

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.018

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E RELAÇÕES

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa¹

Lucineia Contiero²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre os conceitos de Educação Especial e de Educação Inclusiva, pontuando a construção de cada um e a interação entre ambos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva, desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica. Os resultados demonstram que os movimentos sociais pelos direitos humanos, difundidos basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização não só em relação às pessoas público da Educação Especial, mas a todos aqueles considerados com status minoritários. Isso deu a base para a construção da integração escolar. A insatisfação com tal modelo educacional começou a ser questionado no Brasil a partir da década de 1980, pois foi acusado de colaborar com as situações de segregação, uma vez que comprovadamente a escola não conseguia se reestruturar para atender às expectativas do aluno. Esse cenário tornou propício a efervescência de um novo modelo de educa-

1 Profa. Dra. no Centro de Educação, no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo. Profa. Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, ademarcia.costa@ufrn.edu.br.

2 Pós-Doutora em Ciências Aeroespaciais/Formação de Professores pela UNIFA - Universidade da Força Aérea, em Literatura e Vida Social (UNESP), Profa. Dra. do Curso de Letras/Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, lucineiacontieroufrn@gmail.com.

ção que contemplasse a permanência escolar e a participação de todas as minorias excluídas socialmente: a educação inclusiva. Esta, ainda que muito debatida desde os anos 90 do século XX, é muitas vezes utilizada conceitualmente de maneira superficial ou equivocada, sobretudo quando utilizada para se referir exclusivamente aos alunos público alvo da Educação Especial, sem destacar a amplitude que toma o significado de fato do termo. Ao se voltar para a defesa de todas as pessoas na escola, a Educação Inclusiva influenciou e ressignificou a modalidade da Educação Especial no Brasil, que deixou de ser um sistema paralelo de ensino e passou a “atravessar” todos os níveis e modalidades do ensino regular. Conclui-se que, nesse sentido, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, ampliou o olhar sobre as possibilidades do seu alunado e passou a combater toda forma de exclusão nos espaços escolares.

Palavras-chave: educação especial, educação inclusiva, inclusão, exclusão.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, embora amplamente debatida desde a década de 1990, ainda enfrenta desafios significativos em sua compreensão e aplicação prática. Em muitos contextos educacionais e discursivos, o termo é empregado de forma limitada, sendo associado quase exclusivamente ao atendimento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – ou seja, ao público da Educação Especial³. Essa visão reducionista esvazia o potencial transformador da proposta inclusiva, ignorando sua natureza sistêmica e sua capacidade de promover mudanças estruturais no modo como concebemos a educação e a convivência social.

Na realidade, a educação inclusiva é um movimento global que transcende as barreiras da deficiência, defendendo o direito de todos à participação plena e equitativa em todos os âmbitos da vida, incluindo o espaço escolar. Trata-se de um paradigma que propõe a desconstrução de práticas excludentes e a construção de ambientes que respeitem e acolham a diversidade humana em todas as suas formas – seja ela cultural, étnico-racial, linguística, de gênero, socioeconômica ou de capacidades. O cerne dessa abordagem está no reconhecimento de que a exclusão não se limita a um grupo específico, mas é um fenômeno que afeta distintos sujeitos por diferentes razões, exigindo, portanto, respostas educacionais que sejam igualmente plurais e contextualizadas.

Neste estudo, compreendemos a educação inclusiva nessa perspectiva mais ampla. Contudo, para fins de aprofundamento e análise, elegemos uma de suas dimensões específicas: a relação com o público da Educação Especial. Ao fazer isso, buscamos não apenas discutir os avanços e desafios na implementação de práticas inclusivas voltadas a esse grupo, mas também refletir sobre como tais práticas podem servir como ponto de partida para repensarmos toda a estrutura escolar – seus

3 Definido na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008).

currículos, metodologias, políticas e culturas. Assim, entendemos que a inclusão deste alunado no ensino regular deve ser tratada não como um fim em si mesmo, mas como um mote indutor para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nesta perspectiva, se insere o presente estudo, com o objetivo de refletir sobre os conceitos de Educação Especial e de Educação Inclusiva, pontuando a construção de cada um e a interação entre ambos.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva, desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica, com o uso de autores como Mendes (2006; 2010), Mazzotta (2007), Kassir (2011), Laplane (2007), Mantoan (2003; 2005; 2006), Sasaki (2006), Carvalho (2004), Glat (2011), dentre outros.

