EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: TRAJETÓRIA E IMPASSES NA LEGISLAÇÃO

Adriana Silva Andrade Santana

RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão acerca do processo de inclusão educacional dos portadores de necessidades educativas especiais. O estudo parte da premissa de que, no contexto atual, constata-se, que apesar de o Brasil ter definido na legislação a Educação Inclusiva, os serviços educacionais existentes ainda estão distantes de promover a inclusão com qualidade do educando com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Baseando-se nos aspectos descritos, esse estudo tem como finalidade compreender a trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil, destacando a contradição entre teoria (legislação) e prática (contexto educacional). O procedimento metodológico adotado neste estudo foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Conclui-se que o processo de inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais deve estar pautado em um projeto que incorpore como premissa básica, o acesso à aprendizagem e ao respeito à diferença. Este oportunizará o avanço acadêmico desses alunos em condições de igualdade com os demais alunos do sistema educacional, cumprindo, assim as prerrogativas da legislação nacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Teoria e Prática. Legislação.

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é discutir, por intermédio da literatura mais recente, o processo de inclusão educacional dos portadores de necessidades educativas especiais, objetivando proporcionar maiores esclarecimentos sobre esse assunto.

O estudo tem como finalidade compreender a trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil, destacando a contradição entre legislação e sua efetividade. Além disso, aponta alguns desafios e polaridades que permeiam a Educação Inclusiva no Brasil, com a pretensão de validar teoricamente as constatações e inferências construídas a partir das concepções e estudos de vários teóricos que tratam desta temática.

Nesta perspectiva, procura-se destacar os principais problemas, dificuldades e impasses na trajetória da Educação Inclusiva no Brasil. Ao traçar este panorama, apresenta-se um levantamento bibliográfico fundamentado a partir da abordagem qualitativa.

O estudo partiu da premissa de que as mudanças na educação, para portadores de necessidades especiais, foram iniciadas a partir do final do século XX, época em que surge a Educação Especial advinda de uma crise conceitual que retrata o conflito entre as certezas vividas pelo modelo segregativo e excludente.

Numa volta na história da Educação Especial verifica-se que a busca pela cientificidade a partir do século XX, priorizou a deficiência e a excepcionalidade em detrimento do processo educativo. Calcada em tendências que via a anormalidade como a totalidade do indivíduo, a busca se voltou para o conhecimento específico sobre as características próprias ou geradas pela anormalidade. Isto é, para se conhecer a criança deficiente seria suficiente que se aprofundasse no estudo da deficiência em si e das manifestações decorrentes dessa diferença em relação aos demais (MONTOAN, 2001).

Mais tarde, os novos paradigmas da ciência começaram a defender o fim das certezas absolutas que determinavam e prognosticavam as condições de aprendizagem, de vida e, conseqüentemente, de oportunidades retratadas no

modelo segregativo. Assim, surgiram novos estudos baseados no princípio da incerteza indicando outro direcionamento.

Essas mudanças provocaram novas reflexões e desafios para a Educação Inclusiva, uma vez que, agora não cabia mais ao profissional pré-conceber os limites da pessoa com necessidades especiais, o processo terá como referencial as possibilidades, o alcance. A inclusão da pessoa com necessidades especiais na sociedade e na escola é o novo e, como tal, não poderá ser previsto, caso contrário não será novo.

Constata-se, entretanto, que, apesar de o Brasil ter definido na legislação a educação inclusiva, os serviços educacionais existentes ainda estão distantes de promover a inclusão plena e com qualidade no sistema regular de ensino.

Isto posto, surge o seguinte questionamento: Como as concepções de educação inclusiva foram construídas historicamente? A partir daí, emergem duas outras questões: De que forma atuam as políticas educacionais destinadas à inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais? O que determina a legislação pertinente à Educação Inclusiva?

A idéia de pesquisar este tema surgiu a partir da constatação de que, apesar da legislação educacional estabelecer normas e diretrizes para o atendimento dos portadores de necessidades especiais, nem sempre isto tem sido efetivado na prática. Daí, a necessidade de pesquisar um tema tão atual e importante quanto esse.

