

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CONSENSOS E DISSENSOS DA LEGISLAÇÃO ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Robéria Vieira Barreto Gomes ¹
Heloisa Fonseca Barbosa ²

RESUMO

No Brasil, a década de 1990 é considerada um marco na história da Educação Especial com a regulamentação de leis, diretrizes, resoluções e decretos sob um viés inclusivo de valorização das diferenças nas escolas comuns. Essa regulamentação dialogou com as principais conferências internacionais como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009). Esses documentos postulam que as escolas comuns devem promover ações educativas significativas para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Nesse liame, esta investigação objetivou analisar os consensos e dissensos existentes nos dispositivos legais que regulamentam o direito à educação para alunos com deficiência. A metodologia adotada foi de natureza exploratória e explicativa, além de ter utilizado, como procedimentos metodológicos, a análise bibliográfica e documental. Os dados obtidos evidenciaram a existência de uma ampla legislação que garante o direito à educação para as pessoas com deficiência. Essa legislação possui dispositivos jurídicos que, ora dialogam, ora demonstram contradições entre si, e essa irregularidade pode ser prejudicial à conquista do direito à educação das pessoas com deficiência, uma vez que a modalidade de Educação Especial dispõe de inúmeros recursos e serviços de apoio para o êxito desses alunos nas escolas comuns. Concluímos que, apesar dos avanços ao longo da história, ainda há um caminho considerável a se percorrer para que exista consonância entre as diversas normatizações da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação, Deficiência, Direitos, Ordenamento Jurídico.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a década de 1990 é considerada um marco na história da Educação Especial, pois pela primeira vez, desde o início da regulamentação dessa modalidade de ensino, foram promulgadas leis, diretrizes, resoluções e decretos sob um viés inclusivo de valorização das diferenças nas escolas comuns. Esse novo ordenamento jurídico foi elaborado em conformidade com os princípios defendidos em documentos provenientes de conferências internacionais como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná -UFPR, aee.roberia@gmail.com;

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, heloiisa.fonseca@hotmail.com.

Convenção de Guatemala (1999), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), dentre outras. Esses documentos postulam que as escolas comuns devem promover ações educativas significativas para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas.

Nesse contexto de ressignificação das práticas escolares, consoante o ordenamento jurídico vigente acerca da educação inclusiva, é assegurado a todos o direito à educação, que é compreendida como um dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Antes dessa atualização legislativa, não apenas os estudantes com deficiência, mas todos aqueles que faziam parte da Educação Especial, eram comumente encaminhados para instituições especializadas substitutivas de cunho assistencial e/ou terapêutico. A maioria desses ambientes não planejava suas ações com objetivos pedagógicos específicos, na medida em que grande parte de suas atividades centravam-se na realização de atividades de vida diária e autorregulação desvinculadas dos conteúdos e dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (MAZZOTA, SOUSA, 2000).

Nesse diapasão, ao compreendermos a educação como elemento indissociável do desenvolvimento humano e requisito indispensável à concretização da cidadania, mostra-se imperativa a garantia de acesso à educação para todos nas escolas comuns (BRAGA; FEITOSA, 2016). Todavia, a literatura científica da área educacional (GOMES, 2016; MANTOAN, 2003; FIGUEIREDO, 2010; CARVALHO, 2013; KASSAR, 2011; GARCIA, 2013) evidencia que, apenas o acesso às instituições regulares de ensino, não garante, necessariamente, a inclusão escolar dos alunos com deficiência, pois, esses podem encontrar diversos obstáculos em seus respectivos percursos formativos caso não oportunizem a eles os recursos e estratégias adequados às suas necessidades, bem como não sejam realizadas as devidas flexibilizações.

Nesse sentido, é basilar que a legislação nacional assegure aos alunos com deficiência não apenas o direito à matrícula nas instituições comuns de ensino, como também garanta a oferta de serviços, recursos e estratégias, bem como de professores com formação adequada para atuar no contexto da diversidade.

Vale ressaltar que, nas últimas décadas, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), em parceria com as redes de ensino, edificou um discurso que legitima o acesso, permanência e sucesso desses sujeitos na escola regular. Como consequência, esse discurso foi materializado no ordenamento jurídico vigente no tocante às políticas públicas nacionais de

Educação Especial. No entanto, existem algumas contradições no ordenamento, que afetam diretamente a prática docente em todos os níveis e modalidades de ensino (CARVALHO, 2013).