Este estudo está estruturado em quatro partes principais. A introdução apresenta o objeto de pesquisa e os objetivos do trabalho. A metodologia descreve o percurso adotado para o levantamento e a análise dos dados. A discussão teórica, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, integra o referencial teórico e a análise dos resultados, discutindo os principais conceitos relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva, bem como suas inter-relações. Por fim, as considerações finais sintetizam a discussão desenvolvida, destacando os principais achados e as limitações do estudo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva, desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa qualitativa, está relacionada com as informações obtidas para averiguação, buscando uma interpretação desses dados sem require o uso de métodos e técnicas estatísticas. “O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...] Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O pro-

cesso e seu significado são os focos principais de abordagem” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

A pesquisa descritiva pode ser compreendida como aquela que:

Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados [...] tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Prodanov; Freitas (2013) é aquela produzida a partir de material já publicado em livros, revistas, artigos científicos, dissertações, teses, periódicos, sites na internet e outros. Os autores explicam que o importante neste tipo de pesquisa é atentar-se para verificação dos dados, sobretudo, os obtidos na internet, observando as incoerências ou contradições possíveis.

Neste estudo, para fazermos o levantamento dos conceitos de Educação Especial, de Educação Inclusiva e de suas relações, fizemos uso da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e de autores como Mendes (2006; 2010), Mazzotta (2007), Kassar (2011), Laplane (2007), Mantoan (2003; 2005; 2006), Sasaki (2006), Carvalho (2004), Glat (2011), dentre outros.

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À INCLUSIVA: UM PANORAMA CRÍTICO DOS CONCEITOS E RELAÇÕES

A Educação Especial, atualmente reconhecida no Brasil como uma modalidade de ensino transversal, integradora de todos os níveis e modalidades educacionais, historicamente ocupou uma posição marginalizada, operando como um sistema paralelo ao ensino regular.. Sua transição de um modelo segregacionista para uma proposta inclusiva representa não

apenas uma mudança normativa, mas uma ruptura paradigmática no modo de conceber o direito à educação como universal e incondicional.

De acordo com Mendes (2010), o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil teve como ponto de partida a influência de concepções médico-pedagógicas. Essa orientação inicial contribuiu para a inserção gradual das pessoas com deficiência no tecido social, especialmente entre o final do século XIX e o início do século XX. Durante o período imperial, como observa a autora, o Estado demonstrava desinteresse não apenas pela educação da população em geral, mas também por iniciativas voltadas a grupos com deficiência.

Somente ao final do século XIX surgem registros oficiais de ações educacionais destinadas a esse público, com ênfase na assistência médica. Entre os primeiros marcos institucionais estão o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), que ofereceram acesso ao ensino para pessoas com deficiência sensorial. Posteriormente, foram criados o Hospital Juliano Moreira (1874), voltado à atenção psiquiátrica, e a Escola México (1887), que atendia pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Mendes, 2010).

Durante o governo de Getúlio Vargas, no período correspondente à Segunda República (1945-1964), foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). Essa legislação, por meio dos artigos 88 e 89, introduziu o termo “educação dos excepcionais”, propondo sua integração à sociedade. Contudo, a ausência de uma definição clara e objetiva sobre quem seriam os “excepcionais” resultou em interpretações diversas e imprecisas.

Ainda neste período, Mendes (2006) destaca que os movimentos sociais voltados à defesa dos direitos humanos, amplamente difundidos a partir da década de 1960, desempenharam um papel fundamental na conscientização da sociedade sobre os impactos negativos da segregação e da exclusão – não apenas em relação às pessoas com deficiência, mas também a todos os grupos historicamente marginalizados. Esse cenário favoreceu a construção do que a autora denomina de “base moral” para a

formulação da proposta de integração escolar, sustentada pelo princípio de que todas as crianças com deficiência devem ter assegurado o direito de participar das mesmas atividades oferecidas aos demais estudantes. Mendes sintetiza esse momento histórico da seguinte maneira:

O contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo [...] permitiu a aglutinação de interesses políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade (Mendes, 2006, p. 388-389).

