

Recebido em: 30 Nov. 2020

Aprovado em: 25 Ago. 2021

Publicado em: 20 Set. 2021

DOI: [10.18554/rt.v14i2.5111](https://doi.org/10.18554/rt.v14i2.5111)

v. 14, n.2 Maio – Ago. 2021

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CHALLENGES FOR INCLUSIVE EDUCATION: EDUCATIONAL PARADIGMS IN THE CONTEXT OF SPECIAL EDUCATION

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: PARADIGMAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Sebastiana Gama dos Santos

E-MAIL: ana_gama21@hotmail.com

RESUMO

O artigo discute o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, de cunho qualitativo, fazendo uma contextualização das mudanças ocorridas ao longo dos anos e que foram influenciando as políticas educacionais brasileiras. Como fundamentação teórica, recorreu-se às análises de Ferreira (2003); Mantoan (2003); Mendes (2006); Bezerra (2017). Foram consultados ainda os documentos normativos como a CF de 1988, LDB DE 1996; Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Como material investigativo, foram utilizados os dados obtidos por meio de pesquisa realizada no ano de 2017 em uma escola Estadual de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, do município de Rio Branco-Acre. Analisou-se o processo de inclusão de estudantes com deficiência, por meio da atuação das professoras regentes das salas comuns, bem como pela atuação dos profissionais da educação especial. Os dados permitiram afirmar que os esforços para a promoção de uma educação inclusiva ainda estão aquém das determinações legais, o que provoca em certa medida a reprodução e legitimação das desigualdades no interior da escola e da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Direito; Legislação; Política pública.

ABSTRACT

The article discusses the process of school inclusion of students with disabilities through a bibliographic, documentary and empirical research, of a qualitative nature, making a contextualization of the changes that occurred over the years and that have been influencing Brazilian educational policies. As a theoretical foundation, the analysis of Ferreira (2003) was used; Mantoan (2003); Mendes (2006); Bezerra (2017). Normative documents such as the 1988 CF, LDB DE 1996; World Declaration on Education for All (1990); Salamanca Declaration (1994); National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008). As investigative material, data obtained through research conducted in 2017 in a State Elementary School of the Early Years, in the municipality of Rio Branco-Acre, were used. The inclusion process of students with disabilities was analyzed, through the performance of the teachers in charge of the common rooms, as well as the performance of professionals in special education. The data allowed to affirm that the efforts for the promotion of an inclusive education still fall short of the legal determinations, which provokes to a certain extent the reproduction and legitimization of the inequalities inside the school and the classroom.

KEYWORDS: Inclusive Education. Right. Legislation. Public policy.

RESUMEN

El artículo discute el proceso de inclusión escolar de estudiantes con discapacidad a través de una investigación bibliográfica, documental y empírica, de carácter cualitativo, haciendo una contextualización de los cambios ocurridos a lo largo de los años y que han ido influyendo en las políticas educativas brasileñas. Como fundamento teórico se utilizó el análisis de Ferreira (2003); Mantoan (2003); Mendes (2006); Bezerra (2017). Documentos normativos como el CF de 1988, LDB DE 1996; Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); Declaración de Salamanca

(1994); *Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Integrada* (2008). Como material de investigación se utilizaron datos obtenidos a través de una investigación realizada en 2017 en una Escuela Primaria Estatal de la Primera Infancia, en el municipio de Rio Branco-Acre. Se analizó el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, a través del desempeño de los docentes a cargo de las salas comunes, así como el desempeño de los profesionales en educación especial. Los datos permitieron afirmar que los esfuerzos por la promoción de una educación inclusiva aún se quedan cortos a las determinaciones legales, lo que provoca en cierta medida la reproducción y legitimación de las desigualdades dentro de la escuela y el aula.

PALABRAS-CLAVE: Educación Integrada. Derecho. Legislación. Política pública.

INTRODUÇÃO

A luta mundial pela inclusão caracteriza-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos aprenderem juntos num mesmo espaço, sem que haja discriminação ou preconceitos. A educação inclusiva constitui-se numa modalidade educacional concebida na concepção de direitos humanos, no qual a igualdade e diferença são parte do mesmo processo para a promoção da equidade e justiça social.

