

INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: SUA EVOLUÇÃO E ANÁLISE

Abimael de Almeida Simplício

RESUMO

Este trabalho tem como principal foco apresentar como a inclusão de pessoas com deficiência evoluiu nas escolas e o que ainda pode melhorar, compreendendo como foi construída ao passar do tempo e como se conseguiu ampliar a visão acerca da inclusão. O comprometimento com o papel de incluir e difundir o conhecimento já acontece de alguns anos atrás, e tudo que se observa na atualidade é o resultado de um trabalho de evolução que viabiliza a efetivação de uma sociedade mais harmônica em suas diversas diferenças. Mesmo com tantos estudos e avanços sobre esse tema, considera-se que a ideia de uma sociedade inclusiva ainda se encontra inacabada, com tal afirmação, a defesa desse trabalho tende a demonstrar a contínua evolução de uma sociedade inclusiva, e que ainda existe uma jornada bem extensa para ser traçada, sempre com grandes desafios e vivências inesperadas. A princípio, a complexidade do tema deixa entrever que o caminho é difícil, dada as complexidades que o envolvem como preconceitos, desconhecimento e polêmicas sobre as deficiências. A inclusão escolar causa medo, repulsa, incertezas e inseguranças, sobretudo em recém-licenciados, que não possuem experiência e nenhuma formação a respeito da escola inclusiva, mas por outro lado, ao passar do tempo nota-se uma extrema identificação entre professores e alunos com necessidades especiais. No âmbito escolar, muitas dificuldades são encontradas, preconceito, e principalmente a ausência de informação acerca deste tema faz com que pessoas se limitem a entender o real comprometimento com a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão, evolução, educação, sociedade, pessoas com deficiências.

1. INTRODUÇÃO

É importante destacar que a ação de movimentos sociais diversos já eliminou ou minimizou inúmeras barreiras para promover e ampliar os direitos humanos de grupos sociais vulneráveis. Contudo, ainda persiste a desigualdade traduzida na falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade, necessária para realizar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania (FERREIRA, 2006).

No âmbito da educação, dados oficiais (MEC/SEESP, 2008) indicam que, embora as matrículas estejam aumentando na rede de ensino, as condições educacionais se mantêm desiguais para os estudantes com deficiência: com muita frequência, aprendizes com deficiência são discriminados nas escolas brasileiras quando não têm o acesso aos recursos e apoios de que necessitam (e garantidos por lei) para estudarem em condições de igualdade com relação aos seus colegas.

É exatamente por isso que é urgente a aquisição de conhecimentos relevantes na área de deficiência e direitos humanos por parte de educadores e comunidades escolares. Os direitos das pessoas com deficiência têm sido sistematicamente violados e os educadores, em cada escola brasileira, devem se tornar agentes de combate de sua invisibilidade, a fim de assegurarem seus direitos à dignidade humana.

A educação, como um direito de todos os cidadãos estabelecido pela Constituição Federal do Brasil (1988), foi reafirmada pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº9394/96, que destina o Capítulo V à Educação Especial. O art.58 da LDBEN define que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino (LDBEN, 1996).

Cabe ao governo e, em segundo plano, às escolas mais que efetivar a matrícula da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, não apenas fazer com que isso ocorra de modo “teórico”, envolvendo também o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade, visando o contínuo crescimento intelectual do aluno. Aos professores no processo de inclusão, requer uma atuação baseada em princípios igualitários e a consciência de que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais constitui direito fundamental, e é claro que uma base sólida no que se diz respeito ao treinamento dado aos professores.

Tendo como fator preponderante, que não se deve ter apenas a função de matricular os alunos portadores de deficiências em escolas regulares e, ignorar suas necessidades específicas, mas oferecer ao professor e à escola o suporte adequado para implementar a ação pedagógica.

Importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino (...) É certo que os alunos com deficiências constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vem do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2001, p.125-6).

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 11) por meio do documento Marcos Político-Legais da Educação Especial historicamente a escola “[...] se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social”.

De acordo com o censo escolar do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas INEP, realizado em 2010, o universo de alunos matriculados em escolas no país equivale a 54 milhões de pessoas. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por sua vez, em levantamentos feitos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2009, quanto as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência (física ou mental), apresenta um contingente aproximado de 2 milhões e 500 mil pessoas entre os brasileiros que tem entre 4 e 17 anos (em idade escolar).

