



PROCESSO DE INCLUSÃO: UMA PANORÂMICA BRASILEIRA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Micheline Gabriella Nunes Nóbrega¹

RESUMO

A adaptação do ensino à diversidade de alunos é concretizada em diferentes níveis e requer tomada de decisões que dizem respeito a inúmeros agentes, desde as instâncias que legislam em matéria educacional até os docentes e especialistas, cuja responsabilidade consiste em educar alunos com complexidades educativas distintas. Desse modo, este artigo visa detalhar o processo de inclusão de alunos em espaços sistemáticos de ensino sob a panorâmica brasileira, pautando-se em teorias sobre educação inclusiva constantes em obras de referência, tais como Izabel Rodrigues Sanches (2001), David Rodrigues (2001), Susan Stainback e William Stainback (2008). Nesta pesquisa, a coleta de informações foi realizada através de consulta à base de dados da plataforma SciELO em artigos recentes que versam sobre as bases conceituais deste estudo. Esse levantamento de cunho bibliográfico justifica-se, pois, mesmo com diversos aparatos legais em vigência, ainda há muito o que se avançar quando o assunto é inclusão em contextos escolares. Consta-se, portanto, que o processo de implementação da proposta inclusiva é um tema que ainda necessita de maiores discussões e está longe de ser esgotado.

Palavras- Chave: Processo de Inclusão; Contextos Escolares; Diversidade.

ABSTRACT

The adaptation of teaching to the diversity of students is achieved at different levels and requires decision that concerns numerous agents, from the bodies that legislate in educational matters to the teachers and specialists, whose responsibility is to educate students with different educational complexities. Thus, this article aims to detail the process of inclusion of students in systematic teaching spaces under the Brazilian panorama, based on theories about inclusive education contained in reference works, such as Izabel Rodrigues Sanches (2001), David Rodrigues (2001), Susan Stainback and William Stainback (2008). In this research, the information collection was performed through consultation of the SciELO platform database in recent articles that were based on the conceptual bases of this study. This bibliographic survey is justified, because, even with several legal devices in force, there is still much to advance when the subject is inclusion in school contexts. It is noted, therefore, that the process of implementing the inclusive proposal is a topic that still needs further discussion and is far from being exhausted.

Keywords: Inclusion Process; School Contexts; Diversity.

RESUMEN

La adaptación de la enseñanza a la diversidad del alumnado se logra en diferentes niveles y requiere la toma de decisiones que concierne a numerosos agentes, desde los organismos que legislan en materia educativa hasta los profesores y especialistas, cuya responsabilidad es

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana - Assunção. Especialização em Ciências da Educação pela Faculdade de Teologia Integrada (2013), Especialização em Psicopedagogia Clínico-Institucional pela Faculdade São Luís de França (2009), Graduação em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Estadual da Bahia -UNEB / CAMPUS VIII (2009), Formação em Psicanálise Clínica pelo Instituto Summus (2007).



educar a los alumnos con diferentes complejidades educativas. Así, este artículo tiene como objetivo detallar el proceso de inclusión de los estudiantes en los espacios didácticos sistemáticos bajo el panorama brasileño, basado en teorías sobre la educación inclusiva contenidas en obras de referencia, como Izabel Rodrigues Sanches (2001), David Rodrigues (2001), Susan Stainback y William Stainback (2008). En esta investigación, la recopilación de información se realizó a través de la consulta de la base de datos de la plataforma SciELO en artículos recientes que se basaron en las bases conceptuales de este estudio. Esta encuesta bibliográfica está justificada, porque, incluso con varios dispositivos legales en vigor, todavía hay mucho por avanzar cuando la asignatura es la inclusión en los contextos escolares. Por lo tanto, se observa que el proceso de aplicación de la propuesta inclusiva es un tema que todavía necesita un mayor debate y está lejos de agotarse.

Palabras clave: Proceso de inclusión; Contextos escolares; diversidad.

