

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.016)

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA - UMA BREVE REFLEXÃO

Livia dos Reis Amorim

Doutoranda em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Americana, Graduada em Geografia -Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, liviaamorimdosreis@email.com.

RESUMO

O presente artigo discute as políticas educacionais que envolvem o binômio educação e inclusão escolar, por meio de reflexões acerca de diretrizes e ações para inclusão de alunos com necessidades especiais. Considera importante desenvolver as análises iniciais sobre a política de educação especial no país e compreender minimamente sua complexidade e a emergência da educação inclusiva como um direito humano, relacionando com a formação docente necessária. Problematisa alguns aspectos históricos e conceituais sobre educação inclusiva e sua relação com a educação especial através das transformações fundamentais para a prática da Educação Inclusiva; existência da relação entre Educação Inclusiva e formação docente; função da escola perante a Educação Inclusiva e o papel do professor frente ao desafio de incluir, para que se possa melhor compreender o contexto no qual estão inseridas. Os caminhos investigativos adotados neste estudo têm seus fundamentos consolidados na natureza qualitativa. o trabalho compreendeu estudos documentais e bibliográficos, numa proposta exploratória através de leituras fundamentadas em diferentes livros, artigos e documentos oficiais que abordam sobre a inclusão escolar. Para a construção metodológica utilizamos, fontes primárias e fontes secundárias, sendo realizados em três etapas:

levantamento documental e bibliográfico; sistematização, tratamento e análise dos dados e apresentação dos dados. Quanto à documentação, foram selecionados documentos político-normativos que tratam da Educação Especial e Inclusiva no cenário brasileiro. O estudo destaca como resultado que a Educação Inclusiva demanda adaptações no ambiente educacional, desde uma postura acolhedora da escola em relação aos alunos com deficiência até aperfeiçoamentos metodológicos na prática pedagógica. Por fim, entende o direito humano à educação inclusiva como manifestação de uma luta permanente para que alunos com necessidades especiais possam interagir e participar das atividades desenvolvidas em sala de aula e demais espaços escolares, assim como aprender, a partir de suas potencialidades e limitações, os conhecimentos historicamente produzidos.

Palavras-chave: Direito à educação, Inclusão escolar, Educação especial, Formação docente.

INTRODUÇÃO

Devido a sua essencialidade, a educação passou a ser assegurada e difundida, no âmbito do ordenamento jurídico internacional, como um direito humano. Apesar desse direito estar previsto e garantido em documentos político-normativos indicando um avanço em termos de garantia, a sua efetivação, na perspectiva da educação formal, muitas vezes apresenta-se, problemática e/ou insatisfatória em relação a sua prática.

Sacavino (2007, p. 458-459) afirma que “a garantia do direito à educação abre a porta para outros direitos, enquanto o seu desprezo traz consigo a negação de outros direitos e a perpetuação da pobreza”. A escola como espaço de escolarização sempre se organizou como um ambiente seletivo e de exclusão que buscou homogeneizar e agrupar ao máximo seus estudantes, seja por idade, sexo e condições cognitivas.

No período que antecedeu o surgimento da Educação Especial, as pessoas com deficiência ou alguma diferença em seu desenvolvimento eram consideradas como um transtorno real na sociedade, constituindo uma realidade de segregação e preconceito. Para Mazzotta (2001), a Educação Especial aparece no Brasil como consequência de iniciativas de grupos de brasileiros preocupados com a causa das pessoas com deficiência e influenciados por ações voltadas para favorecer as pessoas com deficiência que estava acontecendo na Europa e nos Estados Unidos.

Nas últimas décadas, sob a perspectiva da atenção à diversidade, têm sido realizadas inúmeras ações com o intuito de atender à demanda de alunos com diferenciadas características nas escolas públicas comuns/regulares brasileiras, principalmente para alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, atendidos tradicionalmente pela educação especial.