Influenciado pelas políticas internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil, assegurou, em Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e em outros instrumentos normativos, o direito de escolarização para que todas as pessoas sejam reconhecidas igualmente como cidadãs.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado e de um redesenho das políticas educacionais da educação inclusiva, entre elas, a inclusão de alunos especiais na rede regular de ensino, a formação de professores para o atendimento desses alunos, estrutura física inclusiva, mobiliário adequado e planejamento pedagógico que ganham novos contornos e geram amplos debates em torno da inclusão de alunos com deficiência.

Nesse contexto, em meio a controvérsias, debates e críticas, passa-se a ter um processo de inclusão de alunos com deficiência da rede regular de ensino de todo o país, culminando com a publicação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançado pelo Ministério da Educação e Cultura.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva redirecionou o trabalho dos professores junto aos alunos com deficiência para o atendimento especializado em contraturno, ao ensino regular, com a responsabilidade de organizar, fomentar e

apoiar, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter complementar e/ou suplementar à sua frequência na sala de aula comum, devendo a criança estar devidamente matriculada no AEE da própria escola de ensino regular (Brasil, 2008).

Como aporte teórico este artigo está referenciado em autores que fazem uma contextualização histórica do processo de implementação das políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular no Brasil, como Ferreira (2003); Mantoan (2003); Mendes (2006); Bezerra (2017). Além desses, faremos referência aos documentos normativos como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96; Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Utilizaremos ainda os dados coletados por meio da pesquisa quando da realização do curso de Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva, desenvolvido no período de fevereiro de 2017 a abril de 2018, em uma escola pública da rede Estadual do município de Rio Branco-Acre.

De acordo com Ferreira (2003), o currículo de uma escola inclusiva, deve ser construído levando-se em consideração uma reestruturação curricular que favoreça o desenvolvimento da diversidade de todos os alunos que a escola atende, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo, que favoreça o processo de aprendizagem de todos alunos numa perspectiva formativa e cidadã.

Com Mantoan (2003) percebe-se que a escola passa por uma crise paradigmática necessitando de transformações significativas que de fato atenda as especificidades dos alunos com deficiência por meio de atendimento educacional especializado.

Com as reflexões de Mendes (2017) pode-se analisar o contexto histórico da inclusão escolar desde o século XVI, bem como, a contextualização do termo integração e inclusão escolar a partir das contribuições de outros países para o Brasil.

Das reflexões de Bezerra (2017), compreende-se que há uma considerável relação entre o papel da escola e a reprodução e legitimação das desigualdades sociais no contexto do capitalismo, evidenciando que os sistemas de ensino funcionam em alguns momentos como instrumentos de integração ideológica e de inculcação de saberes dominantes.

A Constituição Federal de 1988 preconiza que as ações do Poder Público devem assegurar uma educação para todos em sua forma mais ampla: o acesso e a permanência no ensino obrigatório, gratuito e de boa qualidade; por outro lado, a LDB nº 9.394/96 estabelece a garantia de vagas na escola regular para educandos com deficiências a partir da Educação Infantil; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) reconhece a importância da educação e que todas as crianças, jovens e adultos devem ter acesso à educação básica de qualidade, de maneira que seja eliminada toda forma de preconceito e estereótipos; a Declaração de Salamanca de 1994, indica que todos os alunos, independentemente de sua condição, devem ser atendidos numa escola de ensino regular, estabelece ainda que todos os alunos devem ser orientados e recebidos por meio de uma pedagogia capaz de satisfazer as capacidades educacionais necessárias ao desenvolvimento pleno das crianças.

O documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) passou a orientar a organização e o funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros tendo como base a educação para a diversidade e a compreensão de que esta é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, constituindo-se em uma ação transversal e interdisciplinar que exige da equipe da escola um trabalho coletivo, pensado e organizado principalmente pelos professoras regentes, mediadores e professores das salas de recursos.

Além desses fatores, tomaremos como ponto de referência para a compreensão de que apenas o prédio bem adaptado, com rampas, piso tátil, barras de apoio e computadores não serão suficientes para garantir a inclusão e a acessibilidade dos alunos com deficiência na escola, pois a condição que garante uma educação de qualidade exige comprometimento profissional, atitudes mais humanas, respeito às diferenças, bem como um esforço por colocar em prática, metodologias inclusivas e flexíveis para a promoção dessa mudança social preconizada em lei. Portanto, infere-se a compreensão de inclusão, como garantia de acesso, de permanência e sucesso escolar da criança com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas regulares de ensino.