No Brasil há mais alunos com deficiência fora da escola regular do que em sala de aula. A cada 10 crianças ou adolescentes em idade escolar, apenas 4 delas tem aquilo que lhes é direito previsto nas leis nacionais.

Atualmente, de acordo com o Ministério da Educação MEC, entre 2005 e 2010 foram instaladas mais de 24 mil salas de recursos multifuncionais em escolas de 4.615 municípios. Isto equivale a dizer que cerca de 43% das escolas públicas que tem alunos deficientes matriculados possuem tais salas. Já são atendidos 83% dos municípios brasileiros com estes recursos, e novos investimentos estão sendo feitos. Há, ainda, mais da metade das escolas públicas brasileiras sem que tais instalações e ferramentas especiais estejam disponíveis (BRASIL, 2012).

Quanto ao preparo dos docentes, de acordo como Censo Escolar de 2010 (MEC/Inep/DEED), já se contabilizam mais de 60 mil professores preparados para o Atendimento Educacional Especializado. Um trabalho difícil, mas que é extremamente compensador para quem o realiza. Ainda assim, quando se analisa os números e, entendendo as necessidades tão específicas da maioria destes alunos deficientes, percebe-se que há 60 mil profissionais da educação para atender 950 mil alunos com algum tipo de deficiência, das menos até as mais graves. E, em se considerando que temos mais 1,5 milhões de estudantes com deficiências não atendidos percebe-se o quanto ainda é preciso melhorar em educação inclusiva no Brasil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Aspectos Legais e Históricos da Educação Especial no Brasil

No Brasil, a Educação Especial, segundo Jannuzzi (1992) *apud* Dechichi et al. (2009, p. 7) foi organizada de acordo com as expectativas sociais de cada época, sendo que a evolução do atendimento apresenta características distintas das observadas em âmbito global. As fases ou estágios identificados na história mundial não se evidenciam na realidade brasileira (MENDES, 1995 *apud* DECHICHI et al., 2009, p. 7).

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o atendimento aos indivíduos com deficiência teve seu marco inicial na época do Império em que foram criadas duas instituições: o Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Foi sem dúvida uma grande conquista no atendimento as deficiências, pois inseriu na sociedade a ideia de conscientização e discussão sobre a educação, porém ainda representava uma medida precária em vista da grande população deficiente (MIRANDA, 2003).

A autora continua apontando que desta forma “[...] a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas” (p. 3). Dota e Alves (2007) salientam que os primeiros institutos de educação especial eram asilos e manicômios que retiravam e isolavam os deficientes do convívio social sem oferecer um atendimento que suprisse suas reais necessidades.

A forma de atendimento foi mudando gradativamente ao longo dos anos expandindo com a criação de outras instituições. O INES, especificamente, de acordo com Mazzotta (2001, p. 29) “[...] desde seu início caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a ‘educação literária e o ensino profissionalizante’ de meninos ‘surdo-mudos’, com idade entre 7 e 14 anos”.

Já no início do século XX, alguns trabalhos técnicos e científicos publicados serviram como importantes indicadores do interesse social pela efetivação de uma educação mais qualitativa a essa população, como exemplo disso pode-se “[...] destacar que, em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas” (MAZZOTTA, 2001, p. 30).

O Ministério da Educação afirma que no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff”. (BRASIL, 2007, p. 11).

No cenário educacional brasileiro, de acordo com Dechichi et al. (2009) a partir da década de 20, os rumos da Educação Especial foram influenciados pelas ideias de professores psicólogos europeus que eram trazidos para ministrar cursos aos educadores brasileiros. Para Januzzi (1992) *apud* Dechichi et al. (2009, p. 10) dentre esses professores destacou-se Helena Antipoff, psicóloga russa com atuação principalmente em Minas Gerais que com a criação da Sociedade Pestalozzi influenciou a formação de vários profissionais para o trabalho no âmbito da Educação Especial, além de participar ativamente do movimento que culminou na fundação em 1954 da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Mazzotta (2001, p. 27) comenta que a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX.