A proposta de escola inclusiva visa atender à diferença, divergindo essa seletividade histórica. Como aponta Marchesi (2001), alunos com deficiência se incluem à escola regular para participar de experiências de aprendizagem similares aos demais alunos. Portanto, o papel da escola seria de oportunizar a todos experiências

de aprendizagem, independentemente de diferenças físicas, cognitivas e/ou psicológicas.

O atendimento educacional especializado deve trabalhar em duas frentes: na relação direta com os alunos público-alvo da educação especial e junto aos demais profissionais da educação, a fim de direcioná-los a solucionar às necessidades educativas desses alunos. Conforme Glat e Pletsch (2011, p. 19) a proposta de inclusão “reafirma o aluno como sujeito de direitos, com capacidade para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade”.

Consideramos importante neste texto desenvolver as análises iniciais sobre a política de educação especial no país e compreender minimamente sua complexidade e a emergência da educação inclusiva como um direito humano, relacionando com a formação docente necessária. Problematizamos alguns aspectos históricos e conceituais sobre educação inclusiva e sua relação com a educação especial através das transformações fundamentais para a prática da Educação Inclusiva; existência da relação entre Educação Inclusiva e formação docente; função da escola perante a Educação Inclusiva e o papel do professor frente ao desafio de incluir, para que se possa melhor compreender o contexto no qual estão inseridas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os caminhos investigativos adotados neste estudo têm seus fundamentos consolidados na natureza qualitativa, pois se ajusta a opiniões e estudos científicos de pesquisadores que discorrem sobre a temática da Educação Inclusiva e suas variadas visões sobre a prática inclusiva na escola. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de materiais já elaborados, como artigos e livros.

Assim, o trabalho compreendeu estudos documentais e bibliográficos, numa proposta exploratória através de leituras fundamentadas em diferentes livros, artigos e documentos oficiais que abordam sobre a inclusão escolar. Para a construção metodológica utilizamos, fontes primárias e fontes secundárias, sendo realizados em três etapas: levantamento documental e bibliográfico; sistematização, tratamento e análise dos dados e apresentação dos dados.

Diante dessa movimentação metodológica escolhida para fundamentar as ideias aqui tecidas, algumas problemáticas relativas ao direito humano à educação, aspectos conceituais sobre inclusão escolar do público-alvo da educação especial, à formação docente, o papel do professor perante a inclusão escolar, bem como a função da escola numa perspectiva de Educação Inclusiva, foram organizadas e discutidas.

Quanto à documentação, foram selecionados documentos político-normativos que tratam da Educação Especial e Inclusiva no cenário brasileiro tais como: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília (2001), Plano Nacional de Educação (2000), Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (2006), Diretoria de Políticas de Educação Especial. Programa de Sala de Recurso Multifuncional (2010), Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília (2015).

Para a realização desta pesquisa foram estudados dentre outros os autores: Marcos J.S Mazzotta (2001), Mel Ainscow (2009), Denise Meyrelles de Jesus (2011), Eugênio Cunha (2017), Gilberta de Martino Jannuzzi (2012), Mary A. Falvey. et al. (2011), Susana Sacavino (2007), Jose Geraldo Silveira Bueno (2008), Ana Rita Saramago (2004), Antonio Carlos Gil (2008), Denise Meyrelles de Jesus (2011 e 2012), Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2014), Eladio Sebastian Heredero. (2010) e Rita de Cássia Magalhães (2002). Por fim, os resultados da pesquisa são aprofundados, acompanhados das considerações finais.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação é legitimada como um direito no ordenamento jurídico internacional e nacional. A Constituição Federal de 1988 enfatiza a educação como direito de todos, evidencia no artigo

206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Por estabelecer-se como um direito de acessibilidade a outros direitos, a defesa da educação deve ser garantida e efetivada. A educação “é um direito humano em si e, como tal, fundamental para a realização de uma outra série de direitos” (SCHILLING, 2008, p. 27).