Tomaremos neste artigo como conceito de educação especial, o descrito no art. 1º da Instrução Normativa nº 001/2018 da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes que a define como

uma modalidade não substitutiva da escolaridade regular, que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Essa ação é constituída por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos estudantes público alvo, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades específicas. Compreende a eliminação gradual e sistemática de barreiras que impedem o acesso à escolarização por meio do Atendimento Educacional Especializado (p. 6).

Tendo em vista o exposto, torna-se necessário, a partir do aporte teórico, da análise dos documentos normativos e dados empíricos, responder as seguintes questões de estudo: a) Que documentos normatizam o direito e a obrigatoriedade da inclusão de alunos com deficiência? b) O que revelam as práticas das docentes quanto à inclusão de alunos com deficiência nas atividades de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula?

Desse modo, a metodologia adotada para este ensaio é de natureza qualitativa, que segundo Prodanov (2013) esta abordagem é essencialmente interpretativa, exige do pesquisador analisar o objeto em sua plenitude, descrevendo-o com fidedignidade a partir da coleta contextualizada de dados. Tem como foco de observação o ambiente natural, sendo competência do pesquisador um trabalho intensivo no campo investigativo de forma a não alterar as condições em que o objeto se apresenta.

Oliveira (2008) distingue análise bibliográfica e análise documental, para ela a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos, dentre eles, livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. E tem como principal objetivo possibilitar o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. Já a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhuma manipulação científica, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica transita em todas as etapas do trabalho científico. Desde o momento da definição do tema, objetivos, questões de estudo, impõe-se ao

investigador o imperativo do conhecimento necessário para familiarizar-se com o assunto a ser trabalhado na pesquisa.

Da história à atualidade: o que nos dizem o currículo e as práticas pedagógicas de docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência

O acesso à educação para pessoas com deficiência foi e continua sendo conquistado a curtos passos. Segundo Mantoan (2003), os debates sobre a educação especial remontam o século XIX, com a influência de médicos e pedagogos que viram a potencialidade de desenvolvimento de pessoas segregadas pela sociedade. Durante esse período institucionalizou-se os cuidados de pessoas consideradas naquele período “anormais” em asilos e manicômios como forma de tratamento, cuidado e proteção. Tal segregação era baseada na crença de que as crianças e os jovens receberiam cuidados adequados e por isso a necessidade de serem ensinados em ambientes separados dos demais alunos. Outra justificativa para a segregação era a de que as pessoas consideradas como “anormais” poderiam influenciar ou contaminar os que se denominavam “normais”.

Conforme o documento “A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais”, do Ministério da Educação (2006), a prática da segregação era institucionalizada, como na Grécia, onde as pessoas que demonstravam algum tipo de deficiência eram mortas ou mesmo abandonadas e expostas publicamente. E na Roma antiga, onde a lei permitia que o pai eliminasse uma criança com deficiência logo após o parto. Na idade medieval, a deficiência de uma criança era relacionada ao pecado ou mesmo atribuído a qualquer tipo de transgressão moral, uma espécie de castigo que, por meio da marca física ou mental que denunciava uma deficiência, haveria um impedimento para o contato com a divindade (Brasil, 2006).

De acordo com Mantoan (2013), apenas nos anos 1960, instituiu-se oficialmente a modalidade de educação especial, com a denominação de "educação dos excepcionais". Ganham força as preocupações relativas à educação das crianças e jovens com deficiências. Movimentos sociais a favor dos direitos humanos, auxiliaram na conscientização da sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização dos indivíduos. Esses movimentos defendiam a integração entre as pessoas, de modo que as atividades resultassem em aprendizagens significativas, deixando de ser

uma preocupação apenas de cuidar, mas "o que", "para que" e "onde" as crianças poderiam aprender. Assim, em 1961, a LDB, Lei nº 4.024/61 passa a considerar o direito dos excepcionais à educação, em seu título X:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASL, 1961).

Deste modo, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser direito fundamentado em lei que dá acesso aos chamados “excepcionais” à educação inserida em um sistema geral de ensino.