Miranda (2003) complementa que foi a partir dos anos 50, mais especificamente no ano de 1957, que o governo federal assume explicitamente em âmbito nacional o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência criando campanhas voltadas para este fim. Dota e Alves (2007) mencionam que o Ministério da Educação a partir de 1958 presta as primeiras assistências técnica-financeiras às secretarias de educação e instituições especializadas, resultando desta forma, no aumento das classes especiais e na maior escolarização para a população deficiente.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dispõe sobre o atendimento ao deficiente apontando o seu direito a educação preferencialmente nos sistemas

de ensino regular (BRASIL, 2007). Durante os anos 60 ocorreu a maior expansão das escolas de ensino especial já vista nacionalmente ampliando cerca de quatro vezes mais a quantidade do atendimento (MIRANDA, 2003). Na década de 70, com a reformulação da LDB recomendando que os alunos especiais deveriam ter tratamento especial, houve grande expansão do ensino especial. No entanto, como não houve alterações na forma desse atendimento, essa expansibilidade das classes especiais veio apenas atender a ineficiência do ensino regular que utilizava tais classes como escapatória para sua inadequação, tornando-as espaços de segregação (DECHICHI et al., 2009). Segundo o Ministério da Educação “nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência”. (BRASIL, 2007, p. 12). Sobre isso, Miranda (2003, p. 6) esclarece que “[...] os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de serem alcançados”.

O Ministério da Educação afirma que em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) condicionando o acesso às classes comuns aos alunos que detinham condições de acompanhar os demais. Esses pressupostos de homogeneização da aprendizagem não conseguiram provocar uma reformulação das práticas educacionais uma vez que, de certa forma mantinham a responsabilidade da Educação Especial sobre esses alunos (BRASIL, 2007). Ainda na década de 90 surgem as primeiras discussões acerca do novo conceito de educação: a Inclusão Escolar. “No Brasil, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão [...]” (BATALHA, 2009, p. 1066).

Silva (2008, p. 188) também fala que “contrapondo-se ao termo ‘integração’, considera a ‘inclusão’ um conceito menos limitador, pois abarcaria de fato o atendimento dos portadores de necessidades educacionais especiais”.

Mantoan (2010) enfatiza que a partir do ano 2000, as mudanças continuaram se expandindo sendo que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com suas diretrizes, trouxe avanços significativos extrapolando o ensino especial e provocando modificações profundas na escola comum, fazendo com que esta reverta seus conceitos e práticas utilizadas nas turmas em sala de aula. Essa política constitui sem dúvida, em termos legais, políticos e sociais um importante marco para a educação brasileira num todo.

Glat, Pletsch e Fontes (2006) lembram que a Educação Especial foi constituída com base numa ótica médica em que a deficiência era tida como uma doença crônica que deveria ser tratada. Nesta perspectiva, quando havia um distanciamento do padrão de normalidade estabelecido socialmente, os deficientes e os demais indivíduos eram estigmatizados e excluídos da sociedade. Desta forma, as escolas ou instituições especializadas dispensavam um atendimento puramente segregado a esses indivíduos. Para avançarmos nesta discussão, é importante reconhecer que a Educação Inclusiva como hoje a reconhecemos representa a etapa atual do processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que historicamente vêm acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências. (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2006, p. 3).

Neste contexto para Glat e Fernandes (2005), a Educação Especial que por um longo período deteve uma dimensão de ensino paralelo atendendo diretamente os alunos com necessidades especiais, vem se configurando como suporte a escola regular na educação desses educandos. Conforme Glat e Blanco (2007, p. 16): [...] a Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender a diversidade de seu alunado. Segundo a visão de Mantoan (2006) as escolas especiais funcionam como complemento da escola comum, e não

como substituta. Os alunos podem sim frequentá-las para o auxílio no aprendizado com conteúdos diferentes da base curricular nacional, porém eles têm garantido a sua inserção nas turmas comuns do ensino regular. Vale ressaltar que a Educação Especial é uma modalidade educacional que não apresenta níveis, seriações e certificações.

Mantoan (2010) complementa que o novo campo de atuação da Educação Especial com caráter complementar remete a uma transformação das escolas na busca do ensino com mais qualidade. Além disso, teve forte influência na neutralização dos desafios que levariam o professor a revisar e avaliar suas práticas e a aprendizagem dos alunos.