Segundo pesquisas de Januzzi (2012), mesmo os alunos público-alvo da educação especial possuindo direito legítimo à educação, no transcorrer da história, estes sempre foram invisíveis diante das legislações educacionais. No país do século XIX, o acesso ao ensino interessava e era disponibilizado apenas à classe dominante, a preocupação era o ensino superior, já que os filhos da elite precisavam ser doutores, somente os filhos de quem detinha o poder e estava livre do trabalho braçal tinham acesso ao ensino fundamental. “A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação [...] Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições”. (idem, 2012, p.15).

Os primeiros pronunciamentos em favor da Educação Especial no Brasil foram estimulados por grupos isolados de uma sociedade onde nem todos tinham acesso à escolarização. Diante do exposto às primeiras instituições tiveram uma característica mais de assistência médica do que pedagógica, como demonstrado com a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), e posteriormente a Sociedade Pestalozzi (1932) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954). “O governo da Corte, numa sociedade agrária, iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movido provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares” (JANNUZZI, 2012, p. 57).

Mesmo com a implantação de várias instituições direcionadas para a assistência das pessoas com deficiência. Apesar desse atual serviço especializado o aluno com deficiência ainda não era educado formalmente em ambientes com as crianças ditas normais, pois as atividades não ocorriam em sala de aula comum, o que fica bem evidenciado com o surgimento das classes especiais na década de 1930. “Acreditava-se que este tipo de atendimento

– institucionalizado – seria o mais adequado em virtude das peculiaridades advindas das deficiências” (MAGALHÃES, 2002, p. 35).

A partir da década de 1990, várias transformações legais e conceituais, direcionadas à defesa ao direito de todos à educação, começam a ser desenvolvidas através de programas e políticas educacionais de cunho global, principalmente com a publicação da Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada na Espanha, que proclama a necessidade de elaboração de políticas públicas educacionais voltadas à igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo.

A Declaração de Salamanca pode ser considerada como o nascimento da proposta da educação inclusiva, pois solicita que as escolas utilizem estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. (UNESCO, 1994).

Diante do exposto, todas as pessoas são apontadas como público-alvo de uma educação inclusiva. Considerando os antecedentes de vulnerabilidade e exclusão no processo de escolarização, a Declaração de Salamanca enfatiza os alunos intitulados com necessidades educacionais especiais (GLAT; PLETSCH, 2011).

Para Bueno (2008, p. 50) “o termo ‘necessidades educacionais especiais’ abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela”. Portanto a Declaração de Salamanca prioriza às “crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (UNESCO, 1994).

Apenas em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, a educação das pessoas com deficiência foi evidenciada

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

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

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

Surgiram diversos movimentos que visavam à inclusão social de grupos minoritários, como o movimento conhecido na década de 70 como filosofia da integração em educação especial, que preconizava que as pessoas com deficiência deveriam ser educadas em ambientes regulares de ensino. Esses movimentos viabilizaram melhor compreensão sobre a educação que deveria ser oferecida às pessoas com alguma dificuldade, limitação ou deficiência. Assim, o melhor lugar para a construção de uma educação livre de discriminação, significativa e com todas as perspectivas necessárias a aprendizagens ao indivíduo passa a ser a sala de aula regular.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n°. 9.394/96, as reformas educacionais no Brasil ganham visibilidade, com orientações legais para a construção de políticas e práticas na perspectiva da inclusão nas escolas. Em seu Art. 58, ficar evidenciado que a educação da criança com deficiência deve acontecer, preferencialmente, em ambientes de ensino regulares.

Nas palavras de Michels e Garcia (2014), o termo inclusão passa a ter relevância como eixo da política nacional a partir do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), quando integra os Planos Plurianuais (PPA) do Brasil, com a uma diretriz estratégica: "Combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social". O termo permanece nos dois mandatos do governo Lula; no primeiro mandato (2003-2006) o PPA 2004-2007 recebeu a denominação "Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social", com afirmações de inclusão social associadas à desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas. No segundo mandato (2007-2010), o PPA 2008-2011 foi nomeado "Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade", onde a educação é tratada como estratégia principal para oportunizar em especial os jovens e as populações pobres. a inclusão social associada à redução das

desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável.