O procedimento metodológico utilizado centrou-se sobre a revisão bibliográfica na releitura das obras que tratam do tema, com ênfase em bancos de dados digitais, fazendo ainda, uso de fontes secundárias impressas clássicas e contemporâneas. O método de abordagem empregado foi o qualitativo, pois ao longo de toda a pesquisa os dados coletados foram lidos, analisados, interpretados e descritos. Nesta perspectiva, procura-se destacar os principais problemas, dificuldades e impasses na trajetória da Educação Inclusiva no Brasil.

FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em todas as sociedades sempre existiram pessoas com algum tipo de deficiência física, sensorial ou mental, cujas causas e conseqüências costumavam ser agravadas em decorrência do perfil de desenvolvimento econômico, político e cultural de cada sociedade. O tratamento dispensado a estas pessoas evoluiu dos cuidados primários e do confinamento em instituições de caridade ao reconhecimento do direito à educação, reabilitação, seguridade social, trabalho, transporte, lazer e cultura.

Ao longo dos dois últimos séculos pôde-se observar uma significativa mudança em vários aspectos das condições gerais de vida, bem como das políticas sociais, educacionais e econômicas. Conforme Mazzota (2006), ao lado dos avanços é possível encontrar fenômenos culturais como ignorância, abandono, superstições, marginalização e exclusão das pessoas com deficiência, retardando ou impedindo seu pleno desenvolvimento e exercício de cidadania. Os investimentos na organização de serviços e programas de atenção às necessidades individuais específicas desta coletividade têm sido insuficientes e inadequados.

Resgatando a memória histórica da Educação Especial, registram-se diferentes momentos: teológico, metafísico, médico-psicológico, educacional e inclusivo. Para retratar os três primeiros momentos Pessoti (2001) afirma que até a expansão do cristianismo em toda a Europa, a ética social vigente garantia o abandono das pessoas com deficiências, posteriormente amparadas em asilos ou hospícios. Era o chamado estágio teológico, em que Deus passava a ser a explicação para a deficiência, por isso, só a religião podia dizer como tratar.

Sobre esta questão comenta Campelo (1990, p.81) que:

> Os doutores da igreja tinham um entendimento contraditório e minimizado das pessoas com deficiência. Enquanto Santo Agostinho atribuía à deficiência mental a culpa, a punição e expiação dos antepassados pelos pecados cometidos são Tomás de Aquino, seis séculos mais tarde propõe outra explicação para a deficiência, ou seja, é uma espécie de demência natural não é absolutamente um pecado.

Foi a passagem do modelo teológico ao metafísico que trouxe uma mudança substancial, dando lugar ao diagnóstico clínico e ao tratamento médico para os portadores de deficiências.

No início do século XX surgem os ideais de educação para todos, acompanhadas de leis de obrigatoriedade escolar. Nos Estados Unidos e, paralelamente na França, iniciou-se o desenvolvimento de testes de inteligência.

A classificação do sujeito inteligente data do início do século XX, com as criações dos testes padronizados elaborados por Alfredo Binet e Thomas Simon, determinando o potencial de inteligência de crianças, classificando-as quanto a sua capacidade para entrar ou ficar fora da escola. Este instrumento para medir a inteligência ficou conhecido como Escola de Binet-Simon e é graduado em idades mentais. Posteriormente, a Escola de Binet-Simon ficou conhecida com o nome de Quociente de Inteligência (QI).

> O Binet/Simon é o instrumento científico construído para permitir a triagem rápida das crianças em duas categorias: de um lado os que podem seguir a escola comum, do outro, aqueles que se supunha não poderem tirar proveito dela Estes são os chamados débeis mentais ou retardados intelectuais (VIAL 1985 apud CAMPELO, 1990, p.21).

Na década de 1970, os fatores etiológicos utilizados para explicar índices alarmantes do fracasso como desnutrição, problemas neurológicos, psicológicos, entre outros, foram amplamente difundidos para criar o rótulo de Disfunção Cerebral Mínima para crianças que apresentavam como sintoma acentuado, distúrbios na escolaridade.

Neste momento, a cientificidade fez com que predominasse o modelo médico e fosse instituído um diagnóstico padrão classificatório ao portador de distúrbios psicomotores e de aprendizagem, classificando-os como Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Mais tarde esse termo foi substituído por Distúrbio do Déficit da Atenção (DDA), dislexia, disgrafia, discalculia, desortografia, afasia com ou sem hiperatividade (BOSSA, 2000).