Miranda (2003) reconhece que o trabalho com classes heterogêneas que considerem todas as diferenças é indiscutivelmente benéfico para o desenvolvimento das crianças deficientes assim como também para as demais. Isso porque oportuniza a vivência da troca de valores, a interação e o cooperativismo. No entanto, para que haja esse respeito mútuo em face da diversidade, são necessárias mudanças conceituais no que diz respeito à escola, aluno, ensino e aprendizagem.

Batalha (2009) argumenta que, sendo assim, implica uma mudança na perspectiva da escola, uma vez que não apenas os alunos com deficiência serão assistidos, mas todos os demais para que se obtenha o sucesso escolar.

González (2002) argumenta que assumir a diversidade implica fazer uma análise do contexto com a incumbência de refletir sobre os elementos estruturadores da escola. Além disso, refletir sobre os elementos curriculares, considerar uma série de condições principalmente no que se refere à qualificação do corpo docente, que não necessariamente precisa ser composto por pessoas especializadas, mas estas devem ser capazes de planejar, avaliar e oferecer respostas adequadas a todos os sujeitos com suas distintas necessidades.

“Nas escolas inclusivas, os alunos não são identificados como especiais, normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!” (*grifo da autora*) (MANTOAN, 2010, p.

21). González (2002, p. 120) salienta que “[...] a finalidade das escolas inclusivas está centrada na criação de sistemas educacionais que ofereçam respostas às necessidades de todos os alunos”.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão advoga a inserção totalitária, completa e sistemática de todos os alunos nas salas de aula do ensino regular. Ou seja, incluir é não deixar ninguém as margens do processo de escolarização, considerando as necessidades específicas de cada um, sendo que, os profissionais da educação nesse contexto devem estruturar seu trabalho em função dessas necessidades.

2.2 Quadro Histórico da Educação Inclusiva no Brasil

De acordo com o quadro 1, é nítido a grande evolução e transformação que a educação inclusiva teve ao passar dos anos, a preocupação em atender essa classe de forma mais ampla e cada vez melhor, fez com que o aprimoramento fosse sistemático, tendo suporte de várias leis.

ANO	ACONTECIMENTO
1961	Promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, primeira lei federal que indicava a necessidade de serviços de Educação Especial.
1971	A Lei Educacional nº 5.692/71 deixava claro, em seu artigo 9º, que o tratamento especial conferido a alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, bem como os que se encontravam em atraso em relação à idade regular de matrícula e os superdotados, deveria estar de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
1973	Foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (órgão

	responsável pela gerência da educação especial), junto ao Ministério da Educação. Cinco anos mais tarde, foi publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), a Portaria Interministerial nº 186/78, cujo objetivo consistia em “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração, social”.
1985	Foi criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão das pessoas com deficiência. Nesse mesmo ano, em Assembleia Geral das Nações Unidas, foi lançado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes. Tal programa recomendava que “quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal”.
1986	A Portaria nº 69/86, publicada pelo CENESP, entendia a educação especial como parte integrante da Educação.
1996	Foi promulgada a lei nº 9.394, que garantiu nova forma de atendimento ao público da educação especial que, a partir da vigência dessa lei, passou a ser entendida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.
1999	O Decreto nº 3.298/99 regulamentou a Lei nº 7.853/89, dispondo acerca da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Tal decreto prevê a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, além de defini-la como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que cabe às escolas se organizarem para o atendimento dos alunos com deficiência, assegurando-lhes “as condições necessárias para uma educação de qualidade.
2001	O Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001) sinalizou para o avanço que a década da educação teria que promover para a construção de uma educação inclusiva, prescrevendo em seus objetivos e metas que os sistemas de ensino deveriam favorecer o atendimento aos alunos com “necessidades educacionais especiais”.
2003	Por meio da Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação (MEC) disseminou para todos os municípios do país o Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos, com a finalidade de expandir as políticas públicas de educação inclusiva nos sistemas de ensino.
2003	Foi lançado pelo MEC o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores e disseminar a política de inclusão nos municípios brasileiros, provendo-os de condições necessárias à garantia “acesso à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade” a todos os alunos.
2005	Implantou-se em todos os estados e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), possibilitando o atendimento educacional especializado aos alunos, orientação às famílias e a formação continuada dos professores
2006	Foram criadas as salas de recursos multifuncionais, são espaços da escola

	onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.
2007	Passou a vigorar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujos eixos estavam voltados para a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).
2008	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirmava a educação especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.
2008	Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), o Decreto nº 6.571/2008 também reafirma a educação especial como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum, evitando a configuração paralela entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum.
2009	A resolução nº 04/2009 CEB/CNE afirma que serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no Atendimento Educacional Especializado AEE.