Apesar desse avanço, nota-se que ainda não se tinha definido legalmente quem seria o alunado da Educação Especial. Somente com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, especificamente em seu artigo 9º, foi possível delimitar com maior precisão tal público. Esse dispositivo legal estabeleceu que deveriam receber atendimento especializado os estudantes com deficiências físicas ou mentais, aqueles com significativo atraso em relação à idade escolar esperada, bem como os superdotados. Tal medida deu origem a um subsistema educacional específico, institucionalizando a Educação Especial no país e consolidando a responsabilidade do governo federal por meio da implementação de campanhas voltadas ao atendimento desse grupo (Mazzotta, 2011).

No Brasil, a década de 1970 é compreendida por autores como Mazzotta (2007), Mendes (2006), dentre outros, como um período decisório da institucionalização da Educação Especial⁴.

4 ⁴ É possível destacar nessa década (1970) inúmeras reformas educacionais para a Educação Especial: Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu tratamento especial para alunos com deficiência física, mental e os que se encontrem em atraso considerável quanto à

Durante esse período, embora tenham sido adotadas iniciativas mais expressivas no campo da educação, seu desenvolvimento ocorreu de maneira desigual, influenciado pelas dinâmicas econômicas e sociais do país. A consolidação dessa modalidade educacional foi atravessada por um cenário marcado pela expansão de políticas neoliberais, acentuada privatização dos serviços públicos, crescente desigualdade na distribuição de renda e aumento da vulnerabilidade social. Embora o Estado brasileiro tenha assumido, em termos legais, a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência, essa incumbência foi historicamente delegada a organizações não governamentais, como as Associação de Pais e amigos dos Excepcionais – APAE, por meio do repasse de recursos públicos. Até a década de 1990, prevaleceu uma abordagem de cunho assistencialista, em detrimento de uma política educacional estruturada (Mendes, 2010).

A partir da década de 1990, no contexto das reformas educacionais, o Brasil começa a incorporar diretrizes de integração escolar já adotadas em países como os Estados Unidos e membros da União Europeia. Contudo, a implementação desse modelo revelou contradições: esperava-se que o estudante com deficiência se adaptasse à estrutura escolar convencional, sem que esta se reorganizasse para acolhê-lo adequadamente. Tal concepção de integração desconsiderava as especificidades dos sujeitos, favorecendo a exclusão disfarçada de inclusão. A ausência de preparo

idade de matrículas e os superdotados; 1972/1974 a implantação do **I Plano Setorial de Educação e Cultura** que estabeleceu a educação especial como prioridade e fixou estratégias de expansão das oportunidades de atendimento aos excepcionais e apoio técnico para desenvolver a modalidade; 1973 Criação do Centro Nacional de Educação Especial – **CENESP** – junto ao Ministério da Educação, sendo o primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial; 1975-1979 o **II Plano Setorial de Educação e Cultura** elaborado pelo Ministério da Educação a Educação Especial define como prioridade a ampliação na capacidade de atendimento aos excepcionais, especialização, aperfeiçoamento e atualização dos técnicos e docentes, Etc. Em 1977 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e posteriormente iriam surgir portarias interministeriais (educação, previdência e ação social), formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a “excepcionais”, com ações complementares de assistência medico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispondo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle (Lima; Mendes, 2009), (Mendes, 2010).

dos docentes da educação regular agravava esse cenário, uma vez que o conhecimento especializado permanecia restrito aos profissionais da Educação Especial.

Desse modo, poucos eram os alunos que ficavam nas salas regulares. Geralmente eram encaminhados às classes especiais e aqueles que apresentavam deficiências consideradas significativas eram conduzidos às escolas especiais. O que era para ser uma troca entre as unidades de ensino especial e regular, tornou-se ineficaz e limitada. Mendes (2006) acrescenta que as críticas que surgiram ao modelo da integração escolar basearam-se em dois fatores: primeiro, a passagem do aluno de um nível mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia exclusivamente dos progressos da criança; segundo, em algumas comunidades a implantação de tal modelo resultou, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial.

Na visão de Mendes (2010) é possível dizer que houve avanços, porém, as ações ainda permaneceram casuísticas. A autora tece críticas à forma como a integração escolar foi implantada no Brasil e afirma que a preferência pela inserção do aluno com deficiência na classe comum, com a manutenção de serviços, nunca chegou de fato a ser implementada no país, “visto que, ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas (Mendes, 2006, p. 397).