Desse modo, todas as crianças que apresentassem dificuldades para aprender, seja de forma sistemática ou assistemática, eram denominadas dessa forma. Os sintomas apresentados asseguram que tais dificuldades e,

consequentemente, o fracasso escolar tinha sua origem bem definida em uma lesão cerebral.

É importante evidenciar que em algumas situações tratava-se de dificuldade oriundas de crianças de classe popular que não tinham os mesmo instrumentos pretendidos pelo referencial da classe média e/ou burguesa, mas com muita facilidade, com os testes padronizados e todo referencial do modelo médico-psicológico diagnosticava-se, como afirma Smolka (apud MENDES, 2006, p.40):

> [...] distúrbios neurológicos, fonoaudiológicos, psicológicos. Tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista do senso comum, há uma aceitabilidade tácita e generalizada quanto à questão dos distúrbios e das dificuldades. Diagnósticos e prognósticos apresentados pelos profissionais conhecedores do assunto eram aceitos, assimilados e repassados pelos pais, pelas famílias, pelas próprias crianças. Nos diagnósticos e nos prognósticos havia uma legitimação dos fatos e nessa legitimação, uma cumplicidade.

Fica evidente que as deficiências, auditiva, física, visual, mental e/ou múltipla ficavam atreladas aos limites segregativos e excludentes. Ou seja, ao metafísico: de um lado, o homem, do outro, a sociedade.

Sendo assim, neste momento, a questão fundamental era repensar o modelo de educação que deveria ser oferecido àqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade. Foi a partir da década de 70, que o Modelo Médico psicológico foi substituído por um novo modelo, o “Modelo educacional ou Modelo Diagnóstico Prescritivo” que defendia a escolha de procedimentos, métodos e técnicas de ensino, partindo da dificuldade própria de cada aluno. Em nível de escola, a intervenção era sistemática e direta. Nesta proposta, a ênfase não era dada ao diagnóstico profundo, mas, à observação minuciosa do educando relativa às suas dificuldades e capacidades, de acordo com o que se queria que ele aprendesse (CAMPELO, 1990).

No Modelo Educacional ou Prescritivo privilegiava-se o ensino. Através deste, procurava-se intervir diretamente sobre problemas de comportamento e/ou de aprendizagem. O rótulo não era mais privilegiado e a classificação estava superada. Playne (1989 apud Campelo, 1990, p.44) afirma que:

> A correção deve ser vista como resultado final do processo diagnóstico e de prescrição. Sendo o diagnóstico um conjunto de informações que permitem o delineamento das características das crianças; a prescrição envolve o processo de determinação de que

> estratégias de ensino, métodos e materiais irão ajudar melhor a ensinar ou a modificar seu comportamento.

Verifica-se que a Educação Especial originou-se de uma crise conceitual que retratava o conflito entre as certezas vividas pelo modelo segregativo e excludente e a imprevisibilidade do modelo inclusivo que se calça exatamente nas incertezas, no não prognosticável.

Contemporaneamente, a Educação Especial passou a cumprir um duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, atende, por um lado, à democratização do ensino, na medida em que responde às necessidades de uma parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino: por outro, responde ao processo de segregação da criança “diferente”, legitimando a ação seletiva da escola regular (BUENO, 1993).

Atualmente, concebe-se a Educação Inclusiva, como sendo, uma modalidade especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, adequadas a heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos (MONTOAN, 2001).

A Educação Inclusiva em suas linhas gerais segue os mesmos objetivos da educação comum, visando proporcionar aos portadores de necessidades educativas especiais, condições que favoreçam a sua integração na sociedade, desenvolvendo alternativas de atendimento diferenciado, metodologias especiais, promovendo, utilizando recursos humanos e matérias especializados.

Essa educação deverá está em sintonia com objetivos e metas da educação geral, deverá assumir, o seu compromisso com as pessoas portadoras de deficiência, de problemas de aprendizagem e com os de altas habilidades, proporcionando-lhes atendimento educacional adequado.