INTRODUÇÃO

Há bastante tempo, fala-se em inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no contexto das escolas regulares. Para tal, o Ministério da Educação brasileiro tem desenvolvido políticas educacionais inclusivas para que esse processo aconteça nas unidades escolares, visando aperfeiçoar os métodos pedagógicos, complementando, assim, as práticas pedagógicas educativas para atender aos alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE e inseri-los no contexto educacional regular.

A política brasileira de inclusão escolar foi construída a partir de lutas, esforços e convenções ocorridos em todo o mundo, como exemplo, a Declaração de Salamanca (1994) na Espanha, e de dispositivos inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que passaram a assumir objetivos inclusivistas na legislação. Sobre isso, Mrech (1998):

Por “educação inclusiva” se entende o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino em todos os graus, privilegiando projetos de escola que apresentem características de colaboração e cooperação, de direcionamento para a comunidade, de parceria com os pais, de busca de padrões elevados, estratégias baseadas em pesquisa, estabelecimento de novas formas de avaliação, infraestrutura de serviços e continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica (MRECH, 1998).

Diante do exposto, observa-se que o atendimento e acompanhamento pedagógico às crianças com NEE nas escolas regulares possui diversos entraves, o que dificulta o exercício de práticas pedagógicas exitosas por parte



dos docentes que lidam diretamente com crianças que apresentam essas complexidades educativas.

Neste sentido, realizou-se este levantamento bibliográfico, tendo como base alguns autores, como Izabel Rodrigues Sanches (2001), David Rodrigues (2001), Susan Stainback e William Stainback (2008), que fazem diferentes abordagens sobre a necessidade de a escola promover uma adaptação nas propostas pedagógicas e no uso das novas metodologias considerando o princípio da diversidade.

A fim de exemplificação, Rodrigues (2001) postula a respeito do conceito de educação inclusiva, seguindo os princípios teóricos de Hegarty (1994), ao afirmar que essa modalidade educativa é o desenvolvimento de uma educação apropriada a de alta qualidade para alunos com NEE na escola regular. O mesmo autor apresenta vários dilemas que aparecem nesse processo de inclusão, inclusive no que se refere ao currículo, haja vista que, uma integração maior para esses alunos que apresentam NEE se baseia na premissa de manter um currículo comum para todos, no qual todos deverão ter acesso ao mesmo ensino. Se referindo aos alunos com NEE, o currículo comum deve passar por adaptações significativas às suas possibilidades e atenção às suas individualidades no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, respeitando o ritmo de cada um.

Sabe-se que a educação inclusiva no sistema regular de ensino, atualmente, é uma proposta recorrente nas políticas públicas educacionais, tanto a nível federal, quanto estadual e municipal, sendo necessário criar estratégias orientadas e pedagogicamente planejadas com base nas dificuldades individuais dos alunos para que seja possível mantê-los dentro de um espaço educativo que inclua tanto crianças com desenvolvimento intelectual diferenciado quanto aquelas que não apresentam nenhuma limitação evidente. Se este processo de inclusão, efetivamente, for colocado em prática, incorporará uma classe de aprendizes com processos de desenvolvimento diferenciados e promovendo o sentimento de isonomia para os que precisam se sentir acolhidos e, ao mesmo tempo, respeitados.

No entanto, tais estratégias metodológicas não são plenamente eficazes ou não ocorrem, porque os docentes nem sempre estão preparados para esta realidade de inclusão. Isto acontece mesmo havendo a obrigatoriedade de o



ensino escolar ser democraticamente inclusivo e constar no inciso III do Art. 208 da Constituição Federal, que se refere ao Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

Portanto, o presente artigo vai aprofundar reflexões sobre a educação inclusiva sob a panorâmica brasileira, conhecendo os caminhos e a história da educação inclusiva no Brasil e no mundo.

CONHECENDO OS CAMINHOS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO

É perceptível que a exclusão social está presente na sociedade, sendo constatada pelas restrições impostas nas diversas esferas sociais e/ou profissionais, reforçada por questões econômicas. Sawaia (2002, p. 9), conceitua exclusão como um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. Ainda, relata que é um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.