Resumidamente podemos dizer que os discursos propalados e presentificados nos documentos instituídos no período de 1970 a 1990 tiveram como proposta a integração escolar dos alunos com deficiência em espaços menos segregados e mais próximos da normalidade.

Assim, o início da institucionalização da educação especial no Brasil coincidiu com

o auge da hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no contexto mundial. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia

de inserção escolar em escolas comuns. A partir de então foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país, a partir de meados da década de noventa (Mendes, 2010, p.106).

Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1996, um marco legal estabeleceu o entendimento do Brasil sobre a Educação Especial com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96. Nesta, dedica-se um capítulo inteiro à modalidade, o capítulo V e consolida princípios inclusivos no sistema educacional, passando a Educação Especial a ser reconhecida como uma modalidade de ensino voltada ao atendimento das necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como daqueles com altas habilidades ou superdotação. A legislação vigente assegura não apenas o direito de acesso desses educandos à escola regular, mas também sua permanência com qualidade, mediante a oferta de serviços e recursos de apoio pedagógico especializado, sempre que necessário, de forma a garantir condições equitativas de aprendizagem e participação no ambiente escolar.

Não há dúvida de que a legislação mencionada, bem como outras normas que a sucederam, foi significativamente influenciada por importantes movimentos e acordos internacionais em prol dos direitos humanos e da universalização da educação. Destacam-se, nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque; a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, Tailândia, a qual resultou na Declaração de Jomtien; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), realizada em

Salamanca, Espanha, da qual emergiu a Declaração de Salamanca; e o Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (2000), ocorrido em Dakar, Senegal, resultou na Declaração de Dakar, que estabeleceu metas globais para a “Educação para Todos”. Tais eventos constituíram marcos fundamentais para a consolidação da perspectiva da educação

inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas.

O cenário até o momento descrito, tornou propício a efervescência de um novo modelo de educação que contemplasse a permanência e a participação não só das pessoas com deficiência, mas de todas as minorias excluídas socialmente: a educação inclusiva, entendida como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.01).

Percebemos um alargamento na compreensão da política de inserção na escola não só de alunos com deficiência, mas de todos aqueles considerados excluídos da sociedade.

Mendes (2006) ao analisar a literatura sobre educação inclusiva afirma que é possível constatar que sua origem remete às ações promovidas por agências multilaterais que são tomadas como marcos na história do movimento mundial de combate a exclusão social. No entanto, a autora critica quando afirma que essa é uma visão romantizada da história e defende a tese de que o movimento pela inclusão escolar “surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990” (Mendes, 2006, p. 391).

Para fundamentar sua tese, a autora apresenta alguns movimentos de reforma ocorridos nos EUA antes da popularização mundial do conceito de inclusão escolar e apresenta a década de 1980 como basilar de duas reformas na educação geral daquele país: a primeira, denominada “movimento pela excelência na escola”, previa a escola como lócus dos problemas educacionais e criou mecanismos de controle de desempenhos baseados em pesquisas sobre indicadores de qualidade; a segunda reforma, conhecida como “movimento de reestruturação escolar”, teve como alvo melhorar a educação da população de risco e voltou-se para

mudanças nas formas como as escolas estavam organizadas, melhoria no *status* da profissão docente – com aumento de salários, por exemplo – e revisão do sistema de financiamento das escolas com ênfase na gestão local ou descentralizada dos recursos. Essa reestruturação nas escolas produziu alterações no papel destas que passaram a corresponder melhor às necessidades dos seus estudantes. Paralelos às reformas em âmbito geral, ainda na década de 1980, dois movimentos mais focalizados na educação especial influenciaram o aparecimento da proposta inclusiva traduzidos como “Iniciativa da Educação Regular” e “Inclusão Total” (Mendes, 2006), explicados da seguinte forma:

A proposta contida na “Iniciativa da Educação Regular”, surgiu a partir da publicação, em 1986, de um artigo por Madeleine C. Will [...], no qual ela denunciava as limitações da legislação vigente, apontando a necessidade de parceria entre educação regular e especial, de otimizar os recursos e os serviços educacionais [...]. Defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados [...]. O ponto básico dessa proposta foi a busca pela junção da educação regular e especial, a fim de melhor atender estudantes cujas necessidades educacionais eram, principalmente acadêmicas. [...] A proposta da “Inclusão Total” se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos (p. 393).