Já em 2001 a Resolução CNE/ CEB nº. 2 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, evidenciando em seu artigo 2º

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas: organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Desde 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), em consonância com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU, 2009), tem sido implementada no Brasil um conjunto de diretrizes políticas para ampliar e garantir os direitos educacionais do público-alvo da educação especial formado por pessoas com deficiência intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assegura as pessoas com deficiência autonomia e independência individual, bem como a liberdade de escolhas e oportunidade de estar ativamente envolvidas nos processos de tomada de decisão sobre políticas e programas, incluindo os de seu interesse. Em seu artigo 19.º enfatiza o direito a viver de modo independente e a ser incluído na comunidade. O artigo 24.º recomenda ainda o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação.

Diante das diretrizes nacionais e internacionais, os sistemas de ensino são convocados a estruturar ou reestruturar o atendimento ao público-alvo do ensino especial nas escolas comuns a partir de programas implementados pelo Ministério da Educação (MEC).

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas

e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2000, p. 87).

A intenção, entre outros aspectos, é garantir a inclusão escolar de alunos da educação especial pública, orientando os sistemas de ensino a fim de assegurar: acesso ao ensino regular com aprendizagem e continuidade a níveis mais elevados do ensino, recomendando que a educação especial seja transversal desde a educação infantil até a educação superior. Propõe ainda à oferta do atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno à escolarização como suporte educacional.

As redes de ensino, bem como as universidades, têm buscado implementar ações e propostas educativas para executar as indicações da política e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou como também é designado Estatuto da Pessoa com Deficiência (LEI N^o 13.146), de 6 de julho de 2015.

ASPECTOS CONCEITUAIS E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A expressão inclusão tem recebido grande atenção das políticas públicas contemporâneas, “num contexto de exclusões sociais, econômicas e culturais, o discurso político da inclusão emerge, nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, ou seja, a ‘solução’ para quem se encontra, de alguma forma, excluído” (NOZU, 2014, p. 141). A partir do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), que teve como uma diretriz estratégica: “Combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social”, o termo passou a ter importância como eixo da política nacional na medida em que integrou os Planos Plurianuais (PPA).

De acordo com pesquisas de Ainscow (2009), no âmbito educacional não existe um entendimento na definição de inclusão, assim e define cinco medidas para sua caracterização: inclusão como

proposta adstrita aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE); inclusão como resposta a exclusões de alunos indisciplinados; inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; inclusão como forma de combate ao sistema de escolas classificatórias, organizadas com base nas capacidades dos alunos; inclusão como educação para todos.

Na perspectiva inclusiva, as escolas devem se adequar para atender à heterogeneidade dos educandos, configurando assim em “meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994). Uma escola inclusiva necessita formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever a interação vigente entre todos os seus segmentos, sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus discursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para que a escola atenda todos os alunos, é preciso especialmente, rever suas intenções e escolhas curriculares, oportunizando um ensino diferenciado que propicie o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 16)

A Declaração de Salamanca destaca a que as escolas regulares com orientação inclusiva “proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994).

Inclusão significa aprender a viver com o outro. Não é simplesmente estar “no” mesmo espaço físico. É estar “com” e acolher as pessoas nesse espaço. O pré-requisito é “estar lá” à mesma mesa, na mesma sala de aula ou no local de trabalho. Tragicamente para demasiadas pessoas, a exclusão continua a ser a norma. Elas nem sequer estão “no” mesmo espaço. As portas fecham-se com base na raça, sexo, orientação sexual, classe social ou capacidade. Nestes casos, a batalha consiste em derrubar a porta, passar a soleira e sentar-se à mesa. (FALVEY et al, 2011, p. 84).

Logo, na perspectiva inclusiva, são as escolas que devem se modificar para atender à heterogeneidade dos educandos, constituindo assim em “meios mais eficazes de combater atitudes

discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994).

A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação, e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. (HEREDERO, 2010, p. 197).