A proposição da Educação Inclusiva é fazer com que todos os alunos trabalhados dentro das técnicas que norteiam tal educação, retornem, ou seja, encaminhados ao ensino comum, logo que hajam superado ou atenuado suas dificuldades particulares até o limite máximo de cada um, desde que os possibilite para tal.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: LEGISLAÇÃO

No Brasil, já em 1600, existia uma instituição especializada, na área de deficiência física, mantida pela irmandade da Santa Casa de Misericórdia. Durante o II império, sob influência do modelo europeu, foram criados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamin Constant – e, o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (FERREIRA. 2005).

Verifica-se que o atendimento especial aos portadores de deficiência começou oficialmente, quando D. Pedro II, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Mas, durante todo o Império e início da República esse atendimento foi irregular e quase inexistente, como iniciativa oficial na área educacional.

Foi somente na década de 1930, que se iniciou efetivamente a educação escolar das pessoas com necessidades especiais. Conforme Ferreira (2005), em 1942, já havia no país 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais e 14 que atendiam alunos com outras deficiências, o Instituto Benjamin Constant editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, primeiro do gênero no Brasil.

Segundo Tavares (2005), em 1954 surge a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – onde elas acabam predominando no Brasil, em virtude do despreparo da escola pública para atender as necessidades individuais dos alunos deficientes. Com apoio governamental e, sobretudo, da comunidade, estas instituições passaram difundir metodologias e materiais educacionais específicos.

O autor citado acrescenta que, na escola pública a preocupação com a Educação Especial inicia-se em 1958, em Curitiba, no Centro Educacional Guairá – onde é criada uma clínica psicológica para o estudo de crianças com problemas de aprendizagem e repetência escolar. Mas, foi somente em 1963 que a Secretaria de Estado da Educação e Cultura instituiu o serviço de Educação de Excepcionais. Nacionalmente, um marco importante foi a inclusão, pela primeira vez da Educação Especial na lei nº 4024/61.

De acordo com Mendes (2006), apesar de a Lei nº 4.024/61, em seu artigo 88, ter sido inovadora e pretendido enquadrar a educação da pessoa deficiente, dentro do possível, na educação regular, o artigo 89, garantia apoio financeiro às instituições particulares que se mostrassem eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação, com tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções, delegou ao Estado a responsabilidade indireta por esta clientela, e com a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 9º, explicitou-se que alunos portadores de deficiência física ou mental deveriam receber tratamento especial.

Estas medidas mesmo pretendendo assegurar a educação de pessoas portadoras de deficiência, acabaram por reforçar estigmas e preconceitos sobre as possibilidades educativas desta clientela, além de retirá-las da escola onde seus companheiros da comunidade estudavam, acabando por segregá-los socialmente.

Mendes (2006) acrescenta ainda que o citado Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional dos Surdos-mudos providenciaram algum tipo de atividades motoras para seus alunos. Entretanto, não houve naquele momento, preocupação com os professores, para o preparo profissional para atuar com esta clientela, pelo contrário, a Lei nº 5.692/71, simplesmente dispensou das atividades práticas todo aluno que tivesse algum problema clínico, sem preocupar-se com a necessidade de desenvolvimento motor que estas pessoas teriam e poderiam adquirir.

Já nos anos 70, a Secretaria Estadual de Educação/SEED foi reestruturada e passou a contar com o Departamento de Educação Especial – DEE – dividido em setores que correspondem aos atuais Serviços de Educação de Deficiência Auditiva, de Deficiência Física, de Deficiência Mental, de Deficiência Visual, Altas Habilidades, condutas Típicas e o grupo de apoio à profissionalização. Através dessas instituições foi promovido o ensino especializado e atividades voltadas à prevenção, identificação, avaliação e atendimento educacional, em: Instituições Privadas – APAEs e programas especializados na rede pública de ensino.

Em 1977 foi desenvolvida a política de Educação Especial, sob a orientação do MEC que definia a criação de classes especiais e escolas especiais para as redes de ensino. Adotou-se, o modelo médico psicológico, e criaram-se as

classes especiais e, a partir daí, a Educação Especial assumiu o ensino dos alunos com necessidades especiais, até então, considerados excepcionais, deficientes.

A partir dos anos 80 acelerou-se a criação de instituições, principalmente, na área de deficiência mental como resultado da Interiorização das APAEs, bem como outras conquistas, que basearam-se, notadamente, na elaboração de legislações específicas que passaram a normatizar a Educação Especial nos Estados brasileiros.