2011	Com o Decreto nº 7.611/2011, serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.
------	---

Quadro 1 - Histórico da Educação Inclusiva no Brasil

Fonte: adaptado de EDSON MENDES JUNIOR/ESTELA INÊS LEITE TOSTA, 2012.

Fica extremamente clara a dificuldade de se aplicar a educação especial desde o início de suas atividades no nosso país, um processo sem avanços bruscos com intervenções sociais, políticas e econômicas. A princípio, o predomínio do descaso, do desinteresse; seguido pelo acolhimento, a institucionalização, a integração e posteriormente o movimento da inclusão.

Este tipo de educação encontrou barreiras no preconceito e na exclusão social, as barreiras mais comuns foram: postura da escola, acessibilidade, currículo, falta de capacitação profissional e inadaptação, mas foi baseado na universalidade da educação que o modo especial se firmou por meio da obrigatoriedade do atendimento de qualidade aos que necessitarem, sem qualquer tipo de distinção.

Foi possível identificar a progressão dos seguintes fatos: mudanças relativas aos discursos que permearam essa área, ficando evidente que o discurso médico, em detrimento do discurso educacional, em grande medida e por longo tempo, sustentou as ações voltadas aos alunos com deficiência; a definição da educação como um direito elegeu a escola como espaço privilegiado para a educação dos alunos com deficiência; a educação especial deixa de se constituir de forma paralela e substitutiva ao ensino comum; a concepção da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; a possibilidade de oferta do AEE nas instituições especializadas; a compreensão de que as salas de recursos são os espaços nos quais o AEE deverá ser realizado e a busca de formação adequada dos professores da educação especial.

2.2.1 A Administração Pública e a Educação Inclusiva

O Plano Nacional de Educação (PNE), prescrito no art. 214 da Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, art. 9º, § I e art. 87, § 1, que é um instrumento político de prioridades e conteúdos sistematizados, por meio do qual o governo Federal, através do Ministério da Educação, coordena, controla e fiscaliza a educação em todo o país, em todos os níveis de ensino. Além disso, após a sua aprovação, é um documento de referência aos estados e municípios para a elaboração dos seus planos. (SILVA, 2002). Na realidade, todo o contexto educacional é monitorado e controlado. Em partes é sugerido a escola exercer sua autonomia, mas por outro há o domínio por parte dos órgãos interessados em direcionar os passos da educação.

Para Ball e Mainardes (2011, p. 13):

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

O Estado deve apresentar propostas de políticas que não beneficiem somente uma parcela da população. Nesse entendimento, afirma Sidney (2010, p. 39):

[...] não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como, por exemplo, definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da educação pública) ou com os valores nacionais, em nome dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas. O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Atrelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional.

A política educacional só terá sentido quando democraticamente construída por uma identidade coletiva e não individual e singular. “O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Segundo a resolução nº 27 de 02 de junho de 2011, no seu art. 4º apresenta como os recursos serão destinados. Os recursos financeiros são destinados às escolas referidas no art. 1º, na proporção de 80% (oitenta por cento) em custeio e 20% (vinte por cento) em capital, de acordo com o número de alunos da educação básica matriculados na unidade educacional, extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse, e tomando como parâmetros os intervalos de classe de número de alunos e os correspondentes valores, indicados no quadro 2.

Intervalo de Classe de Número de Alunos	Custeio – R\$ (80%)	Capital – R\$ (20%)	Total – R\$
Até 199	4.800,00	1.200,00	6.000,00
200 A 499	5.600,00	1.400,00	7.000,00
500 A 1000	6.400,00	1.600,00	8.000,00
Acima de 1000	7.200,00	1.800,00	9.000,00

Quadro 2 – Recursos destinados às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrícula de alunos público alvo da educação especial.