Na compreensão de Bourdieu (1999, p. 193), sobre exclusão/inclusão de um grupo social, compreende-se, segundo o autor, como diferentes tipos de gratificações econômicas e simbólicas, correspondentes às diferentes formas desta relação, que se define o grau em que se enfatiza objetivamente a pertinência ou a exclusão. Já segundo Sasaki (2007), por vários séculos, pessoas com deficiências foram submetidas às práticas de exclusão social, sendo excluídas de qualquer atividade por serem consideradas inválidas, inúteis à sociedade e incapazes para o trabalho, características estas atribuídas indistintamente aos que tivessem algum tipo de deficiência.

Carvalho (2010, p. 13), chama a atenção para os diversos conceitos quando se refere a pessoas, o vocábulo diferença é, particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas que aparece nas práticas sociais e na medida em que se apoia em alguns “marcadores” tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais, segundo diferentes conotações.



Nas questões de exclusão social, de acordo com Silva (2000), em sua conceituação, a exclusão está distante de ser esgotada. Ao abordar as questões da identidade e diferença como ato linguístico, percebe-se, então, que estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral.

Bourdieu (2008, p. 125), afirma que as palavras possuem a capacidade de produzir ou reformar simbolicamente a tendência sistemática para privilegiar certos aspectos do real e ignorar outros, podendo, então, aparecer como importante instrumento teórico para aqueles que necessitam investigar o poder da simbologia, sobretudo das palavras.

Para Xiberras (1993), a exclusão pode ser apontada como resultado da dificuldade de interação ou de inserção, existindo níveis ou limites da anormalidade que podem vir a definir um insucesso em relação à normalização. A fim de definir o conceito de exclusão, necessitamos determinar espaços de referência, onde se perceba a provocação da rejeição e formas, pelas quais os processos excludentes sejam produzidos. Contudo, não há como negar que “as formas mais visíveis, ou mais chocantes do processo de exclusão residem para fora das representações normalizantes da sociedade moderna mais avançada” (XIBERRAS, 1993 p. 28).

Hodiernamente, a sociedade nos direciona a olhar as diferenças de maneira inovadora, porém o processo de exclusão se manifesta de diferentes maneiras, entendendo que “a diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos” (WOODWARD, 2000, p. 67). Partindo desta afirmação, percebe-se que “essa conceituação de diferença é fundamental para se compreender o processo de construção cultural das identidades, tendo sido adotada por muitos dos novos movimentos sociais...” (WOODWARD, 2000 p. 50).

A construção dessa diferente conceituação, possui vieses distintos, podendo apresentar um caráter negativo e tendendo à exclusão e à marginalização de pessoas. O outro viés é a celebração da “fonte da diversidade, heterogeneidade e hibridismo numa perspectiva de valorização” (WOODWARD, 2000, p. 50).

É preciso focar nas diferenças, seja em âmbitos sociais: culturais, étnicos, religiosos, de gênero ou em quaisquer dos aspectos que caracterizem a diversidade humana, imergindo na compreensão de como se conhece, se



aprende e se entende o que permeia o mundo e a nós mesmos, constituindo-se num novo paradigma de combate à lógica excludente. De acordo com Silva (2000, p. 100), a necessidade que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é produzida”, observando as propostas para as diferenças, como lógica excludente e, partindo dessa reflexão, buscar no contexto educacional, possibilidades para combater essa política de segregação.

Partindo da visão de Skliar (2006, p. 23), é de suma importância ressaltar que “as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc.”. Diante dessas circunstâncias, as diferenças são categorizadas como aspectos *inferiorizantes*, sendo assim, o autor segue a sua fala afirmando que, a tradução dessas diferenças como pessoas “diferentes” posiciona as marcas, denotando as identidades como oposição à normalidade, ao “correto”, ao “positivo”, ao “melhor” fazendo com que a diferença soe com conotação pejorativa.

Diante desses pressupostos, Carvalho (2010, p. 25), deixa claro que as diferenças são vistas a partir das relações de poder presentes na sociedade, e que “as diferenças decorrentes da manifestação de deficiência acabam sendo introjetadas pejorativamente”, levando o sujeito a sua própria desvalorização.