Por sua vez, a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas para a educação dos portadores de necessidades educativas especiais. A Educação Especial passou a ser prevista, sendo de competência comum da União, Estado, do Distrito Federal e dos Municípios:

> II – Cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;
> Art.24 – Compete a União, aos Estados e ao Distrito Federal, legislar corretamente sobre:
> XVI – Proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.
> Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CF/88, art. 203).

Além disso, o artigo 208, inciso III da citada Constituição, reassegura o "[...]atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Em 1990 foi aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, uma declaração no que tange aos portadores de deficiências, afirmando que os mesmos são considerados cidadãos "comuns" tendo acesso à educação igualmente como os outros cidadãos, devendo ser inserido no sistema educativo independente do tipo de deficiência que possua (SILVA, 2001).

A Conferência Mundial de Educação Especial contou com representação de 88 governos e 25 organizações internacionais. O compromisso dessa declaração foi para com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) - ECA, no seu art. 66, assevera que: “ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido”.

O ECA ao prever a tutela integral dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, não se refere apenas ao Estado como protetor-mor desses bens, até mesmo porque existe o mito do abraço do Poder Público em relação a todos os problemas, como se a sociedade também não tivesse sua parcela de responsabilidade em relação aos jovens. A lei também indica deveres à comunidade, que deve ser envolvida nesse trabalho conjunto para a proteção de crianças e adolescentes.

O Estatuto no art. 4° assegura que "é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária".

Como se pode ver, o Estatuto da Criança e do Adolescente constitui uma legislação de vanguarda no tocante à defesa dos direitos da criança e do adolescente fornecendo diretrizes básicas para o exercício dessa proteção nos mais variados níveis, tanto pelo Poder Público como pela iniciativa privada, em especial pela comunidade em que vivem as crianças e adolescentes.

Em junho de 1994, em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, foi elaborada a Declaração de Salamanca no sentido de orientar organizações e governos em suas práticas, propondo dentre outras que as escolas acolham tanto as crianças com deficiências como os bem-dotados.

O objetivo maior da declaração foi definir a política para inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação da Declaração, de princípios, política e prática para necessidades educativas especiais.

Para Fagundes (2001), a linha de ação da Declaração Salamanca inspira-se na experiência nacional dos países participantes e nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente as Normas Uniformes sobre a

Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências. A Declaração proclama que:

> Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
> Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
> Os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.
> Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as necessidades.
> As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva a maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

O Princípio Fundamental da Declaração de Salamanca é de que as escolas devem acolher todas às crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. A Declaração assegura que toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua Educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de Educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos.

Nesta declaração, a inclusão é um processo educacional através do qual todos os estudantes, incluindo os com deficiência são educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada em instituições de ensino regular. Assim, incluir uma criança com necessidades especiais não é deixá-la em classes especiais e só levá-las para a classe regular na hora dos assuntos não acadêmicos, ou deixá-lo numa sala sem suporte adequado. Portanto,

> O sucesso da inclusão depende da avaliação constante do processo, da flexibilidade da equipe multidisciplinar para alterar programas e do apoio da família, da escola e da comunidade. Partindo do pressuposto, que a inclusão é um processo lento, pois precisa de um trabalho interdisciplinar com as várias áreas possibilitando o desenvolvimento cognitivo do Portador de Necessidade Especial. (FAGUNDES, 2001, p.34).

Nesse sentido, o portador de necessidades educacionais especiais não deve ser visto isoladamente, mas como um ser em relação e, é nas relações sociais que o aluno deverá estar envolvido, sua identidade poderá ser resignificada e concretizada de maneira positiva.

A Declaração de Salamanca apresenta como perspectiva política a inclusão de toda e qualquer criança no ensino regular, independente de suas condições físicas ou de sua origem social ou cultural.

Conforme Vieira (2005, p.23):

> Os signatários da Declaração, entretanto, não poderiam ficar insensíveis aos desafios e dificuldades teórico-práticas para uma efetiva implementação de uma política de educação inclusiva, assim como das reais condições de atendimento da maioria dos países do mundo, calcados em programas segregacionistas, através de classes e escolas especiais, sem contar o grande número de crianças deficientes que ainda não tem garantido o acesso a qualquer tipo de escolarização.