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos promovida pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), realizada na cidade de Jomtien na Tailândia (1990), caracterizou-se como um grande marco para a educação inclusiva, pois contou com a participação de educadores de vários países, culminando com a aprovação da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, quando afirma em seu artigo 3º, inciso V que a educação das pessoas com deficiência requer um olhar mais cuidadoso, garantindo-lhes condições de acesso à escolarização independente de sua condição física, social, econômica.

Já em 1994, foi aprovado um dos documentos mais importantes em favor da educação inclusiva, intitulado “Declaração de Salamanca”, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha pela UNESCO. Com este documento as teorias e práticas inclusivas ganham espaço e força em vários países, dentre eles, o Brasil.

A Declaração de Salamanca (1994) orienta que todo o esforço das políticas públicas deve ser direcionado para combater a exclusão e promover a integração de modo que

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (p. 4).

Assim, percebe-se que a convivência e a integração de crianças com deficiência em escola comum é uma preocupação que já vem sendo discutida há décadas, no entanto, para que essa integração seja possível, a escola precisa ainda rever suas ações, pois provoca mesmo que inconscientemente, desigualdades por meio de suas práticas pedagógicas, já que a inclusão requer não apenas o acesso de crianças e jovens em escolas comuns, mas exige a adaptação da infraestrutura, dos materiais didáticos, das metodologias, das formas de avaliação, mudança comportamental de todos no interior da escola, da formação dos professores e da reformulação e vivência profunda dos currículos (Mantoan, 2013).

No Brasil, as determinações constitucionais quanto à educação especial, ganha força e um novo olhar a partir da Declaração de Salamanca (1994), que prevê a educação como um direito de todos, culminando com uma prescrição legal com a aprovação da LDB 9.394/96, que estabelece que as pessoas com necessidades educacionais especiais devam ter atendimento educacional "preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 58), garantindo, assim, atendimento educacional especializado. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define de quem é a obrigatoriedade e deixa aberto quanto à matrícula na escola regular, não rompendo definitivamente com a segregação, pois o termo "preferencialmente" abre espaço para uma interpretação de que pode existir escolas específicas para alunos com deficiência.

Um dos instrumentos de maior importância importante para a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar, foi a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, onde a educação especial passa a ser uma modalidade

de ensino transversal à todas as etapas e demais modalidades de ensino tendo como principal objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A partir dessa ótica, a instituição escolar assume uma afeição mais democrática, mais humana, mais justa do ponto de vista da inserção social desse contingente de crianças que até pouco tempo não tinham a possibilidade de adentrarem ao universo do mundo escolarizado regular. Diante dessa perspectiva não restou outra opção à escola a não ser “abrir suas portas” para acolher a todos, fazendo cumprir o direito e dever educar.

No Brasil, no campo da educação, as perspectivas para a mudança, como reflexo das lutas sociais por direito à educação para todos, num primeiro momento, efetivaram-se apenas na legislação (CF de 1988; LDB nº 9.394/96), não se traduzindo efetivamente em ações políticas, e por isso nem chegaram corretamente às escolas, e menos ainda às salas de aula, constituindo-se em um vácuo entre a norma prescrita e a inclusão. O poder público poderia está cumprindo melhor essa função, o que não impede que cada ente, cada instituição assuma sua parte das responsabilidades, fazendo assim o cumprimento da norma legal.

Para isso, o Estado enquanto guardião dos direitos individuais e coletivos, precisa implantar e implementar efetivamente políticas públicas inclusivas capazes de garantir a acessibilidade e equidade em prol da qualidade do ensino e o exercício pleno da cidadania de todos as crianças, jovens e adultos. A esse respeito a Declaração de Salamanca salienta que os governantes

Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva. Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais. Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva. Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

Nessa perspectiva, o cumprimento da legislação brasileira vem ao encontro da Declaração de Salamanca, que baliza as políticas de inclusão escolar, caracterizando-se como atendimento de direito já preconizados e não cumpridos integralmente na prática.

Outro aspecto fundamental para que haja o atendimento à inclusão conforme descrito em lei, é a questão da formação inicial e continuada dos professores, que segundo a LDB nº 9.394/96 nos artigos 62 a 67 define que essa tarefa é de responsabilidade das universidades e institutos superiores de educação.