Carvalho (2010) e Silva (2000), em seus apontamentos, abordam a identidade e a diferença fazendo um aporte em relação ao poder que emana da disputa entre elas, partindo da afirmação que a identidade é uma relação social com definições discursivas e linguísticas sujeita a vetores de força e relações de poder.

Em relação à disputa pela identidade há o envolvimento de recursos simbólicos e materiais da sociedade. A identidade e a diferença estão em estreita conexão com as relações de poder. Entretanto, o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações de poder, em outras palavras, a “diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas” (SILVA, 2000, p. 81).

É de grande importância trazer os significados pejorativos em relação a “manifestações de deficiência” que são encontrados em diversas literaturas e nos meios de comunicação, além de estarem implícitos na fala de diversos



segmentos da sociedade. São apresentadas falas pejorativas em relação às pessoas com deficiência, trazendo a negatividade a seus significados, intensificada pela perpetuação das condições que se encontram, apontando para um determinismo ou fatalismo e recaindo sobre suas emoções que vão desde o sentimento de repulsa à piedade.

Fleuri (2006, p. 499), menciona uma percepção reflexiva acerca da luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, como defesa da igualdade de oportunidade para todos e o respeito às diferenças. Sabe-se que essa visão de oportunidade, nesse contexto de inclusão, não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processo de sujeição e exclusão.

Questões relacionadas à identidade estão intrinsecamente ligadas à diferença, segundo Silva (2000, p. 75), ou seja, assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Pode-se considerar, então, a diferença como produto derivado da identidade.

A questão das diferenças como deficiências perante olhares pejorativos, de acordo com Carvalho (2010), trata-se apenas das limitações do sujeito, negando suas potencialidades mesmo estando no âmbito do discurso “politicamente correto” do respeito às diferenças.

Em uma visão educacional, é preciso refletir a pedagogia a partir das contribuições de Silva (2000, p. 100), no que se refere às imbricações entre uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença, tendo como obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para a diferença. Ainda segundo o autor, a política pedagógica pode fazer uso de uma teoria que não permita simplesmente reconhecer a celebração das diferenças e a identidade, ademais, que seja permitido também questioná-las.

Para Xiberras (1993, p. 29), o mesmo afirma que, “na esfera da educação nacional existe uma definição rigorosa do nível escolar que se deve atingir para seguir o itinerário isento de faltas de normalidade”, o autor complementa afirmando que há etapas a serem cumpridas, e, se o nível referido não for atingido e os casos de insucesso forem repetidos; o mau êxito escolar conduzirá



a “fileiras fechadas, a classes especiais, às primeiras categorias de exclusão da escolarização normal” (XIBERRAS, 1993, p. 29).

A exclusão no ambiente escolar, ocorre de diferentes maneiras fazendo com que os educandos pensem que a escola não os acolhe e que aquele não é o seu lugar, podendo levar o aluno a abandonar a escola, assim, “o insucesso escolar nem sempre o conduz à rejeição social. No entanto, as diferentes categorias de excluídos, repertoriadas têm, majoritariamente, começado o seu itinerário social por uma rejeição da escola” (XIBERRAS, 1993, p. 30-31).

Infelizmente, são as rotulações e estigmas que desestimulam o ser humano a conquistar seu lugar ao sol, seu espaço, e sua cidadania plena; representando um retrocesso no processo de humanização de uma sociedade onde deveria ser inclusivista. É notório perceber um clima excludente dentro da escola, algumas vezes, oriundo do próprio corpo docente.

Partindo desta perspectiva, Goffman (1988) discorre a respeito do estigma, possibilitando compreender como se deteriora a identidade de uma pessoa e, na relação aluno-docente; o professor, muitas vezes, por não saber lidar com o aluno diferente, acaba afastando-o das outras crianças da sala, excluindo-o do processo de socialização.

Sua identidade social virtual (o que se almeja que ele fosse) é diferente de sua identidade social real (a que realmente ele é). Este descompasso, no processo de integração, faz com que o professor, normalmente, abandone o discente à própria sorte, excluindo-o na sala de aula onde deveria ser um ambiente aprazível e com aprendizagens significativas.