A partir da década de 1990, a educação inclusiva e educação especial são influenciadas politicamente por dois grupos de pressão, os inclusionistas totais e os inclusionistas. Segundo Prieto (2005) e Mendes (2006), os inclusionistas totais defendem que a educação especial não deve pautar-se em um atendimento paralelo ao ensino comum, assim sustentam a possibilidade de reinvenção da escola, com condições de receber todos os alunos, sem distinção, em classes comuns. Já os inclusionistas sustentam a existência e manutenção de uma rede de serviços de educação especial, levando em conta as limitações das classes comuns para atender todo e qualquer aluno.

A política educacional passou a privilegiar a escola comum/regular como alternativa principal para os alunos da educação especial, e educação inclusiva passa a ocorrer em classes comuns. Como recurso central para sustentação dessa política, foi institucionalizada por meio de extensa documentação (BRASIL, 2006b; 2008a; 2008b; 2009; 2011; 2015), e instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007) o Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e posteriormente o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite e retratado nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica como: “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL 2009, p. 3).

Os objetivos expressos no programa são apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; e promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2012).

As ações de atendimento educacional especializado são denominadas pelo Ministério da Educação como “AEE”, sendo direcionado por duas concepções distintas, a primeira percebendo a função das instituições especializadas como colaboradoras do processo de educação inclusiva, somente com práticas complementares ou suplementares, a segunda considera que estas devam permanecer com uma função central nessa política (BARBOSA, 2014; 2010; MANTOAN; CAVALCANTE; GRABOIS, 2011). A função do AEE, que consiste em

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

Para o funcionamento adequado do programa os alunos devem frequentar a sala de aula comum e no contraturno receber atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, de forma complementar ou suplementar à escolarização. Para incentivar essa política, com melhor direcionamento de recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) às escolas, foi considerado a dupla matrícula do aluno da educação especial que estivesse em sala comum e no atendimento educacional especializado.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É claro a relação existente entre Educação Inclusiva e formação docente, a Educação Especial é entendida como tema transversal na escola, para tanto necessita da conquista de conhecimentos por parte dos educadores para a inclusão dos educandos com deficiência. Constata-se a importância da escola em relação a Educação Inclusiva, apresentando-se como espaço acolhedor das diferenças e influenciador de discussões dialógicas para a melhoria da formação dos professores, visando à inclusão escolar de alunos com e sem deficiência.

O professor da Educação Especial, deve, em primeiro lugar, ter conhecimento da filosofia da escola inclusiva, sendo capaz de elaborar uma nova visão sobre a aprendizagem de diversas habilidades de seus alunos. Fundamentado no contexto histórico do surgimento da Educação Especial, deve-se observá-la como prática social historicamente produzida e não apenas como uma especialização para alguns profissionais das áreas da educação e da saúde. (MAGALHÃES, 2002)

Observa-se que o atendimento deve trabalhar em duas frentes: na relação direta com os alunos público-alvo da educação especial e junto aos demais profissionais da educação, a fim de orientá-los quanto às respostas às necessidades educativas desses alunos. Um dos princípios a ser considerado na constituição dos cursos de formação de professores foi a "inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 2000, p. 99).

De acordo com o PNE (Brasil, 2000) deve ser incluído ou ampliado, habilitação específica, principalmente nas universidades públicas, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial. Entretanto, a resolução n. 1/2006 Brasil (2006a), ao instituir as diretrizes para os cursos de pedagogia, deliberava pela extinção das habilitações em educação especial nesses cursos. As diretrizes confirmam o impasse sobre a formação do professor de educação especial, pois não seria mais no curso de pedagogia.

Ao longo da década houve a abertura ou aprofundamento de formação no formato pós-graduação lato sensu e aperfeiçoamento, especialmente no setor privado. No final da década, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) oportunizou a recolocação da formação dos professores da modalidade no nível de graduação através da criação de licenciaturas em educação especial em algumas universidades públicas do país.

