 1278–1306, 21 ago. 2021.

FERREIRA, J. M. What is Special in Special Education from the Inclusive Perspective? **International Journal of Early Childhood Special Education**, v. 1, p. 63–78, 30 jun. 2017.

FINLAND. **Law 642**. Laki perusopetuslain muuttamisesta. [Act on Finland. **Official Statistics of Finland**, 2022.

FINLAND. **Special Education Strategy**. Ministry of Education, 2007.

FREITAS, S. N. A formação de professores na Educação Especial: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Especial**. São Paulo: Summus, 2006.

GOODLEY, D. **Disability studies: An interdisciplinary introduction**. London: Sage Publications, 2011.

GURALNICK, M. J.; BRUDER, M. B. Early childhood inclusion in United States: Goals, current status and future directions. **Infants and Young Children**, v. 29, n.º 3, p. 166-177, 2016.

HAPPO, I.; MÄÄTTÄ, K.; UUSIAUTTI, S. How do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care Providers in Lapland, Finland. **Early Childhood Education Journal**, v. 41, n.º 4, p. 273–281, 17 out. 2012.

HARGREAVES A.; SHIRLEY D. **The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence**. [S.l.]: Thousand Oaks, 2012.

HOLOPAINEN, L. K. *et al.* The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in

Finland. **European Journal of Special Needs Education**, v. 33, n.º 3, p. 316–333, 19 abr. 2017.

HUJALA, E.; FONSEN, E.; ELO, J. Evaluating the quality of the child care in Finland. **Early Child Development and Care**, v. 182, n.º 3-4, p. 299–314, abr. 2012.

HUSU, J.; TOOM, A. Ethics, moral, politics - the (un)broken circle of good and caring pedagogical practice. In: AKATMUHLKK (org.). **Ihmistä kasvatamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset = Cultivating humanity : education - values - new discoveries : professori Hannele Niemen juhlaKirja**. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 2008.

ITKONEN, T.; JAHNUKAINEN, M. An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 54, n.º 1, p. 5–23, mar. 2007.

JAHNUKAINEN, M.; ITKONEN, T. Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. **European Journal of Special Needs Education**, v. 31, n.º 1, p. 140–150, 3 nov. 2015.

KIUPPIS, F. Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the “Salamanca Process”. **International Journal of Inclusive Education**, v. 18, n.º 7, p. 746–761, 12 ago. 2013.

KOZLESKI, E. B.; PROFFITT, W. A. A Journey Towards Equity and Diversity in the Educator Workforce. **Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, v. 43, n.º 1, p. 63–84, 6 nov. 2019.

MÄKIHONKO, M.; HAKKARAINEN, A.; HOLOPAINEN, L. Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. **Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena**, p. 67–83, 2017.

MÄKINEN, M. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. **Teaching and Teacher Education**, v. 35, p. 51–61, out. 2013.

MÄKINEN, M. Curriculum Ideologies Reflecting Pre-Service Teachers' Stances toward Inclusive Education. **Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development**, 22 ago. 2018.

MALINEN, O. **Inclusive education from teachers' perspective: Examining pre- and inservice teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China**. [S.l.]: Itä-Suomen Yliopisto Press, 2013.

MOBERG, S. *et al.* Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. **European Journal of Special Needs Education**, p. 1–15, 23 maio 2020.

ONU. **Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol**. United Nations. 2006.

RAJAKALTIO, H.; MÄKINEN, M. The Finnish School in Cross-Pressures of Change. **Euro-JCS**, v. 1, n.º 2, p. 133-140, 2014.

RIESER, R. (2011). Disability, human rights and inclusive education, and why inclusive education is the only educational philosophy and practice that makes sense in today's world. *In*: RICHARDS, G.; ARMSTRONG, F. (eds.). **Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms**. [S.l.]: Routledge, 2011.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SAHA, M.; PESONEN, H. 'Too little attention is paid to children who require specialised support.': In-service and pre-service teachers' views on policy and practice in early childhood teacher education in Finland. **Finnish Early Childhood Education and Care - A Multi-theoretical perspective on research and practice**, 2022.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons: What can the World Learn from Educational Change in Finland?** [S.l.]: Teachers College Press, 2011.

SAVOLAINEN, H. Education for all: where are all the children with disabilities. *In*: SAVOLAINEN, H.; MATERO, M.; KOKKALA, H. **When All Means All: Experiences in Three African Countries with EFA and Children with Disabilities** Edited by, Ministry for Foreign Affairs of Finland, p. 155 - 171, 2006.

SAVOLAINEN, H.; MALINEN, O. P.; SCHWAB, S. Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. **International Journal of Inclusive Education**, [S.l.], p. 1–15, 20 abr. 2020.

SEKKEL, M. C.; CASCO, R. Ambientes inclusivos para educação infantil: considerações sobre o exercício docente. *In*: FRELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (org.). **Educação Especial: percursos na educação infantil**. [S.l.: s.n.], 2011.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The social model of disability: An outdated ideology? **Research in Social Science and Disability**, [S.l.], v. 2, p. 9–28, 2001.

TUOMI, M. T. Planning teachers' professional development for global education 1. **Intercultural Education**, [S.l.], v. 15, n.º 3, p. 295–306, 1 set. 2004.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. 2017.

UNESCO. **Final report of the international forum on inclusion and equity in education – Every learner matters**. 2020.

UNESCO. **Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs**. Jomtien, 1990.

VÄYRYNEN, S. Inclusion and notions of participation. *In*: SAVOLAINEN, H.; MATERO, M.; KOKKALA, H. **When All Means All: Experiences in Three African Countries with EFA and Children with Disabilities** Edited by, Ministry for Foreign Affairs of Finland, p. 155 - 171, 2006.

VEHMAS, S. Ethical Analysis of the Concept of Disability. **Mental Retardation**, [S./], v. 42, n.º 3, p. 209–222, jun. 2004.

VEHMAS, S.; WATSON, N. Exploring normativity in disability studies. **Disability & Society**, [S./], v. 31, n.º 1, p. 1–16, 2 jan. 2016.

VEHMAS, S.; WATSON, N. Moral wrongs, disadvantages, and disability: a critique of critical disability studies. **Disability & Society**, [S./], v. 29, n.º 4, p. 638–650, 6 nov. 2013.