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A constituição Federal garante aos portadores de necessidades especiais o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino. Contudo, sabe-se

que os direitos constitucionais dessas pessoas não estão sendo respeitados, pois, a capacitação de professores para receber os alunos com necessidades educativas especiais é precária.

De acordo com Bueno (1999), “dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”. Assim a educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas, como parte do sistema regular. Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação adequada e contínua do professor (SANT’ANA, 2005; GLAT; FERNANDES, 2005).

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p.40).

Acredita-se que a formação docente e a busca da qualidade do ensino para crianças com necessidades educativas especiais envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional: a primeira é a dos professores do ensino regular que conte com o conhecimento mínimo exigido, uma vez que há a possibilidade de lidarem com alunos com “necessidades educativas especiais”; a segunda é a de professores especialistas nas variadas “necessidades educativas especiais” que possam atender diretamente os discentes com tais necessidades e/ou para auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula (BUENO, 1993).

Apesar dos avanços dos ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Para tanto, é importante que eles compreendam

o contexto sócio-histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. Além disto, que possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de integrarem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente (LIMA, 2002, p.122).

A legislação brasileira prevê que todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem capacitá-los para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais os alunos com deficiências. Mas será que, no cenário atual, os professores estão realmente preparados para garantir, na prática, o direito dessas pessoas? Portanto, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre este questionamento.

2.2.2 Dados da Inclusão

Dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns.

Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. (Portal Brasil, 2015).

“Se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns”, explicou a diretora de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, Martinha Clarete dos Santo. (Portal Brasil, 2015).

Os números reafirmam a importância da inclusão social celebrada no último dia 21 de março: "Dia Internacional da Síndrome de Down". A data remete à luta para a inclusão das pessoas com a deficiência nas escolas, no mercado de trabalho e nas relações sociais.

Dados do Ministério da Educação (MEC) revelam que também houve um aumento de 198% no número de professores com formação em educação especial. Em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização. Em 2014, esse número chegou a 97.459. (Portal Brasil, 2015).

Entre os brasileiros deficientes apurados pelo IBGE e aqueles que efetivamente, de acordo com dados do Censo Escolar 2010 (também do INEP), estão matriculados nas escolas brasileiras, constata-se que há mais de *um milhão e meio de pessoas* que não tem acesso aos bancos escolares. O levantamento oficial do INEP contabilizou 928 mil alunos com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento matriculados e frequentando salas de aula regulares. (Portal Brasil, 2015).

No Brasil há mais alunos com deficiência fora da escola regular do que em sala de aula. A cada 10 crianças ou adolescentes em idade escolar, apenas 4 delas tem aquilo que lhes é direito previsto nas leis nacionais. (Portal Brasil, 2015).

Há um esforço considerável sendo realizado a cada ano no país para que a inclusão aconteça. De 2009 para 2010, ainda com base nos dados do INEP, houve um crescimento equivalente a 10% no total de novos alunos deficientes que ingressaram nas escolas brasileiras, públicas ou privadas. (Portal Brasil, 2015).

Das 197 mil escolas existentes no país, cerca de 85 mil atendem alunos com deficiência. É menos da metade! Ampliar este número e criar mais vagas é uma necessidade premente, mas para isso, como foi percebido quanto aos profissionais que terão contato com os alunos deficientes, é também evidente a necessidade de melhorar. Se, no caso dos educadores, esta melhora passa pelo apoio de outros profissionais, por atualização e preparo em cursos e através de leituras e grupos de estudo ou ainda pelo engajamento de outras pessoas (pais e alunos) na luta pela inclusão, no tocante as escolas as demandas são, do mesmo modo, bastante necessárias. (Portal Brasil, 2015).

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo que visa demonstrar como às escolas lidam com esse tipo de ensino e se estão realmente preparadas para receber o público alvo.

A pesquisa exploratória estabelece critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa e visa oferecer informações sobre o objeto desta e orientar a formulação de hipóteses (CERVO E SILVA, 2006).

A pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre coisa teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979a, p.520).