Em 2005 o MEC elabora o programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, voltado para a formação de gestores e professores. A avaliação de sua organização/realização locais evidenciou que o programa não cumpriu o objetivo de formar gestores públicos, pois, muitas vezes, teve foco na formação do professor especializado e não nas ações específicas da gestão pública de tais processos (ZWETSCH, 2011; JESUS, 2012).

Em 2007 com a implantação do Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, para atender a todos os alunos conhecidos oficialmente como público-alvo da política de educação especial, aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A atual política propõe um modelo de atendimento que faz do professor de educação especial um ser multifuncional, um gestor de recursos de aprendizagem.

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL 2010, p.6)

Como salienta Cunha (2017), a instituição para atender aos objetivos da inclusão, deverá apresentar adequação e organização referentes à diversidade dos estudantes. Para que alcance resultados positivos, seu corpo docente deverá disponibilizar as condições primordiais de trabalho se mantendo sempre atualizado.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MULTIDEFICIÊNCIA

Pessoas com necessidades educativas múltiplas apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e podem precisar de cuidados de saúde específicos. Os alunos com multideficiência, por apresentar uma série de impedimentos de nível físico, sensorial, comunicativo, psicossocial e de saúde não tem autonomia para participar ativamente da construção de experiências nas suas vidas,

Mesmo sendo uma população multifacetada, é habitual que as pessoas com necessidades educativas múltiplas apresentem excessivas limitações em relação a compreensão e produção de mensagens orais, interação verbal, conversação e acesso à informação, o andar e deslocação, mudança de posições do corpo, movimentação de objetos e motricidade fina, funções visuais ou auditivas; podendo ainda apresentar graves problemas de saúde física como epilepsia e problemas respiratórios.

Geralmente constata-se, um desenvolvimento mais lento em comparação com as crianças que não apresentam necessidades educativas especiais, além de poder apresentar comportamentos desajustados na área social, intelectual e de linguagem. Para oportunizar o desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas, é necessário ajudas ou recursos que não estão frequentemente acessíveis no seu contexto educativo, carecendo de maior quantidade de experiências para aquisição do mesmo conceito e mais eficiente estruturação da sua aprendizagem.

Deve ser considerado outros parâmetros de contextualização do ensino, pois quanto maiores forem as suas necessidades educativas, mais a aprendizagem tem de ser contextualizada, considerando que esses alunos têm sempre muitas dificuldades nos processos de generalização. Segundo aponta Gee (2004), a realização da intervenção deve estabelecer quem vai interceder na atividade; qual a rotina da atividade; como será a participação do aluno; quais as adaptações e estratégias serão necessárias para participação mais autônoma do aluno; como será estabelecido o processo comunicativo entre o aluno e mediadores.

As crianças e jovens com necessidades educativas múltiplas são um enorme desafio para educadores e professores devido às múltiplas dificuldades que as constituem, pois, a aquisição de competências, a capacidade de atenção e concentração, a tomada de decisões e a resolução de problemas, assim como a generalização de competências, estarem gravemente comprometidos.

Conforme evidencia Saramago et al. (2004), as principais necessidades dos alunos com multideficiência são apoio intensivo tanto na realização das atividades diárias como na aprendizagem; parceiros que as aceitem como participantes ativos e que sejam versáteis; vivências semelhantes às outras crianças e jovens em ambientes diversificados; ambientes comuns onde existam oportunidades significativas de participação em experiências diferenciadas com oportunidades de interação significativas.

CONCLUSÕES

As dificuldades que o sujeito apresenta em seu desenvolvimento não podem se representar empecilhos para o seu progresso físico, motor, cognitivo, intelectual e social. A Educação Inclusiva tem como finalidade eliminar a segregação e a discriminação das pessoas com deficiência no ambiente escolar, viabilizando oportunidades para que os sujeitos com deficiência possam ter os mesmos direitos de aprendizagem referente as pessoas ditas normais.