Segundo Hall (2000), essa situação tem se arrastado por longos anos. Identidades estáveis, próprias do sujeito cartesiano, unificado, racional, estão em crise. O desenvolvimento de novos paradigmas a serem construídos faz-se desmontar conceitos internalizados em estereótipos e estigmas, onde é preciso buscar a reconstrução de um sistema educativo mais abrangente no que se refere ao de atendimento aos alunos com deficiência.

Considerando as diferenças, é preciso buscar na pedagogia apoio para uma reflexão sobre tal assunto, sendo assim, Silva (2000, p. 101) nos mostra que “em certo sentido “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a diferença no mundo; sem ela limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto”.



Em se tratando de inclusão, faz-se referência a todos os sujeitos que foram excluídos por suas diferenças no campo cultural, étnico, religioso, de gênero, dentre outros. Será evidenciada a inclusão dos alunos com deficiência, entendendo que para essa inclusão acontecer, as diferenças entre os alunos devem ser consideradas como recurso positivo e, uma vez que tais diferenças sejam reconhecidas e capitalizadas, deverão ser oportunizadas, estratégias durante o processo de aprendizagem. Avançar nas garantias para uma educação inclusiva é uma das formas de buscar a inclusão social, por isso, afirma – se que:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte), na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 2007).

A classificação desses sujeitos, segundo Carvalho (2010), mostra como referência o princípio da normalidade em uma dialética entre dois modelos que tentam explicar a incapacidade e deficiência: modelo médico – baseado em patologias; modelo social – como resultado da interação entre características pessoais e condições da sociedade.

Fortalecendo essa referência, Carvalho (2010) e Sasaki (2007, p. 29) afirmam que o modelo médico da deficiência é apontado como corresponsável em parte, porém as demonstrações de resistência da sociedade à aceitação da necessidade estruturam atitudes para a inclusão das pessoas com deficiência, a fim de que as mesmas sejam possibilitadas às condições de desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Acrescenta-se que “é sabido que a sociedade sempre foi, de modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa deficiente, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo” (SASSAKI, 2007, p. 29).

Quanto ao critério médico, Carvalho (2010) afirma que está baseado nas lesões de segmentos corporais até chegar à deficiência, estabelecendo desvantagem em relação ao que a sociedade exige, através de uma série de discussões apresentadas pelos profissionais de saúde em virtude da preocupação no estabelecimento de codificação das doenças.



Portanto, o modelo social gira em torno de como a sociedade se organiza em buscar condições a fim de desenvolver potencialidades, oportunizando participação, sem haver exclusões (CARVALHO, 2010, p. 25-26).

CONHECENDO OS CAMINHOS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Os caminhos da história da Educação Inclusiva, no Brasil, trazem o histórico de um processo de exclusão ao novo olhar da inclusão escolar que é descrita e documentada na academia brasileira. Sendo assim, comprovada pela legislação e outros documentos oficiais nacionais e mundiais.

Diante da necessidade de estudo para esta pesquisa, foi necessário buscar fatos históricos através de textos legais sobre as políticas públicas na área da educação inclusiva no Brasil, registradas e divulgadas pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (2005), através dos quais, descrevem com propriedade sobre os caminhos onde os fatos foram tecidos. Observa-se que os registros compilados por Mazzota (1996) contribuíram através das análises entremeadas de fatos pesquisados e realizados por vários autores renomados.

Segundo Mazzota (2003), as experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos, serviram como inspiração para a Nação brasileira cujo atendimento especial aos portadores de deficiência começou oficialmente na época do império com a criação de duas unidades escolares, instituições respectivamente para alunos cegos em 1854, e para alunos surdos, em 1857 no Rio de Janeiro.

De acordo com o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, o atendimento educacional passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que dispõe sobre o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino.