No entanto, esta formação, mesmo quando sólida e de boa qualidade, precisa acompanhar o curso das mudanças e exigências da sala de aula, pois nem sempre contempla de modo mais sistemático o atendimento a modalidades de ensino como a da Educação Especial. E mesmo que hajam estágios supervisionados, estes estão direcionados para o ensino infantil e fundamental, não possibilitando conhecimento e uma formação suficiente para vivenciar as políticas e as práticas inclusivas do interior da escola e da sala aula.

Esse contexto traz muitas preocupações e desafios para a educação, pois o processo de inclusão escolar é uma determinação legal e “é uma necessidade e uma realidade que está à porta” exigindo mudanças urgentes para que todos tenham direito a uma educação pública de qualidade.

É cada vez mais recorrente, a defesa de uma escola pluralista, que deve ter seus pressupostos teóricos e metodológicos flexíveis às diferenças individuais e que possibilite o acesso, a permanência e o sucesso escolar. No entanto, tal perspectiva parece não ter bases sólidas, pois a escola brasileira ainda não conseguiu alcançar as modificações necessárias em suas práticas pedagógicas inclusivas, causando uma sensação de inclusão, no entanto se mantém culturalmente

aristocrática e conservadora, mantendo as desigualdades por meio da seleção do currículo e da materialização deste por meio das práticas pedagógicas dos professores (Bourdieu, 1992).

Nesse ponto, é válido apresentar alguns dados empíricos da pesquisa realizada em uma escola pública de Rio Branco-Acre, que a denominaremos de escola A. Sendo assim, com vistas a compreender a realidade e conhecer suas implicações práticas, foi necessário realizar observação de como os alunos são atendidos na sala de aula comum, na sala de recursos multifuncionais da escola; participar dos planejamentos pedagógicos semanais; e observação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. Os dados coletados permitiram visualizar concepções acerca da inclusão e diferentes configurações de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentalmente no que refere ao que a escola ensina e como ensina aos alunos com deficiência.

A inserção dos pesquisadores na cultura escolar possibilitou perceber pelos depoimentos e práticas das professoras regentes, da sala de recursos multifuncional, mediadores e assistentes educacionais que os estudantes com deficiência se encontram nos meandros de uma relação confusa no que se refere a implementação das concepções de uma educação, de fato inclusiva.

Nesse sentido, a fala de uma assistente educacional traduz em seu depoimento o conceito de educação inclusiva, numa perspectiva teórico-conceitual, afirmando que esta ocorre,

Quando o aluno com uma necessidade especial, tem um acompanhamento diário conforme suas dificuldades, e é incluso em todas as atividades, respeitando seus limites e capacidades, pois, estes geralmente são superados ao longo do seu desenvolvimento (Assistente Educacional de escola Estadual do município de Rio Branco-Acre).

Fazendo um cotejo entre a fala da assistente e os documentos que contextualizam e conceituam a modalidade de educação especial, percebe-se que há uma aproximação conceitual do que está definido na Instrução Normativa 001/2018, bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Percebe-se na fala da assistente que há o reconhecimento de uma mudança de comportamento a partir das diferentes vivências possibilitadas pela escola, considerando as especificidades e deficiências de cada aluno. Na mesma direção teórico-conceitual destaca-se o relato de uma mediadora, onde aponta que o trabalho na Educação Especial deve ser considerado como um processo de

Aprender a adaptar o planejamento pedagógico, conforme o estágio de cada aluno, onde a equipe docente deve ter uma visão bem ampla, para compreender que o aluno, possui suas competências por menor que seja. Compreendo que o ensino especial é de maior importância no processo de aprendizagem do aluno, com suas deficiências, seja intelectual ou física. Este indivíduo precisa ser incluído em todos os momentos do ensino escolar, mas para que os objetivos possam acontecer, precisa-se inserir os pais neste processo, saber que seus filhos são capazes, e que se trata de um ser com habilidades reduzidas, porém que precisa ser trabalhado a educação, e limites, para que não venha intervir no mediar do ensino deste aluno. Essas interferências, fazem com que o praticar do ensino não aconteça. O professor ao trabalhar em grupos inserir este aluno, para que ele se sinta seguro, apreender com os colegas, e entender que todos neste ambiente estão transmitindo conhecimentos. Trabalha também a harmonia, afeto e o respeito um pelo outro (Mediadora da Rede Estadual do Município de Rio Branco).