Nesse contexto, insere-se no presente estudo a seguinte problemática: quais os dissensos e consensos das políticas públicas de Educação Especial e leis que garantem o direito à educação para alunos com deficiência? Para responder esse questionamento, a presente pesquisa objetivou analisar os consensos e dissensos existentes nos dispositivos legais que regulamentam o direito à educação para alunos com deficiência.

Visando o aprofundamento dessas reflexões, o presente texto apresenta uma discussão acerca do direito à educação para alunos com deficiência, e, está organizado a partir desta introdução, seguido dos procedimentos metodológicos, resultados e discussões que se configuram no nosso referencial teórico elucidando os seguintes conceitos: os consensos e dissensos das políticas pública que estabelecem o direito à educação para alunos com deficiência, e, por fim, tecemos as considerações finais.

METODOLOGIA

Entendemos que, na medida do possível, uma pesquisa deve refletir os questionamentos e problematizações da construção de uma realidade, conectando pensamento e ação à um problema a ser resolvido. Nesse entendimento “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2007, p.16). Assim, consideramos que o direito à educação para alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, tornou-se uma realidade. Nesse sentido, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e explicativa. Utilizamos como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica e documental.

A utilização da análise bibliográfica nos permitiu compreender, de forma reflexiva, as teorias, as recentes pesquisas e os estudos investigativos que discutem os aspectos conceituais e históricos acerca do direito à educação para alunos com deficiência. De acordo com Boccato (2006, p. 266) “[...] esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”. Nessa direção, realizamos uma pesquisa bibliográfica nos embasando em autores como Gomes (2016), Mantoan (2003), Figueiredo (2010), Carvalho (2013), Kassar, (2011), Garcia (2013) etc.

Outro importante procedimento usado foi a análise documental que “[...] constitui uma fonte poderosa de onde pode ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.39). Documentos como leis, portarias, regulamentos e pareceres jurídicos fazem parte desse instrumento metodológico, nesse entendimento, nesta pesquisa realizamos uma análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, 1971 e 1996, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e da Resolução nº 04/2009 que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. A utilização desses procedimentos metodológicos nos possibilitou encontramos os resultados desta investigação que exporemos abaixo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para refletirmos acerca da conquista do direito à educação dos alunos com deficiência é necessário analisarmos como esse direito foi adquirido gradativamente, no âmbito da sociedade e, em particular, da educação escolar. Consoante Gomes (2016, p. 43)

[...] a busca por esse direito pode ser considerada um dos principais projetos da atualidade. Praticamente, é difícil encontrar um sujeito ou um Estado, na contemporaneidade, que não reconheça a sua importância. Existem inúmeros documentos oficiais que vinculam o direito à educação a uma conquista da sociedade e a uma responsabilidade do Estado, e a materialização desse direito acontece através dos acordos feitos entre o Poder Público, entre os diversos grupos sociais e a sociedade civil na elaboração de políticas públicas.

Nesse sentido, as pessoas com deficiência conquistaram seu direito à educação por meio de tratados internacionais, sensibilização e conscientização da sociedade, bem como do Poder Público. De pessoas excluídas socialmente, atualmente essas alcançaram a inclusão em ambientes sociais, inclusive na escola regular. Esse processo inicial ficou popularmente conhecido como a histórias das pessoas com deficiência.

A história das pessoas com deficiência é marcada por estigmas, preconceito e exclusão social (FIGUREIREDO, 2010), ou seja, uma luta constante por direitos. Não obstante, no Brasil, por um longo período, as necessidades e reivindicações desse grupo não foram consideradas pelos legisladores no processo de elaboração de leis e de políticas públicas educacionais nacionais. Nesse sentido, no que se relaciona ao acesso à educação formal, verifica-se que, até o final do século XX, as pessoas com deficiência não possuíam o direito de frequentar as escolas e salas comuns com os demais estudantes, ao passo que a educação

não era considerada um direito de todos. Em consonância os levantamentos supracitados acerca do histórico das pessoas com deficiência, de acordo com Galery et al. (2017, p. 43)

Historicamente tais pessoas estavam em um cenário de exclusão. Nesse sentido, estavam aquém da Lei: pessoas com deficiência podiam ser abandonadas, mortas e exiladas - a violência contra elas era permitida. O lugar que ocupavam no vínculo social era o de pária; as leis não se aplicavam a elas. Não eram cidadãs. No âmbito da educação, não iam a escola, não tinham direito ao saber comum.