Ainda na visão da autora, as duas propostas apresentavam semelhanças e diferenças. Semelhanças porque ambas foram gestadas no movimento pela integração escolar, buscaram a fusão entre os sistemas regular e especial, defenderam uma intervenção diretamente sobre essas pessoas, estabeleceram mudanças na escola para que esta possibilitasse a convivência dos considerados diferentes, além de advogarem um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. Diferenças porque a “Iniciativa da Educação Regular” tinha como

população alvo aquelas pessoas com limitações leves ou no máximo consideradas moderadas; já a “Inclusão Total”, defendia os direitos das pessoas com deficiências mais severas.

Baseada em Sailor (2002)⁵ a autora conclui que os movimentos da educação geral e da educação especial nos Estados Unidos passaram a partilhar uma mesma agenda de reformas, bifurcada em duas correntes que divergem sobre a melhor forma de educar essas pessoas, sendo a primeira definida como a proposta de “educação inclusiva” que considera a classe comum como o melhor lugar para inserir esses alunos, ainda que admita a possibilidade de serviços de suporte ou até mesmo ambientes diferenciados – como salas de recursos, classes especiais parciais ou auto-contidas, escolas especiais ou residenciais. A segunda, da “inclusão total” defende a inserção de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum próximo às suas residências, bem como a eliminação total do atual modelo de prestação baseado em um contínuo de serviços de apoio de ensino especial.

Essas duas posições extremistas ganharam o mundo prolongando-se da década de 1990 até a atualidade. Observamos que a exemplo dessas duas posições extremistas americanas na forma de conceber a educação inclusiva, também no Brasil esse debate foi se consolidando, mesmo que de forma menos radical, posto que encontramos quem defenda a “inclusão total” e também quem aprecie a ideia da “inclusão escolar ou educação inclusiva”.

Autoras como Mendes (2010), Kassar (2011) e Laplane (2007) tecem críticas à política de educação inclusiva adotada pelo governo federal brasileiro. Para elas, o Ministério da Educação e Cultura, tem focado seus objetivos e práticas no processo de inclusão total, promovendo nos sistemas uma diretriz política em que fundamenta a construção inclusiva na escola regular. Essa ideia se presentifica nos cursos de formação de

5 Sailor, Waine. **Inclusion**. President’s Commission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force. Nashville Tennessee. 2002. Disponível em: <http://www.beachcenter.org/books%5cfullpublications%5CPDF%5CPresidentReport.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

professores e gestores educacionais, bem como nos eventos que aquele Ministério organiza cujo foco detém-se em ressignificar a escola visando um trabalho que atenda às diferenças.

Nessa linha de defesa da inclusão total temos, por exemplo, Mantoan (2003; 2005; 2006, dentre outros) que advoga a inclusão de todos os alunos no ensino regular, sem reservas, independente de deficiência ou qualquer limitação. Para ela

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, a evasão, a discriminação, a exclusão, enfim (Mantoan, 2003, p.18).

Nesse entendimento a educação inclusiva pressupõe um modo de organização do sistema educacional devendo considerar as necessidades de todos os alunos e estruturar-se em função dessas necessidades. As escolas devem ser espaços educativos estimuladores de construção de personalidades humanas autônomas, críticas. Nesse sentido, participar das discussões e propor alternativas para a organização e a implementação da escola inclusiva é direito e dever de todos aqueles que veem a escola como um espaço social privilegiado, no qual os sujeitos podem efetivar a experiência da cidadania, de maneira plena, absoluta.

Nessa perspectiva, a escola deve ser voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, valorizando as diferenças e reconhecendo que os alunos aprendem das mais diferentes maneiras e nos mais diversos tempos. O ensinar não é dado, pronto e/ou acabado. É preciso prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, o aluno possa construir novos saberes e ampliar significados na medida de seus interesses e capacidades. Nessa concepção, o aprender mostra-se como uma ação fecunda, particular, diversa e regulada pelo próprio aprendiz, independentemente de sua condição intelectual e o ensinar corresponde

à coletividade, cabendo ao professor oferecer possibilidades de conhecimento que possam atender a todos dentro de suas potencialidades (Mantoan, 2005), (Batista; Mantoan, 2006).