Da mesma forma que a assistente, o relato da mediadora demonstra conhecimento teórico-conceitual do que determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusa (2008) ao destacar que o planejamento pedagógico deve ser elaborado levando-se em consideração os limites e capacidades de cada aluno.

Na observação do ambiente escolar, foi possível constatar que existe um distanciamento entre a fala das profissionais e o vivido na escola. Foi possível compreender que a teoria e a prática não caminham juntas, uma vez que a fala, demonstra um conhecimento do processo de inclusão e alinhamento com os documentos normativos, enquanto que o observado aponta para outras práticas.

Observou-se ainda que os alunos com deficiência estão fisicamente compondo um grupo na sala de aula, no entanto, a integração desses em todas as atividades ainda está aquém do que preconiza a Declaração de Salamanca (1990) quanto a oportunidade de cada criança desenvolver-se conforme suas particularidades, no qual os “programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades” (p. 1).

Foi possível observar que nas diversas atividades, como planejamento, regência, recreação, as professoras da sala comum não se sentem seguras quanto ao trabalho com a inclusão escolar, encontrando muitas dificuldades para elaborar atividades, realizar agrupamentos, promover a participação ativa de todos os alunos conforme suas capacidades, fazendo uma conexão entre os conteúdos adequados aos alunos com deficiência e o demais da sala.

Os professores da educação especial (mediadores e assistentes), por sua vez parecem não promover um espaço de formação e parceria com as professoras regentes, pois não são participantes

assíduos dos planejamentos semanais e grupos de estudo mensais que a escola organiza e trabalham quase sempre isoladamente.

Essa situação fica visível no relato de uma professora regente quando questionada a respeito de sua competência ao desenvolver atividades diversificadas de acordo com as dificuldades de cada aluno.

Eu não me sinto segura, pois, trabalho da forma que acho correto, de acordo com a minha experiência em sala de aula e as poucas formações que tive, mas isso é muito pouco tendo em vista que cada deficiência tem suas particularidades, sendo assim não dá para tratar todas as crianças com deficiência da mesma forma. Isso as vezes traz certa angústia, porque queremos ajudar e não sabemos como (Relato da professora regente da Rede Estadual do Município de Rio Branco).

Observou-se que o trabalho coletivo na perspectiva da educação inclusiva parece está fragilizado, bem como a integração entre os diferentes profissionais. Conforme Mesquita (2010), o currículo de uma escola inclusiva, deve ser construído levando-se em consideração não apenas as adaptações físicas para acomodar os alunos com deficiências. Demanda uma nova forma de concepção curricular, que exige um reposicionamento desde a equipe de apoio à equipe pedagógica, tendo-se a compreensão da diversidade do público que atende, ou seja, uma escola que reconhece e se planeja para atingir as individualidades dos seus alunos, remodelando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir o êxito escolar de todos.

Essa dificuldade de gerenciar o currículo escolar atinge especialmente os professores e de acordo com Mesquita (2010), estes profissionais não se sentem preparados e nem tem experiências necessárias para atuar com toda essa diversidade de alunos. Por outro lado, a equipe de mediadores e assistentes que realizam atendimento “especializado”, trabalham na maioria das vezes de forma isolada e acabam por construir suas experiências tão somente pelo conhecimento das dificuldades apresentadas pelos alunos ou ainda por meio de atividades estruturadas sem um planejamento e avaliação sistematizados, demonstrando em alguns momentos insegurança e poucas intervenções diante da diversidade de deficiências as quais se deparam diariamente. O trabalho inclusivo realizado dessa forma não favorece uma prática pedagógica inclusiva e não proporcionam o desenvolvimento das capacidades necessárias ao aprendizado de todos os alunos.

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão, pois de acordo com o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2015)

É imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O ‘despreparo dos professores’ figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com os padrões de ensino e aprendizagem da escola (BRASIL, 2015, p. 27).