Foi se delineando a partir da década seguinte, uma política de educação especial e, em 1971, a Lei 5.692/71 passou por alterações na LDBEN de 1961, onde ficou definido o tratamento especial aos alunos com deficiências físicas,



mentais, aos que se encontram em atrasos consideráveis quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, onde se deu o reforço do encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Com base no relato de uma investigação, intitulado *O Relatório de Warnock* que durou quatro anos, sobre as condições da educação inglesa, nos anos 70, e que influenciou textos de documentos legais, como é o caso da própria LDB brasileira; Carvalho (2010, p. 41) ressalta que o conceito de necessidades educacionais foi introduzido em substituição ao conceito de deficiência ou de desajustamento social e educacional.

Para Correia (1999), o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) surgiu dessa maneira descrito:

[...] surge de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social, quer educacional. O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente o que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar (CORREIA, 1999).

Assim, o MEC, no ano de 1973, criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP; órgão responsável pela gerência da educação especial, no Brasil, que visava promover um modelo assistencialista com ações educacionais para as pessoas com deficiência e com superdotação. Em seguida, em 1986, a expressão — alunos excepcionais foi substituída por — pessoas portadoras de necessidades especiais, ou — portadores de necessidades educacionais especiais, expressões essas também excludentes, que segundo Ferreira (2003), são expressões cercadas por contradições, pois tentam minimizar a deficiência, esquecendo que — nem sempre aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais são, necessariamente —alunos com deficiência (FERREIRA, 2003, p. 30).

A partir de 1988, os educandos normais ou especiais, em idade escolar, passaram a ter acesso ao Ensino Fundamental como direito público e inalienável, definido no artigo 205 como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício à cidadania e à qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a —igualdade de condições de



acesso e permanência na escola, sendo ofertado o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, como é esclarecido no artigo 208.

Nos anos 90, surgiu o movimento inclusivo nas escolas, que segundo Mantoan (2004), tratava-se de um movimento que veio contrapor às áreas de reabilitação, portanto era um conceito que buscou remover as barreiras impostas pela exclusão.

Já no 1º quinquênio dos anos 90 (1990-1994), Arelaro (2003) relata que o espírito da Constituição Federal ainda está muito presente, e nela a categoria cidadania se destaca orientando e promovendo o estabelecimento dos direitos sociais. A autora considera que é neste contexto histórico que a Lei constitui o Estatuto da Criança e do Adolescente que foi aprovada, após manifestações e passeatas de meninos e meninas de todo o Brasil, em Brasília (DF).

Segundo Mazzota (1996), na análise da legislação e das normas relativas à educação de portadores de deficiência, é importante referendar o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecido pela Lei nº 8.069/90 que reforça os dispositivos legais ao determinar, no artigo 55, que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

De acordo com o MEC/SEESP (2005), é publicada, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2005, p. 19).

Para reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não trouxe uma reformulação das práticas educacionais, visando valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, contrariando as concepções da educação inclusiva, porém manteve a responsabilidade da educação desses alunos no âmbito da educação especial.

Para Sanches (2011), discorrendo acerca da comunidade escolar e das mudanças que começaram a acontecer, a escola passou a ter legalmente de substituir as práticas segregadoras por práticas integradoras, exigindo mudanças conceituais, atitudinais, de valores e práticas, que, sobretudo geram



incertezas e receios. Percebeu-se, então, que aos docentes das escolas inclusivas impôs-se tarefas: a construção de metodologias e práticas pedagógicas que assegurassem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e à inclusão de todos os educandos.

O MEC/SEESP (2005) contribui relatando que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Também define no artigo 24, inciso V, dentre as normas para a organização da educação básica “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, mediante cursos e exames” (artigo 37).

Acompanhando o processo de mudança, o MEC/SEESP elaborou o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinando que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para atendimento aos educandos com necessidades educacionais para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001). Partindo desta perspectiva, Mantoan (2006) ressalta que é preciso reestruturar a escola a partir do ensino nela ministrado. A escola aberta para todos torna-se o grande desafio na atualidade.