A pesquisa verificou a existência da relação entre Educação Inclusiva e formação docente, percebendo a Educação Especial como tema transversal na escola, portanto necessitando da aquisição de conhecimentos por parte dos educadores para a inclusão dos educandos com deficiência na sala de aula regular.

O estudo destaca como resultado que a Educação Inclusiva demanda adaptações no ambiente educacional, desde uma postura acolhedora da escola em relação aos alunos com deficiência até aperfeiçoamentos metodológicos na prática pedagógica. Por fim, entende o direito humano à educação inclusiva como manifestação de uma luta permanente para que alunos com necessidades especiais, mais que estar na escola, possam interagir e participar das atividades desenvolvidas em sala de aula e demais espaços

escolares, assim como aprender, a partir de suas potencialidades e limitações, os conhecimentos historicamente produzidos.

A pessoa com deficiência deve ter oportunidade de estar ativamente envolvida nos processos de tomada de decisão sobre políticas e programas, incluindo aqueles que diretamente lhes digam respeito. As intervenções devem ser centradas na pessoa, assim como a responsabilidade da escola e de educadores na criação de comunidades de aprendizagem que promovam o exercício da plena cidadania. A escola, ao levar em conta as diferenças individuais de seus educandos, estará propensa a ofertar várias alternativas de ensino aprendizagem, a fim de estimular as habilidades existentes nos alunos.

Diante das ponderações realizadas no estudo, fica evidenciado o fato do sujeito com deficiência necessitar de uma educação de qualidade que potencialize suas habilidades, proporcione novas aprendizagem, garantindo o seu lugar de cidadão de direitos na sociedade.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al (Org). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

BARBOSA, R. **Valeu a pena lutar!** Vencemos! Plano Nacional de Educação é aprovado, 2014. Disponível em <<http://eduardobarbosa.com/noticias/>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: jun./2022.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

_____. Portaria Normativa nº 13. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

_____. Decreto nº 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE. CEB, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006a. Seção 1, p. 11.

_____. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006b.

_____. Ministério da Educação. SECADI. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Programa de Sala de Recurso Multifuncional. **Documento Orientador**. 2010.

_____. **Documento subsidiário**. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC. SECADI, 2015.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

FALVEY, M. A. et al. **Toda a minha vida é um círculo**. Oliveira de Frades: ASSOL, 2011.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 15-35.

_____: PLETSCH, M. D. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GRABOIS, Victor. Gestão do cuidado. Gondim R, Grabois V, Mendes Junior WV, organizadores. **Qualificação dos gestores do SUS**. 2a ed. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/EAD, p. 153-90, 2011.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea), 211p.

JESUS, D. M. Política de Inclusão Escolar: cartografando o Espírito Santo. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **Educação Especial e Inclusiva:** conhecimentos, experiências e formação. Junqueira e Marin Editores: Araraquara, 2011.

_____. de (Org.). **Gestão da educação especial:** pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012.

GEE, K. Developing Curriculum and Instruction. In: ORELOVE, F.P.; SOBSEY, R.; SILBERMAN, R.K. **Educating Children with Multiple Disabilities:** a collaborative approach. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Company, 2004.

MAGALHÃES, R. C. P. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, R. C. P.; LAGE, A. M. V. (Orgs.). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, M. T. E.; CAVALCANTE, M.; GRABOIS, C. **Movimento contra a inclusão.** 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCHESI, A. A Prática das Escolas Inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Org). **Educação e Diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Portugal: Porto Editora, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 157-173, 2014.

NOZU, W. C. S. A ordem do discurso da inclusão escolar. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. **Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais**. Campo Grande: Editora UFMS, 2014.p. 139-156.

ORGANIZAÇÃO NAÇÕES UNIDAS. **A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo opcional**. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, 2009.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos nas escolas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, R. M. G. et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 457- 467.

SARAMAGO A. et al. **Avaliação e Intervenção em Multideficiência**. Lisboa: Ministério da Educação, 2004.

SCHILLING, F. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-284.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

ZWETSCH, Pamalomid et al. **Políticas de educação inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS**. 2011.