Nesse contexto de exclusão social, no Brasil, em 1961, foi promulgada a primeira LDB/ n.º 4.024/61 com a finalidade de definir e regulamentar a organização da educação brasileira em consonância com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1946. Verificamos que essa publicação da LDB possuía um título específico para orientar as ações educacionais direcionadas aos estudantes considerados “excepcionais”, no entanto, esse era bastante vago e apresentava apenas dois artigos, conforme disposto a seguir

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL,1961 p.13).

No que se refere ao ensino regular, averiguamos que a legislação supracitada designou a responsabilidade de adequação, exclusivamente, à pessoa com deficiência, que deveria participar das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelas instituições escolares sem nenhuma forma de flexibilização curricular.

Nesse conjuntura, com a promulgação da LDB/ n.º 4.024/61, as escolas regulares foram isentas da responsabilidade de desenvolver estratégias e alocar recursos para acolher as pessoas com deficiência e os centros de formação inicial de professores não foram incumbidos de formar profissionais aptos a trabalhar no contexto de valorização das diferenças nos ambientes educacionais escolares.

Concordamos com Gomes (2016, p. 51) quando a autora aponta que é “[...] importante salientar que esse contexto educacional foi decisivo para que o acesso à educação nas escolas

regulares fosse inexpressivo, deixando os sujeitos com necessidades educacionais especiais³ em ambientes segregados e à margem da escola e da sociedade”. Por isso, defendemos, no presente estudo, que esses dois aspectos contribuíram de maneira significativa para a criação de um fenômeno educacional, denominado “paradigma da integração escolar”, que expandiu-se no Brasil a partir dos anos de 1970 (MENDES, 2006).

A integração escolar consistiu em uma perspectiva de educação cujo princípio orientador era a defesa de que a inserção do estudante com deficiência nas escolas comuns dependia exclusivamente da capacidade do sujeito em se adaptar às práticas desenvolvidas sem nenhuma forma de flexibilização. Nesse contexto, caso a criança ou adolescente não conseguisse se adequar à escola regular, era encaminhado para instituições especializadas de caráter substitutivo. Acerca dessa temática, conforme Mantoan (2003, p. 16)

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Esse entendimento legislativo de que a responsabilidade de adequação era exclusiva da pessoa com deficiência vigorou por décadas na educação brasileira, e por conseguinte, diversos estudantes com deficiência não puderam frequentar as escolas comuns, na medida em que os discentes que suscitavam mudanças estruturais mais profundas nas instituições escolares continuaram mantidos de fora dela (GALERY et al, 2017).

Observamos ainda que, na primeira publicação da LDB/ n.º 4.024/61, os legisladores não especificaram quais alunos enquadravam-se na definição de “excepcionais”, em função disso, diversas outras pessoas, que não pertenciam ao padrão de normalidade convencionalmente aceito pelos parâmetros da época, eram impedidas de frequentar as escolas comuns. Como exemplo, citam-se os sujeitos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴ e/ou distorção idade-série.

Nesse contexto, as escolas comuns planejavam suas ações institucionais considerando

³ Embora a expressão “necessidades educacionais especiais” tenha sido amplamente utilizada por anos na esfera educacional, atualmente ela está em desuso e foi abolida do ordenamento jurídico nacional que versa sobre a educação no Brasil.

⁴ A nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi sendo alterada pelos órgãos oficiais da educação ao longo dos anos. A primeira nomenclatura foi chamada de Condutas Típicas (1994); a segunda Transtornos Globais do Desenvolvimento (2008) e atualmente TEA.

um modelo de aluno “ideal”, o qual deveria ser alcançado por todos os estudantes, sem que fosse realizada nenhuma forma de flexibilização ou ressignificação da prática docente. Considerava-se, portanto, que a evasão escolar, a repetência e as dificuldades que os discentes poderiam vir a enfrentar no processo de ensino-aprendizagem, eram reflexos de um problema intrínseco à pessoa, e não ao modelo de organização da escola. Esse aspecto corroborou para a perpetuação da exclusão e segregação escolar, uma vez que contribua para homogeneização das ações desenvolvidas nas instituições de ensino, que encontravam respaldo na legislação (MANTOAN, 2003).