Dando prosseguimento ao processo de mudança, o MEC elaborou o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Ainda em 2001, foi promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, através do Decreto nº 3.956/2001, favorecendo a supressão das barreiras que impedem a acessibilidade destas pessoas à escola. Não obstante, a legitimação da acessibilidade à exclusão das pessoas com necessidades especiais é tão evidente no nosso cotidiano que passa despercebida a falta de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Seguindo esse processo de estruturação da Política de Inclusão, o MEC traçou parâmetros na área educacional e através da Lei nº 10.436/02, reconhece



a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e dá outras providências, entre elas, estabelece a inclusão de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Ainda em 2002, o MEC aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille nas diversas modalidades de ensino em todo o território nacional. No ano de 2003, este mesmo órgão governamental implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando modificar as instituições educativas, inserindo o sistema educacional inclusivo.

Todo este processo de elaboração e instalação de documentos oficiais sobre a educação inclusiva continuou em 2004, com o documento *O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, publicado pelo Ministério Público tendo como objetivo, a divulgação dos conceitos e diretrizes mundiais para a Inclusão. Nesse mesmo ano, a regulamentação das Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 foi realizada pelo Decreto nº 5.296/04, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em sequência, no ano de 2005, o Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/02 que incluiu como componente curricular, a Libras, como também sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, com isso, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Neste mesmo ano, foram organizados centros de referência na área de altas habilidades/superlotação para o atendimento educacional às famílias e a formação continuada dos professores aos alunos da rede pública de ensino.

Em 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE implementando razões, princípios e programas através do Decreto nº 6.094/2007, e em dezembro deste mesmo ano, a ONU decretou que o dia 2 de abril seria o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Silva (2012), afirma há bem pouco tempo que o autismo não era assunto falado pela mídia e constata que o autismo começou a ser desmistificado.

Na Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU, em 2008, sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ficou estabelecido, entre outros assuntos no seu artigo 1º, o conceito de Pessoa com deficiência que traz a



seguinte definição: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Ainda em 2008, foi publicado pelo Ministério da Educação o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Confirmando com os dados legais, Soares (2012, p.40) explica que este documento estabelece que “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades”, assim como institui a realização do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais; implementadas nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamento público federal pelo Edital nº 01 de 26 /04/2007, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na organização e ofertar o atendimento educacional especializado.

O programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Decreto 6.571/2008 definem o *locus* privilegiado do Atendimento Educacional Especializado e reiteram a compreensão da função do AEE, pois de acordo com Soares (2012, p. 41-42), ele expande essa atuação, pois além “de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, ele amplia essa atuação para a eliminação das dificuldades de acesso” enfatizando que “as atividades desenvolvidas no AEE [...] complementam e/ou suplementam a formação com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”.

Discorrendo esses caminhos da história da educação Inclusiva no Brasil, em 2009, foi promulgada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que de acordo com o Ministério da Saúde (2013), este instrumento vem sendo reconhecido no cenário internacional como um marco no campo ético e legal que favorece a possibilidade de passar do discurso para a mudança das práticas.

Ainda em 2009, foi publicado pela SEESP/MEC Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Em 2011 foi lançado, com 11 mil assinaturas, o manifesto que defende a política de educação inclusiva do MEC na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Ainda neste ano, o MEC / SEESP / DPEE elaborou o Parecer sobre o Projeto de Lei Nº 7699/2006 que institui o Estatuto do Portador



de Deficiência, e em novembro deste mesmo ano, foi lançado pela presidente Dilma Rousseff o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — o Viver sem Limite, que possui como um de seus objetivos, matricular 378 mil crianças e adolescentes com deficiência nas escolas.

No dia 27 de dezembro de 2012, foi promulgada a Lei 12.764 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Segundo Cunha (2013), dentre outros benefícios desta lei está o fato de que o autismo passa a ser considerado uma deficiência, concepção que traz consigo, o direito ao atendimento especializado na educação.

Na conferência Brasileira de Educação (CONAE), ocorrida, em março de 2010, em Brasília, foi formulado o Plano Nacional de Educação para a década seguinte (2011-2020). Em análise feita por Laplane e Prieto (2010 apud SOARES, 2012), os princípios de justiça social, educação e trabalho, inclusão, diversidade e igualdade perpassam todo o documento, sendo que o eixo VI transversal aos demais eixos constitutivos da conferência, “apregoa a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade” (SOARES, 2012, p. 95-96).