Assim, o aluno da educação inclusiva não tem uma identidade pré-fixada em modelos ideais e a diferença deixa de ser pautada como parâmetro. Predomina, com isso, uma amplitude na ideia de inclusão.

Outro autor que compartilha dessa ideia é Sassaki (2006). Para ele, a principal característica quando se fala de inclusão é a abertura da sociedade a todas as pessoas, não somente àquelas com deficiência. O processo deve ser aplicado em todo o sistema social englobando educação, lazer, transporte e assim por diante. Isso significa que “quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a sociedade inclusiva” (Sassaki, 2006, p. 41). O autor elenca ainda como princípios inclusivos a aceitação das diferenças, a valorização dos indivíduos, a convivência na diversidade, a cooperação, a solidariedade, a qualidade de vida e o exercício da cidadania.

Nesse contexto, para se concretizar, a escola inclusiva precisa ter como base princípios e valores éticos, estabelecer um contraponto aos sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade e enfatizar os ideais de cidadania e justiça. Inclusão destaca-se enquanto um processo no qual a sociedade deve se adaptar para incluir em seus sistemas sociais as pessoas e, simultaneamente, prepará-las para que assumam seus papéis na sociedade. Segundo o autor:

[...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Sassaki, 2006, p. 41).

A partir deste conceito de inclusão, as escolas são essenciais na formação de espaços democráticos de atendimento às necessidades de todos os alunos, sobretudo, suas diferenças. Desse modo, a educação inclusiva

é aquela segundo a qual a sociedade, sob o critério denominado “exclusão zero”, pressupõe uma sociedade em constante reconstrução, que se adapta para incluir em seus sistemas sociais as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que essas pessoas se preparam para exercer plenamente seus papéis nessa nova organização social. (Sasaki, 2010). Para realizar tal intento, a sociedade deve diminuir as barreiras que estejam dificultando ou impedindo essas pessoas de participarem de maneira plena nos sistemas sociais comuns e, a escola, é vista como uma via de acesso para isso.

Carvalho (2004) define educação inclusiva como um processo contínuo, dialético e complexo voltado a qualquer aluno que, por direito de cidadania, deve frequentar escolas de boa qualidade onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e onde participe. A autora explica que os princípios democráticos nos quais os sistemas educacionais inclusivos estão fundamentados permitem o respeito às liberdades e direitos, o que contribui para o desenvolvimento pleno do indivíduo. A partir disto, o sistema educacional inclusivo deve oferecer:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (p. 81).

Podemos então dizer que no entendimento da inclusão total todos os alunos, com deficiência ou não, podem, precisam e devem ser educados no mesmo espaço, com serviços de apoio adequados ao invés de serem remanejados para os serviços especiais. Esses ambientes, vistos como espaços de segregação não contribuem para a aprendizagem, por isso, devem ser extintos ou modificados em sua essência e utilizados como suportes na inclusão desses alunos no ensino regular, restritos à condição de apoio. Nesse modelo, a sala de aula é vista como base educacional e contribui para a extinção do isolamento das pessoas que apresentam qualquer comprometimento.

Por outro lado, encontramos também ideias de autores e pesquisadores que questionam esse modelo como a melhor estratégia para desenvolver a inclusão dos alunos público da educação especial no ensino regular. Laplane (2007, p. 18), por exemplo, chama a atenção para o caráter potencialmente mistificador de tal discurso, pois considera que o mesmo contradiz a realidade educacional brasileira caracterizada por uma estrutura deficitária que vai desde instalações físicas insuficientes até uma formação docente limitada para atuar com tão complexa atividade.

Mendes (2006), igualmente, afirma que algumas ações da política do MEC têm prejudicado o processo de construção das escolas inclusivas na realidade brasileira. Dentre essas ações, destaca: a transformação do debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pela educação do público alvo da proposta inclusiva, quando deveria promover uma integração entre as ações do poder público e da sociedade civil; a tentativa de impor uma concepção única de política de inclusão, que não é consensual dificultando, portanto, a compreensão dos envolvidos no processo e, conseqüentemente, aumentando a resistência à política de inclusão que o sistema demanda; o debate que tinha com cerne melhorar a qualidade da educação brasileira para atender indistintamente a todos foi deslocado para discutir sobre qual o melhor lugar para esses alunos estudarem; o privilégio da opinião de juristas sobre qual a melhor escolha para a escolarização das pessoas com deficiência ao invés de ouvir a opinião dessas pessoas, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços; e, por fim, a educação especial, que deveria ser coadjuvante e colaboradora – numa reforma que necessitaria partir da educação comum – tem recebido o papel de protagonista.