A segunda alteração na LDB, por meio da edição da lei nº 5.972, publicada em 1971, foi ainda mais escassa no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. A lei, dispunha de apenas um artigo para regulamentar todas as ações educacionais destinadas a esse público. O dispositivo definia que “ Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber atendimento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, grifo nosso).

De posse desse dado, constatamos que, pela primeira vez, o público-alvo da Educação Especial foi definido explicitamente na LDB, no entanto, a legislação era marcadamente segregacionista, e estabelecia a predominância do “tratamento especial” em detrimento da inclusão escolar. Além disso, a lei em questão não definiu nenhuma orientação nacional para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes com deficiência, pois essa responsabilidade foi designada aos conselhos estaduais e municipais de educação.

Nesse sentido, verificamos que essas duas publicações da LDB definiram uma educação marcada pela institucionalização das pessoas com deficiência, as quais só deveriam frequentar as escolas comuns caso não suscitasse nenhuma forma de mudança nos princípios orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições regulares de ensino.

No entanto, nas últimas décadas, sob a influência de movimentos internacionais que defendem a importância de todos os alunos estudarem juntos, ocorreu um avanço significativo na conquista dos direitos educacionais das pessoas com deficiência (CARVALHO, 2003). Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 dispõe que a educação se figura como direito social, inserido no rol dos direitos fundamentais. Em função disso, na atualidade, esse direito é reconhecido a todos, ensejando o reconhecimento de garantias de suma importância, tais como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Em consonância com os ditames constitucionais da CF/88, a terceira publicação da LDB/ 9.394/96, dispõe de um capítulo específico para estabelecer as diretrizes e bases para o desenvolvimento das práticas escolares que envolvem os estudantes com deficiência em uma perspectiva inclusiva de valorização das diferenças. Nesse sentido, observamos uma mudança de paradigma significativa na concepção da educação inclusiva no Brasil, de modo que, atualmente

[...] em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 6).

Nessa conjuntura de mudanças no esfera educacional, com o intuito de atender à diversidade na escola regular, a legislação foi alterada para garantir, não apenas o acesso de todos à escola, como também a permanência. Em função disso, foram elaborados normas, resoluções e decretos de natureza complementar que possuem como objetivo precípuo regulamentar, exclusivamente, as ações e serviços ofertados para os estudantes que fazem parte do público-alvo Educação Especial. Na atualidade estão em vigor a PNEEPEI/2008, a Resolução 04/2009, que Institui a Operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outras.

Esses documentos deveria estar em consonância com os preceitos estabelecidos na LDB/96 e na CF/88, no entanto, ao analisá-los, identificamos alguns dissensos em relação a definição do público-alvo da Educação Especial e sobre a oferta do AEE. Nesse seguimento, embora a LDB/96 estabeleça que o público dessa modalidade de ensino seja apenas os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996), a PNEEPNI/2008 define que esse é composto por “[...] estudantes com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. Nestes casos e em outros, como os **transtornos funcionais específicos**” (BRASIL, 2008, p.11, grifo nosso).

Assim, verificamos a existência de uma contradição na definição do público-alvo da Educação Especial, uma vez que, a PNEEPEI/2008 incorpora o grupo dos estudantes com transtornos funcionais específicos⁵, embora esse não esteja previsto na LDB/96. Podemos

⁵ Alunos com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros (BRASIL, 2008).

inferir, portanto, que esses alunos ficaram invisíveis no acesso aos serviços ofertados pela Educação Especial, uma vez que, de acordo com a LDB 9394/96, eles não pertencem ao público dessa modalidade de ensino, embora sejam mencionados na PNEEPEI/2008. Concordamos com Carvalho quando a autora aponta que

Os dispositivos geradores de conflito na identificação do público alvo da educação especial estão implicados nas dificuldades práticas vividas no cotidiano dos sistemas de ensino, em ações como: levantamento de estatísticas escolares; desenvolvimento de projetos para captação e aplicação de recursos; organização e funcionamento do AEE, dentre outras (CARVALHO, 2013).

Essas incongruências no ordenamento jurídico que regulamenta o direito à educação prejudicam a elaboração e implementação de programas, ações e propostas educacionais que almejam assegurar esse direito para todos aqueles que estão matriculados na escola regular, visto que os dados tornam-se conflitantes quando busca-se averiguar o quantitativo de alunos da Educação Especial.