A concepção de educação inclusiva, precisa ser entendida e colocada em prática a partir de uma compreensão ampla, que envolva uma ação conjunta para integração de todos os alunos, no qual o trabalho deve ser desenvolvido fundamentalmente pelas professoras regentes da sala de aula. Nesse sentido, Coll; Marchesi; Palacios (2004) afirmam que

A formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos (p. 44).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) a inclusão é definida como a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade; sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL/CNE, 2001). Nesse mesmo sentido, a professora regente relata que inclusão é

Oferecer meios para que todos os alunos, sejam eles deficientes, físico, mental ou até mesmo os ditos normais que apresentam dificuldades, para que estes participem, interajam em toda e qualquer atividade, evento, projetos oferecidos pela escola, em sala de aula e nos demais ambientes da escola. Sendo que essas condições devem ser oferecidas não de maneira igual, mais de acordo com a dificuldade e necessidade de cada aluno, pois aqueles que precisam de mais atenção e empenho do professor devem receber mais apoio. Aqueles que precisam de menos atenção devem receber menos acompanhamento do professor,

resultando assim em condições diferentes e direitos iguais para a turma (Professora Regente da Rede Estadual do Município de Rio Branco).

Para a professora, a inclusão é uma tarefa que promove a equidade social entre as diferentes crianças, de modo que o professor tem a função de planejar atividades conforme as limitações de cada aluno e possibilitar caminhos para que eles se desenvolvam plenamente, conforme preconizado na LDB 9.394/96.

O relato da processo vai ao encontro ainda do que preconiza a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 59, destacando que as instituições escolares devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, estando preparadas para acolher e desenvolver atividades pedagógicas a todos os alunos e não somente aos considerados “normais”, pois a inclusão gera resultados sociais positivos e contribui para o desenvolvimento sustentável da sociedade, no entanto sua implementação, de fato, exige por parte de todos, mudanças culturais e atitudinais. Para além de estruturas físicas, as políticas públicas educacionais devem possibilitar uma nova forma de pensar, de agir, de construir, de comunicar e de utilizar recursos públicos para garantir a realização dos direitos e da cidadania.

Assim, entendemos que a inclusão deve contemplar a diversidade, criar situações em que todas as crianças e professores trabalhem juntos, buscando equidade de oportunidades educativas, levando em consideração as potencialidades e especificidades de cada criança.

Outro fator fundamental para compreender o processo de inclusão da escola foco desta pesquisa é o planejamento e realização das atividades de ensino e aprendizagem. Percebeu-se que em todos os planejamentos pedagógicos semanais não foram socializadas ou discutidas atividades que contemplem o trabalho com os alunos público da educação especial que conforme o artigo 1º da Instrução Normativa 001/2018 da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes, envolve os

II - Estudantes com Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006). *III - Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento:* aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (MEC/SEESP, 2008). *IV - Estudantes com Transtornos Específicos da*

Recebido em: 30 Nov. 2020

Aprovado em: 25 Ago. 2021

Publicado em: 20 Set. 2021

DOI: [10.18554/rt.v14i2.5111](https://doi.org/10.18554/rt.v14i2.5111)

v. 14, n.2 Maio – Ago. 2021

Aprendizagem: aqueles que apresentam déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. Consideram-se transtornos específicos de aprendizagem: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH e distúrbio do processamento auditivo central – DPAC. *V-Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação*: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, p. 6).

Pelo exposto, percebeu-se que a formação de professores regentes, em especial, e a formação dos demais profissionais atuantes nesta modalidade de ensino, é limitada diante da necessidade multidimensional de aplicar práticas pedagógicas inclusivas que atendam os vários perfis de alunos da educação especial. Observou-se ainda que os alunos com deficiência ora estão realizando a mesma atividade que os demais colegas considerados sem deficiência, ora estão fazendo atividades com temas bem diferentes do planejado para a aula.

Infere-se que falta uma formação inicial sólida e adequada sobre a educação especial para os professores regentes, de acordo com o que determina o artigo 59, inciso III, da LDB, onde diz que deve existir uma formação adequada aos professores para o trabalho de integração de alunos com deficiência nas classes comuns. Por outro lado, o que se percebe é que as professoras demonstram não serem responsáveis pelo trabalho de inclusão, pois não são convidadas a participar de formação continuada sobre os diferentes temas que envolvem essa modalidade de ensino. Além disso, o que se verificou foi uma grande insatisfação em relação ao trabalho de inclusão, pois não há parceria no momento dos planejamentos, não há partilha de metodologias e atividades adequadas para melhor atender os alunos, já que segundo as professoras, quem detém das orientações quanto a esse trabalho são as mediadoras, assistentes e professora da sala de recurso que participam continuamente de processos formativos pelo Estado.