Para preencher esse campo foi analisado o ponto de vista de 2 (dois) professores da educação especial e 1 (um) coordenador, todos de uma escola pública municipal de Aliança-PE, já que esses são os mais envolvidos nesse meio e podem apresentar uma análise mais apurada para este trabalho. Nesse artigo, os professores foram denominados de Entrevistado 1 e Entrevistado 2 e p Coordenador de Entrevistado 3.

Foram feitos alguns questionamentos por meio de entrevista acerca do assunto, como: se existe formação suficiente para os professores? Qual a maior dificuldade encontrada pelos professores? Qual a maior dificuldade encontrada pelos alunos? A escola de fato está preparada para receber a todo e qualquer aluno com necessidade especial?

As perguntas foram apresentadas e os entrevistados foram respondendo às perguntas na ordem apresentada. Na medida que os mesmos apresentavam suas respostas, essas estavam sendo copiadas para após realizar-se a análise dos resultados. O local da entrevista foi na escola e foi respondida entre os dias 02 e 03 de fevereiro de 2017.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quando perguntados sobre se existe formação suficiente para professores, os três afirmaram que não existe. Para o entrevistado 1 “Não, não existe, desde que comecei a trabalhar aqui, eu só lembro de um curso que eu fui sobre a área, tem hora que fica muito complicado fazer as coisas sem um norte. Já o entrevistado 2 disse que “De maneira alguma, nos cobram muito e nos ensinam/passam pouco, tem momentos que me revolto com a falta de comprometimento do governo”. Por fim o entrevistado 3 respondeu “Ainda não existe, devido a dificuldade de encontrarmos/conseguirmos os devidos retornos do governo federal”.

No tocante da segunda pergunta, a qual analisa qual a maior dificuldade encontrada pelos professores. Todos apresentaram questão diversificadas, o entrevistado 1 disse que “É exatamente isso, não conseguir trabalhar da forma certa, não ter os materiais necessários para cada tipo de especificidade”. O 2 “Ter que fazer várias coisas, sem ter os meios certos para fazer. O entrevistado 3 relatou “A falta de material específico para todos” para responder esse questionamento.

A terceira pergunta faz menção sobre a maior dificuldade encontrada pelos alunos. O entrevistado 1 disse que a maior dificuldade é “Passar alguns anos sem evoluírem, ou nunca evoluírem, aqui mesmo temos caso assim”. O segundo entrevistado relatou que “O problema de alguns é não ter o acompanhamento familiar, a iniciativa de tentar aprender desde casa, se fosse assim, seriam bem mais desenvolvidos”. O entrevistado 3 disse que “A falta de material específico para todos.

A quarta e última pergunta colocada para os entrevistados, é a seguinte: A escola de fato está preparada para receber a todo e qualquer aluno com necessidade especial? O primeiro ressaltou “Eu acho que nenhuma escola pública tem condições de apresentar esse

serviço, não nas condições que estamos”. O segundo “Claro que não, não se sabe se tem condições de receber alunos sem necessidades, imagine com. E por fim o terceiro disse que “Temos professores que podem inicializar um aprendizado neles, mas não completamente”.

Como os entrevistados relataram, não existe na prática uma inclusão de fato, ressaltando que a maioria dos alunos especiais da escola em questão, apresentam problemas neurológicos, aumentando assim a necessidade de formação específica por parte dos professores.

Segundo Silva; Maciel (2005, p.11):

Inclusão escolar vai muito além das leis, dos decretos, das declarações, dos planos, dos Projetos Políticos Pedagógicos descritos no papel, das ideias lançadas ao vento. Vai além do olhar de cada sujeito, do seu desejo, de seus sonhos e necessidades. Vai além dos espaços estipulados como regular ou especial. Inclusão escolar vai no viés do que é direito, do que é importante para cada ser humano, em cada época específica de sua vida, respeitando seus momentos, suas capacidades e necessidades. Todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e aonde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, seja ele regular ou especial.

De fato, a legislação apresenta vários aspectos legais, o governo apresenta muitos projetos, mas o que deve ser levado em consideração é o cumprimento desses atos legais, é o modo como as políticas públicas chegam ao seu destino final.