Vale destacar que o público da Educação Especial definido na LDB 9394/96 é o mesmo estabelecido na Resolução 04/2009, ou seja, a referida resolução considera público-alvo do AEE

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.02)

Identificamos também, que a LDB 9394/96, a PNEEPEI/2008 e a Resolução 04/2009 apresentam no corpo do texto nomenclaturas e aspectos desatualizados conforme as alterações diagnósticas acerca do autismo. Nesses três documentos, o termo empregado para se referir a esse público ainda é “TGD” (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008, BRASIL, 2009), no entanto, de

acordo com a revisão do DSM-V ⁶ (APA, 2015), essa terminologia foi substituída por TEA.

Conforme o último documento mencionado, os critérios utilizados para diagnosticar as pessoas com esse transtorno também foram alterados. Como consequência, as subdivisões diagnósticas existentes no TGD, tais como Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett etc. passaram a ser incluídas no TEA. Nesse âmbito, a única divisão passou a ser entre os graus leve, moderado e severo (APA, 2015).

Nesse contexto, evidenciamos que o emprego de termos e aspectos desatualizados sobre o autismo na legislação e em documentos orientadores que versam especificamente sobre a Educação Especial pode gerar equívocos conceituais profundos nos profissionais que atuam com esses estudantes na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncional (SRM). Além do aspecto de gerar dúvidas, conforme aponta Sasaki (2002, p. 06)

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente derivados de preconceitos, estigmas e estereótipos.

Vale ressaltar que o censo escolar de 2019, traz a seguinte nomenclatura no item “1.43 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, **Transtorno Global do Desenvolvimento** ou Altas Habilidades/Superdotação”, respeitando o que consta na LDB 9394/96 e na PNEEPEI/2008, mas, ao estabelecer um quadro de definição de cada grupo, o referido documento aponta apenas “**autismo**”⁷.

Outro ponto que merece atenção na LDB/96 é o art. 58 § 2, o qual estabelece que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Porém a PNEEPEI/2008 assegura que a Educação Especial irá direcionar suas ações para atender seus alunos “[...] no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e

⁶ Manual elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) para classificar e categorizar os transtornos mentais em tipos, baseados em grupos de critérios com características definidas.

⁷ Censo escolar de 2019: Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> > Acesso: Junho de 2020.

o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p.11). Percebemos que essas incompatibilidades presentes nos textos normativos podem gerar especulações em relação ao local do oferecimento da educação escolar para os estudantes com deficiência, e por conseguinte, prejudicar a inclusão escolar desses indivíduos.

No que concerne a formação de professores, identificamos que a LDB/96 estabelece que as instituições de ensino devem contar com docentes com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Como consequência, verificamos que a LDB/96 incorpora os ditames constitucionais no que se refere às pessoas com deficiência, com intuito de garantir-lhes o direito à educação nas escolas comuns, no entanto, não a lei especifica qual deve ser o tipo de capacitação adequada para o professor que atua com esses estudantes nas salas de aula comuns.

Em consonância com os preceitos normativos da LDB/96, a Resolução 04 de 2009, preceitua que para atuar no AEE, docente deve “[...] ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 03).

Acerca da formação docente, a PNEEPEI/2008 prevê que para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008). Essa formação possibilita que o professor esteja habilitado para atuar em diversos ambientes educacionais, de forma articulada e colaborativa com o ensino comum, com vistas a garantir a inclusão escolar dos estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Dentre eles mencionam-se as SRM, os centros de atendimento educacional especializado, os núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior (IES), as classes hospitalares e os ambientes domiciliares (BRASIL, 2008).

Verificamos portanto, que a PNEEPEI, apresenta com mais profundidade os aspectos normativos que devem orientar a formação inicial e continuada dos professores que atuam em ambientes que ofertam os serviços da Educação Especial, sem se opor ao que está definido na LDB/96. Todavia, o documento não estabelece quais são as diretrizes de formação específicas para os docentes que atuam nas salas de comum, embora ressalte a importância da valorização e acolhimento das diferenças nesses espaços educacionais (BRASIL, 2008).

Nessa conjuntura, identificamos que tanto a PNEEPEI, quanto a Resolução 04/2008 estão em consonância com a LDB/96 no tocante a definição da formação do professor para

atuar nos serviços da Educação Especial, de forma articulada com as práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas comuns. Ainda conforme a LDB/96 haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, identificamos que a lei não define explicitamente quais são esses serviços e como deve ser realizada sua oferta. Para regulamentar as lacunas normativas existentes na LDB/96, a PNEPEI, dispõe que os serviços da Educação Especial são de natureza complementar ou suplementar, e não substituem as ações desenvolvidas na sala de aula comum. Nesse sentido, eles devem ser realizados preferencialmente na instituição escolar em que o estudante está matriculado ou por meio de parcerias com centros de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

A Resolução 04 de 2009, estabelece que o AEE tem como função [...] “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 01).