A política educacional sofreu uma inserção de conceitos e de ações relacionadas à ideia de inclusão, e este motivo incitou a continuar a caminhada. Desta forma, aponta Mantoan (2006, p. 07) “que este é o desafio atual que muitos pesquisadores e profissionais vêm assumindo na busca por reconfigurar o sentido da educação à luz das transformações em curso na sociedade contemporânea”. Entende-se que a inclusão de crianças com deficiência requer o conhecimento das suas singularidades enquanto um ser com necessidades biológicas, psicossociais e educacionais visando contribuir no desenvolvimento holístico desses estudantes dando sentido e ordem ao mundo de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação de todo o aprofundamento teórico, englobando a Panorâmica Brasileira sobre a Educação Inclusiva, trazendo uma reflexão sobre a Educação inclusiva do Brasil e do mundo, nota-se uma reflexão com base nos processos de exclusão, nos estigmas, nas concepções, nos fundamentos e nas contribuições que a filosofia inclusiva traz à educação de pessoas que



apresentam algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial; diante de sua diversidade, sendo confrontada com ideias no âmbito legal.

Ressaltou-se, também, os movimentos que aconteceram no mundo e influenciaram a Educação no Brasil, percebendo as influências e os impactos que os documentos nacionais e internacionais nos trouxeram, e os atuais contextos que revelam como tem acontecido a implementação da educação inclusiva no Brasil.

Percebe-se que não tem acontecido esse processo de inclusão de maneira adequada e exigida pela Constituição Federal do Brasil de 1988. Não há formação continuada para os docentes como deveria, mesmo sendo elemento fundamental nesse processo de inclusão.

Evidencia-se que são necessárias políticas públicas voltadas diretamente para a construção da formação continuada do professor que atua dentro das salas regulares de ensino com o aluno ou alunos com deficiência. Uma forma também de melhorar o ensino inclusivo, seria a promoção de momentos de trocas de experiências entre os próprios docentes, para que todos os professores estivessem aptos a interagir de maneira adequada com todos os tipos de deficiência.

Portanto, a partir da referida pesquisa, constata-se a necessidade de uma nova visão diante do modelo atual de educação Inclusiva que ocorre nas escolas, de modo que os profissionais de educação e os outros pesquisadores que irão fazer consulta a este presente estudo percebam sua importância e utilidade no cotidiano e, assim, comecem a adquirir interesse por esse eixo temático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, L. R. G. **Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros.** In: SILVA, S. & VIZIN, M. (orgs.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1999.



BRASIL. Ministério da Justiça, **Secretaria dos Direitos Humanos**. Declaração de Salamanca e linha de ação. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Revista da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Brasília:2005.Revista da Educação Especial, v.1, n.1,outubro/2005.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1999

FERREIRA, W. **Compreendendo a Educação Inclusiva Algumas reflexões sobre Experiências Internacionais**. In: RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a Inclusão**: Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

FLEURI, R. M. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.27, n.95, p.495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 15 de janeiro de 2011.

FOCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GOFFMAN, E. **Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Cidade: Cruz Quebrada. Guanabara, 1988.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HEGARTY, S. **Integration and the teacher**. New Perspectives in special education: a six country study of integration. London: Routledge, 1994.

MANTOAN, M.T.E. **A Integração da pessoa com deficiência**. Memnon, São Paulo, 1998.



MAZZOTTA, M.; SILVEIRA, J. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

RODRIGUES, David. **Educação e diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto – Portugal. Editora Porto, LTDA, 2001.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula**. Porto- Portugal: Porto Editora, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SAWAIA, B. B. **O Sofrimento Ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In Sawaia, B.B. (org) *As artimanhas da Exclusão*. Petrópolis, Ed. Vozes, 4ª. Edição, 2002.

SKLIAR C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação : doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Maria Aparecida Leite. Carvalho. Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo Cortez, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução técnica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ, Vozes. 2000.

XIBERRAS, M. **As Teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio**. Instituto Piaget. Lisboa, 1993.