É preciso que os alunos e principalmente seus representantes sintam o prazer de deixar àquele ente querido, que necessita de cuidados especiais em um lugar confiável, com professores capacitados, atualizados, um ambiente agradável para o desenvolvimento intelectual do aluno. Para o uso correto da inclusão, segundo Silva; Maciel (2005, p.3):

É preciso incorporar no currículo a diversidade como um aspecto presente e que deve ser valorizado e não excluído. É entender que não é o aluno que precisa se adaptar a tudo, mas que a escola deve mudar para adaptar-se aos diversos alunos que frequentam a instituição. É preciso que o educador acredite na possibilidade do aluno em aprender com as interações realizadas, orientadas pelo princípio do respeito mútuo, e na ideia de que todos podem aprender desde que suas portas de entrada para o conhecimento sejam encontradas, valorizadas e desenvolvidas num Projeto Político Pedagógico democrático que atenda as necessidades individuais de cada um na coletividade educacional.

As dificuldades vão de encontro com a inclusão e acabam sendo uma forma de exclusão, tendo em vista todos os problemas encontrados. Uma escola inclusiva, ética e de qualidade para todos tem na cooperação e na solidariedade instrumentos imprescindíveis para uma real aprendizagem de todos os alunos.

Mantoan (2000, p. 7-8), observa que as escolas abertas à diversidade são escolas:

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Desse modo, entende-se que é preciso pensar no modo de educação para todos, de igual forma. Paulo Freire em seu conceito diz: o processo educacional deve partir da vida e da realidade local do educando. Isso possibilita desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, para combater as formas de opressão, injustiças e desigualdades, e construir formas de libertação, justiça e solidariedade (PAULO FREIRE, 2003).

Conforme às respostas apresentadas, fica evidente que o ensino para pessoas com necessidades especiais ainda precisa melhorar bastante, não apenas olhando o exemplo apresentado, mas como um todo, tudo ainda é muito maquiado, muita base teórica para pouco fundamento prático. O governo federal precisa chegar aos lugares mais necessitados, saber se de fato essa política pública de inclusão chega de maneira eficiente para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se diz respeito à inclusão o caminho é longo e nunca haverá um fim, sempre existirá uma quebra de paradigmas e preceitos preestabelecidos pela forma teórica que deverão ser colocados em prática.

Pelo histórico de nosso país fica evidente que às normas implantadas favoreceram o avanço desta modalidade de ensino, mas é fato que muitas escolas não apresentam requisitos mínimos para possibilitar o aprendizado adequado aos que necessitam deste. Como foi demonstrado nas entrevistas realizadas, pouca atenção ainda é dada para às escolas, a análise feita demonstra que os educadores não se sentem aptos à ajudar totalmente no desenvolvimento do aprendizado e nem recebem capacitação favorável para isto.

No princípio, a dificuldade encontrada em estabelecer uma ligação de inclusão entre pessoas “diferentes” criou uma grande barreira, onde se difundia o preconceito generalizado e a falta de compreensão no que se diz respeito às necessidades especiais.

Relacionando o início do desenvolvimento da cultura educacional para às pessoas com necessidades especiais e o atual momento, tem-se uma ideia de continua inovação educacional, tendo é claro o papel fundamental do governo como um dos pilares para modificar e melhorar cada vez mais a qualidade e inovação em seus planos educacionais, capacitação(ões) e o aprimoramento das salas multifuncionais. Há avanços evidenciados quanto a profissionais, instalações e recursos quanto à inclusão, mas ainda é preciso melhorar.

BIBLIOGRAFIA

FERREIRA, WindyzBrazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In Ensaio **Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Secretaria

de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2006. 146 p. pp. 125-132.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.1988.

LDBEN.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza E. Educação Inclusiva. In: 2º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 2001. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Anais 2003. P.124-127.

BRASIL. **Decreto nº 3.956** de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Deficiência.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº 186** de 10 de março de 1978. Brasília, 1978.

BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2009**. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571** de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 186** de 9 de Julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

BRASIL, Portal. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 04/02/2017.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? Revista do Centro de Educação Santa Maria, Santa Maria, n. 26, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. Traduzido WindyzBrazão Ferreira. Editora Artmed: Porto Alegre, 2003.

MAANEN, John, Van. **Recuperação de métodos qualitativos para pesquisa organizacional:** um prefácio, In Administrative Science Quarterly, vol. 24, n. 4, Dezembro 1979b, pp. 539-550.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R.. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2003.