Ao realizarmos uma comparação entre a LDB 9394/96 e a Resolução 04/2009, identificamos que pode haver uma interpretação conceitual equivocada por parte do leitor, de que a Educação Especial é próprio serviço do AEE. Essa compreensão é altamente prejudicial para a conquista efetiva do direito à educação para esses sujeitos, uma vez que a modalidade de Educação Especial dispõe de inúmeros recursos e serviços de apoio para que os alunos com deficiência tenham êxito nas escolas comuns. Como exemplo citam-se o professor intérprete, o profissional de apoio, as Tecnologias Assistivas (TA), dentre outros. Nesse sentido, o AEE é apenas um dos serviços ofertados para esse público, não o único.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa objetivou analisar os consensos e dissensos existentes nos dispositivos legais que regulamentam o direito à educação para alunos com deficiência. Diante dos dados analisados, constatamos que, na atualidade, existe ampla legislação, a nível nacional, que assegura e regulamenta o direito à educação desses sujeitos. Esses direitos foram conquistados por meio de muitas lutas sociais e materializados mediante tratados internacionais, de modo que, atualmente são considerados conquistas históricas no processo de escolarização das pessoas com deficiência.

Identificamos que, na letra da lei, existem pontos harmônicos que estabelecem o direito de todos à educação, de modo a tornar visível à sociedade, os princípios educacionais

que norteiam as práticas pedagógicas desenvolvidas para os estudantes com deficiência nas instituições comuns de ensino. Nesse contexto, os documentos analisados neste estudo, em regra, harmonizam-se, principalmente, no que se refere à formação docente, aos tipos de serviços prestados pela educação especial e sobre à garantia de matrícula de todos os alunos na escola regular.

Porém, constamos a presença, em certos dispositivos jurídicos, de alguns dissensos que tendem a prejudicar o acesso à educação e a compreensão acerca da oferta de alguns serviços disponibilizados pela educação especial. Dentre eles, mencionamos, principalmente, a divergência existente na LDB 9394/96 e na PNEEPEI/2008, que está relacionada à definição do público-alvo da educação especial. Esse dissenso gera empecilhos e dúvidas para os profissionais que atuam com os estudantes que fazem parte dessa modalidade de ensino.

Embora os aspectos referentes ao TEA não sejam o objeto de estudo de nossa investigação, averiguamos, no ordenamento jurídico brasileiro, a presença de nomenclaturas e explicações desatualizadas sobre o autismo, uma vez que, o termo “TGD” está presente na PNEEPEI de 2008, na LDB/96 e na Resolução 04 de 2009. Essa desatualização pode gerar interpretações conceituais e metodológicas equivocadas aos profissionais que atuam com discentes com autismo na sala de aula comum e na SRM e, por conseguinte, prejudicar o processo de inclusão escolar desses sujeitos.

Pelo exposto, a fim de assegurar o direito incondicional e inalienável das pessoas com deficiência, evidenciamos que é necessário o Poder Público regulamentar de forma clara e explícita a legislação que garante os direitos educacionais das pessoas com deficiência para que a sociedade, as redes de ensino, os pesquisadores e os estudiosos da área possam construir interpretações que possibilitem a efetivação desse direito.

REFERÊNCIAS

AMERICAN Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2015.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [s.l.], v. 4, n. 8, p. 310-370, 17 dez. 2016. Editora Unijui.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

_____. **Decreto n° 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 04 jun. 2020.

_____. **Resolução n° 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 17 de jun de 2020.

_____. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 04 jun. 2020.

_____. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CARVALHO, E. N. S. DE. **Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 46 | p. 261-276 | maio/ago. 2013. Santa Maria.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva com o pingo nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A escola de atenção às diferenças**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (Org.). Novas luzes sobre a inclusão escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

GALERY, Augusto et al. **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus Editorial, 2017.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GOMES, R. V. B. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Municipais de Rio Branco/Acre**. Tese de Doutorado. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2016.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M; SOUSA, S. (2000). Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos Da Clínica**, 5(9), 96-108. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108>

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006 397.



V. JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.