Nesse contexto, tal política depara-se com alguns resultados negativos, como enfatiza a autora:

A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes

especiais ou salas de recursos) quanto a diminuição do fechamento às escolas filantrópicas (Mendes, 2006, p. 400).

Os determinantes econômicos são apontados como poderosos propulsores do movimento de inclusão, transformando movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas para diminuição e cortes de gastos dos programas sociais e reduzindo o papel do Estado nas políticas sociais. Se quisermos avançar em direção a um sistema de fato inclusivo, é preciso ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que o processo é simples, barato e indolor.

Para Kassir, Oliveira e Silva (2007, p. 401) esse discurso que prevê a inserção de todos os alunos na escola regular, de forma radical, parece “falar de uma escola abstrata, além de negligenciar seu papel como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento”, e acrescentam que é preciso abordar a questão de maneira contextualizada considerando a escola para além de um espaço de socialização, fundamentalmente de acesso ao conhecimento. Elas defendem que para esse acesso muitas vezes é preciso a presença de recursos especiais, logo, as questões relativas à educação inclusiva ultrapassam os limites do discurso e da legislação pertinente.

Glat, Pletsh e Fontes (2007) afirmam que a educação inclusiva deve ser efetivada levando em consideração a realidade educacional brasileira atual, ou seja, acentuado número de alunos por turma, professores sem formação adequada, poucos recursos de acessibilidade, dentre outros aspectos. Nesse contexto, consideram que nem sempre a classe comum é o melhor serviço para alunos com deficiência grave, portanto, é preciso incorporar nesses serviços – classe especial, escola especial, sala de recursos – uma nova concepção de trabalho colaborativo para atender esses alunos. As autoras advogam que suas perspectivas de educação inclusiva não se contrapõem à existência dos serviços especializados, nem mesmo das escolas ou instituições especiais ditas segregadas. O que se pressupõe é a incorporação desses serviços sob uma nova concepção de trabalho colaborativo, ou seja, ao invés do fechamento das escolas especializadas

propõem que essas revejam seu papel “fortalecendo-se como centros de referência para formação de recursos humanos, pesquisas, produção de material adaptado, entre outras ações em prol do aprimoramento de estratégias de Educação Inclusiva” (p 07).

Notamos que a discussão vai se desenhando na defesa de que a educação inclusiva pressupõe uma reorganização ampla das escolas comuns e um suporte especializado uma vez que o ensino regular sozinho não tem condições estruturais nem humanas de realizar a inclusão desse alunado com sucesso.

De acordo com Glat (2011), uma educação inclusiva de qualidade não implica somente o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular, mesmo que esse aluno esteja bem adaptado e socialmente inserido, pois essa qualidade passa também por um bom aproveitamento acadêmico, o que demanda uma reorganização nos mais diferentes aspectos componentes da escola. Assim, “se o aluno não estiver participando das atividades como os demais colegas de turma e aprendendo, então não tem Educação Inclusiva!” (p. 06).

Dessa maneira, a educação especial passa a ter como prioridade viabilizar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum através do suporte e articulação com os professores da escola regular, apesar de, na realidade, esta articulação, com raras exceções, continua não acontecendo nas escolas. Embora o aluno público da educação especial esteja inserido na escola comum, pesquisas mostram que na maioria dos casos eles continuam sendo considerados “responsabilidade da Educação Especial”, ou seja, seu espaço de aprendizagem permanece como na época da Integração, restrito ao atendimento educacional especializado na sala de recursos – quando disponível na escola.

Laplane (2007) ressalta que a evidência dos discursos em defesa da inclusão como essenciais para abolir o processo de exclusão historicamente construído em torno dessas pessoas que sempre estiveram à margem da sociedade, mas, para que essa política se torne eficaz, é preciso analisar as proposições à luz da realidade brasileira com salas superlotadas, estrutura

física deficitárias, falta de equipamentos, falta de tecnologias assistivas e de docentes, cuja qualificação não corresponde à proposta inclusiva.