Por essa razão, ao mesmo tempo em que congrega a todos os países a adotarem o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todos os alunos em escolas regulares, deixa espaço para que, em determinados casos isso não ocorra, quando acrescenta, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Carlos Vieira acrescenta:

> Embora a escola abra espaço para a não inclusão de alunos com necessidades especiais, em casos determinados, considera esta abertura como exceção, na medida em que assevera que o encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deverá constituir exceção, a ser recomendado somente naqueles casos menos freqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (VIEIRA, 2005, p.24).

A Declaração ainda prevê o desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir à educação para todos, devendo ser reconhecida como uma política governamental que venha garantir o desenvolvimento da nação. Assim, é necessário mudanças nas políticas e prioridades dos governos, para que se possa acabar com propostas inefetivas a menos que um mínimo de recursos

requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenham recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

A partir da Declaração de Salamanca foi propagado, em todo o país, o direito de educação para todos. A Constituição Federal e a própria LDB, Lei de nº 9394-96 fundamentam-se nos princípios e na filosofia de que todos devem ter iguais oportunidades para aprender e desenvolver suas capacidades, habilidades e potencialidades para assim alcançar a independência social, e econômica, bem como se inserir totalmente na vida em sociedade.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) destina o capítulo V para a Educação Especial, determinando garantias de matrículas para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial, oferta de Educação Especial durante a educação infantil e a especialização de professores.

> Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> § 1º Haverá,quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições especificas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem inicio na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;
> II. Terminalidade especifica para aqueles que não poderem atingir o nível exigido para a conclusão do em sino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.
> III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

> IV. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.
> Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializados e como atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.
> Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede regular de em sino independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca a educação da pessoa portadora de necessidades educativas especiais, referindo-se à obrigação do Estado em fomentar ações que possibilitem tal educação dentro da rede regular de ensino, possibilitando, através do artigo 58, parágrafo primeiro, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial, e promovendo em seu parágrafo terceiro a utilização de professores especializados.

Portanto, segundo a LDB, a inclusão é uma inovação, cujo sentido muito distorcido, é um movimento muito polemizado por diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto inserir alunos com dificuldades de toda ordem, permanentes ou temporárias, mais graves ou menos graves ou menos severas no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos.

Verifica-se que foi somente a partir de leis específicas e regulamentadas, que a inclusão educacional passou ser obrigatória. Notícia que gerou discussões entre educadores e dos organismos educacionais, pois as escolas devem incluir alunos portadores de necessidades educativas especiais, em salas de aula comuns. Por conta disso, constantemente presencia-se cenas de descaso, marginalização e discriminação de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Estas atitudes contribuem para o baixo rendimento e a baixa estima de alunos que de alguma forma sofrem esse tipo de preconceito.

Apesar de a legislação nacional garantir o direito à educação, a história da Educação Inclusiva, no Brasil, esteve sempre marcada pela exclusão, tanto em nível da formação do professor como nos diferentes níveis de ensino.

Além disso, a falta de atendimento especial, principalmente, na educação infantil, carência de recursos e equipe qualificada, inadequação do ambiente físico, falta de novas propostas de ensino, descontinuidade de planejamento e ações, desigualdade de recursos e oportunidades, vêm dificultando o acesso de muitas crianças especiais ao ensino regular.

Um dos problemas central da Educação Inclusiva está na efetiva capacitação dos docentes que irão trabalhar em classes comuns, que tenham no seu conjunto um ou mais alunos portadores de necessidades especiais. Se o inciso III do art. 9 for cumprido à risca, como uma prioridade da política educacional, todos os alunos portadores de necessidades especiais só terão a ganhar com a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular, seja no que diz respeito ao atendimento de um direito que é inalienável, seja no que refere ao desenvolvimento de um valor humano essencial que é a alteridade, a consideração e o respeito ao outro, distinto, diferente (FAGUNDES, 2001).

Portanto, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular implica, entre outras coisas, a necessidade de formar e qualificar professores, a elaboração e adaptação de esquemas curriculares, a orientação e intervenção psicopedagógica, a inovação e investigação educativa dos processos integradores, a adaptação dos recursos humanos e materiais, cuja melhoria tornará possível um novo modelo de educação inclusiva e possibilitará um ensino de maior qualidade, a fim de garantir oportunidades iguais a todos os alunos, independente de sua condição física, social, mental, entre outros.