Conclusão

A educação especial conforme exposto se caracteriza por um conjunto de ações de diferentes profissionais, saberes e práticas pedagógicas que possibilitem o atendimento educacional adequado

a todos os alunos em suas particularidades, exigindo competências profissionais formativas (formação inicial e continuada) mais sólidas que possibilite compreender, reconhecer e desenvolver o processo de educação inclusiva na escola e na sala de aula, pois é uma de suas principais funções articular as diversas ações que garantam a verdadeira inserção e integração dos alunos com deficiência em todas as atividades da escola, em parceria com a equipe de mediadores, assistentes educacionais, professoras da sala de recursos, equipe gestora e demais funcionários.

No planejamento deve ser considerado o aluno e suas especificidades para a seleção de atividades que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de cada um; levando ainda em consideração o tempo, as estratégias metodológicas, forma de avaliação, recursos didáticos, espaço adequado e a integração da equipe de profissionais que atuam diretamente no atendimento aos alunos da educação especial.

Assim, conforme observou-se durante a pesquisa, há uma grande lacuna entre o prescrito normativo e o realizado pela escola, no que se refere ao desenvolvimento dos princípios da educação inclusiva. A formação continuada de professores pode ser uma das alternativas viáveis para a prática adequada em sala de aula, desde que essa formação seja ofertada para professores regentes e profissionais da Educação Especial ao mesmo tempo, construindo assim um nivelamento formativo e compreensões integradas do mesmo processo educacional.

Da mesma forma a equipe gestora precisa está mais próxima da equipe docente, motivando e buscando juntos caminhos, sendo ativa no processo de conhecer o trabalho inclusivo, bem como apoiar e incentivar as práticas inclusivas que devem ser vivenciadas por todos os profissionais da escola.

Assim, os documentos normativos quanto à Educação Especial são claros e precisos no que se refere ao trabalho com essa modalidade de ensino, perpassando desde a formação profissional, como também os tipos de deficiências e a necessidade de centrar metodologias diferenciadas para o atendimento adequado desse público. Por isso, não cabe mais o discurso do desconhecimento e da falta de orientação do que precisa ser implementado dentro da escola e da sala de aula, cabendo a todos uma mudança de postura e práticas anteriormente negadas, pois existe todo um conjunto de documentos, textos, vídeos, que estão ao alcance desses profissionais podendo estes exercerem

também um processo de auto formação, não desobrigando o sistema de ensino de estabelecer políticas formativas aos professores das salas comuns.

Compreende-se assim, que o sucesso da educação especial inclusiva depende fundamentalmente de um ambiente acessível e inclusivo, profissionais com formação inicial e continuada adequadas, competentes e compromissados capazes de vivenciar um currículo flexível e ativo, que possibilite um processo de desenvolvimento escolar independente das condições dos alunos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BORDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/96. Brasília/DF: Subsecretaria de Edições Técnicas do Senado Federal, 1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 31 de outubro de 2020.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

COLL, César; MARCHESI Álvaro; PALACIOS Jesús & colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Artmed, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Recebido em: 30 Nov. 2020

Aprovado em: 25 Ago. 2021

Publicado em: 20 Set. 2021

DOI: [10.18554/rt.v14i2.5111](https://doi.org/10.18554/rt.v14i2.5111)

v. 14, n.2 Maio – Ago. 2021

GLAT, R., BLANCO, L.M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: Glat, R. (Org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras; 2009, p. 15-35.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In Nova Escola, maio, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Currículo e Educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais**. Espaço do Currículo. v.3, n.1, p.305-315, 2010. Disponível em http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec_305 Acesso em 30 de novembro de 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Radicalização do debate sobre Inclusão Escolar**. In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.11. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2006. (p.387-395).

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

PICCHI, M. B. **Parceiros da inclusão social**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnica de pesquisa do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

URBANEK, Dinéia; ROSS, Paulo. **Educação Inclusiva** – Curitiba: Fael, 2011.

VIZIN, M. (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, Mercado das Letras, 2003.