Acreditamos também, como esses últimos autores, que é inviável pensar a educação inclusiva desarticulada das condições estruturais que a escola brasileira enfrenta e, sobretudo, desrespeitando as diferenças regionais e geográficas dos territórios onde as instituições estão inseridas. Padronizar o processo não parece ser o melhor caminho.

Nesse cenário, concordamos com Glat (2011) quando afirma que transformar a escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político-pedagógico complexo, uma vez que envolve atores e cenários reais, ou seja, professores, alunos, familiares em diferentes escolas, diferentes comunidades. Por isso, é preciso transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares, adequar seus espaços e recursos materiais, e, sobretudo, capacitar seus professores para atender à diversidade do alunado que agora nela ingressa, levando em consideração a realidade em que a escola está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Especial no Brasil, evidencia um percurso marcado por contradições, avanços pontuais e disputas ideológicas em torno do melhor modelo de escolarização para estudantes público da educação especial. Desde sua institucionalização com forte influência de entidades filantrópicas e práticas assistencialistas, passando pelo período da integração escolar e culminando nas políticas de inclusão, observa-se uma contínua tentativa de garantir o direito à educação para todos, ainda que permeada por desafios estruturais e conceituais.

A década de 1990 se destaca como um ponto de inflexão, com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 e a incorporação de princípios inclusivos no ordenamento jurídico educacional brasileiro. Este marco legal ampliou o entendimento de Educação Especial e pavimentou o caminho para políticas mais abrangentes que resultaram na busca de implemen-

tação de uma “educação para todos”, incluindo neste “todos” o público da Educação Especial.

Pensar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, pressupõe refletir sobre os modelos de “educação inclusiva” e “inclusão total”. Ambos, colocam em evidência uma tensão permanente entre ideais e realidades. Enquanto a primeira admite certa flexibilidade na oferta de recursos e serviços de apoio educacional, a segunda defende a presença irrestrita de todos os alunos na escola regular. Ambas têm seus defensores e críticos, refletindo diferentes compreensões sobre equidade, justiça social e o papel da escola.

Nesse cenário, alguns autores propõem uma escola inclusiva voltada à cidadania e ao respeito às diferenças, em que o ensino se adapta às necessidades dos alunos e não o contrário. Por outro lado, algumas críticas alertam para o risco de discursos idealizados que desconsideram as condições concretas do sistema educacional brasileiro, comprometendo a efetividade das ações propostas.

Portanto, mais do que escolher entre inclusão total ou parcial, é necessário construir políticas públicas coerentes, fundamentadas na escuta de múltiplos atores sociais e no compromisso com uma escola de qualidade. A inclusão educacional precisa ser compreendida como um processo dinâmico, dialético e coletivo, que exige investimentos, planejamento e articulação entre diferentes esferas da sociedade.

Em suma, o desafio da Educação Inclusiva no Brasil está menos em sua legalidade e mais em sua operacionalização. O futuro dessa política dependerá do fortalecimento de uma educação comum capaz de acolher as diversidades, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para deficiência mental. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 29 Jan. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Institui Diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso dia 12 dez. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva para Alunos com Necessidades Especiais:** processos educacionais e diversidade. 2011. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011>. Acesso dia 12 mai 2014.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andrea Duarte; SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: **Rev. Educação** – Centro de Educação. 2007. vol. 32, n. 02. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a8.htm>. Acesso dia 12 mai 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Política nacional para a educação das pessoas com deficiência. In: **Anais:** Simpósio – Estado e Políticas

Públicas. 2009. Uberlândia. Disponível em: < <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf>. Acesso dia 22 mai. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Porque é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. A hora da virada. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: v. 1, n. 1, p. 24-28, out. 2005. 343 p.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, Davi (Org.). **Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Dez. 2006, vol. 11, nº. 33, p. 387 – 405.

MENDES, Enicéia. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Dez. 2006, vol. 11, nº. 33, p. 387 – 405.

MENDES, Enicéia. Breve histórico da educação especial. **Revista Educación y Pedagogia**, vol. 22, n.57, mayo-agosto, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Erlani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book, Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.