Pessoti (2001) enfatiza que assegurar oportunidades iguais, no entanto, não significa garantir tratamento idêntico a todos, mas sim oferecer a cada indivíduo, meios para que ele desenvolva, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades. Assim, para que o princípio da igualdade de oportunidades torne-se um fato, é indispensável que sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas. O verdadeiro significado da igualdade de oportunidades repousa mais na diversificação que na semelhança de programas escolares.

Sendo assim, o direito de todos os indivíduos à educação, como caminho possível de inclusão com o meio social, deve ser respeitado, independentemente das dificuldades ou deficiências do educando.

Nesse sentido, a validade da educação inclusiva justifica-se na certeza da importância da educação para todos. Assim, ela deve se desenvolver de forma especial, para atender às diferenças individuais dos alunos através da diversificação dos serviços educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário atual e em tempos de inclusão, as escolas devem discutir o seu novo papel, identificando e dimensionando suas relações com os múltiplos universos de interesses e estabelecendo em que nível fixará suas contribuições educacionais no ambiente em que atuam sem perderem um dos principais focos de seu trabalho: a inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais ao sistema regular de ensino.

Este estudo mostrou que a educação inclusiva é um direito de todos os indivíduos, como caminho possível de inclusão com o meio social, e deve ser respeitado, independentemente das dificuldades ou deficiências do educando.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988, capítulo III, Seção I, art. 205).

Além disso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 destacou a educação da pessoa portadora de necessidades educativas especiais, dedicando todo o capítulo V à mesma, referindo-se à obrigação do Estado em fomentar ações que possibilitem tal educação dentro da rede regular de ensino, possibilitando, através do artigo 58, oferecer serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial, e promovendo a utilização de professores especializados.

Os dispositivos legais citados possibilitam estabelecer o horizonte das novas políticas públicas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas

diferentes esferas de poder e em responsabilidades bem definidas para operacionalização na dinâmica do contexto realidade escolar.

A educação tem, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles portadores de necessidades educativas especiais.

Portanto, para que seja garantido aos portadores de necessidades educacionais especiais o direito à educação escolar, é necessário oferecer uma educação pública de qualidade, para que as escolas sejam planejadas para atender à diversidade e, ainda, ampliar os serviços e auxílios educacionais especiais para possibilitar o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, considerando as necessidades específicas como também suas potencialidades.

Por fim, é importante acrescentar que a luta por uma educação de qualidade para os portadores de necessidades especiais deve estar centrada nos encaminhamentos políticos que são dados a Educação como um todo, pois uma escola de qualidade não consegue excluir nenhuma pessoa porque não pode enxergar, ouvir, falar, caminhar, escrever com as mãos, ao contrário, ela saberá se apropriar dessa realidade para incluir todos numa só educação, onde "todos" são especiais pelo fato de serem humanos.

REFERÊNCIAS

BOSSA, L. **Educacional especial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEF, 1977.

BRASIL. **Constituição (1988) da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMPELO, Iara Maria. **Observação e análise da integração professor-aluno em classes de educação especial**. Rio de Janeiro: UERJ, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 12 de abril de 2010.

FAGUNDES, Carlos Magalhães de. **Os novos desafios para a educação especial**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FERREIRA, V. **Educação especial** – Programa de Estimulação Precoce – Uma Introdução às Idéias de Feverstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é privilégio de conviver com as diferenças. **In: Revista Nova Escola**. Ano XX, n. 186, 2001.

MAZZOTA, M. **A. Fundamentos de educação especial**. Série Cadernos de Educação. São Paulo: BPCS, 2006.

MENDES, Flávio Otávio de Oliveira. **Deficiências**: mitos e preconceitos. São Paulo: Mercado Aberto, 2006.

PESSOTI, Isaias. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. In: **Revista Brasileira de Deficiência Mental.** Vol. 16, Nº 1, Florianópolis, 2001.

SILVA, Karla Mendes dos. **A família e os portadores de necessidades especiais**. Revista Educação. Ano V, n.12, 2001.

TAVARES, Mariana Mello. **Educação inclusiva**: outros caminhos. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VIEIRA, João José de. **Deficiências e inclusão escolar**. São Paulo: Nacional, 2005.