

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO ATUAL

INCLUSIVE EDUCATION IN THE CURRENT SCENARIO

Neuzângela Maria Diniz Lima¹
Francisco Roberto Diniz Araújo²

RESUMO: A educação inclusiva é tema discutido em todas as instituições de cunho educativo, na atualidade. O presente artigo aborda o tema contextualizando com o cenário atual. O objetivo é dar um panorama da situação a partir das leis que as fundamentam no Brasil. Por ser uma pesquisa básica, qualitativa exploratória que pretende fazer conhecer como o assunto está acontecendo em meio de vivência. A pesquisa ocorreu-se por meio de uma busca criteriosa de revisão bibliográfica através das plataformas digitais da Lilacs, Scielo e Google Acadêmico, de artigos, livros e sites, no período de 2008 a 2024. Faz-se uma análise dos aspectos fundamentais na efetivação, as transformações exigidas no âmbito das formações dos profissionais, dos recursos ambientais e materiais, para a implantação efetiva nos ambientes escolares regulares. Apresenta considerações sobre o “novo paradigma” da escola que compreende não apenas encontrar formas de permanência do público alvo nas escolas, mas que favoreça a garantia dos direitos à escola nos moldes de suas necessidades e o desenvolvimento social, cultural, e cognitivo de todos os estudantes e torne-se Educação Inclusiva de fato.

Palavras-chave: Contextualização. Educação Inclusiva. Leis transformações. Direitos.

2205

ABSTRACT: Inclusive education is a topic discussed in all educational institutions today. This article addresses the topic in context with the current scenario. The objective is to give an overview of the situation based on the laws that underlie them in Brazil. As it is a basic, qualitative, exploratory research that aims to make known how the subject is happening in the environment. The research took place through a careful bibliographic review search through the digital platforms of Lilacs, Scielo and Google Scholar, of articles, books and websites, in the period from 2008 to 2024. An analysis of the fundamental aspects in the implementation, the transformations required in the scope of professional training, environmental and material resources, for effective implementation in regular school environments. It presents considerations about the “new paradigm” of school, which includes not only finding ways for the target audience to remain in schools, but which favors the guarantee of rights to school according to their needs and the social, cultural, and cognitive development of all students and become Inclusive Education in fact.

Keywords: Contextualization. Inclusive Education. Laws transformations. Rights.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Educaler, Pós-Graduada em Educação para Jovens e Adultos pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio, Bacharel e Licenciada em Geografia pela Universidade Católica de Salvador, Professora da Rede Municipal de Camaçari-BA.

²Professor orientador Francisco Roberto Diniz Araújo. Mestre e Doutor em Ciências da Educação. Posdoctorado en Psicología con Orientación en Metodología de la Investigación de Revisión - Universidad de Flores (UFLO, Argentina). Professor Bolsista. Professor/Coordenador de teses e dissertações da Universidade de Flores- UFLO, professor lotado na secretaria Municipal de Educação SEMED – São Bento PB.

INTRODUÇÃO

A partir da Segunda Guerra Mundial, a enorme quantidade de vítimas, sobretudo dos soldados mutilados alarga estrondosamente a quantidade de pessoas com deficiências o que atrai a atenção, não apenas da sociedade, mas da Organização das Nações Unidas, que em união com outras organizações internacionais tais como: a Organização das Nações Unidas para Refugiados, a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e a Cultura - Unesco, a Organização Internacional do Trabalho - OIT, a Organização Mundial de Saúde - OMS e do Fundo de Emergência das Nações Unidas para a Infância - Unicef), fazem relevantes programas assistenciais objetivando especialmente solucionar os inúmeros e graves problemas sociais oriundos desses eminentes contingentes de população vitimados das sequelas da guerra. Os transtornos da deficiência causados pelas mazelas da guerra eram em tal grau significativo que exigiu a acúmulo de empenho em projetos de reparação desses indivíduos. A partir dessa conduta, o debate da inclusão das minorias culturais, étnicas ou de gênero torna-se visível e reconhecido nacionalmente e internacionalmente em documentos. Esse recente padrão social prega como princípios a valorização da diferença humana, proteção humanitária, importância igualitária aos grupos mais vulneráveis e qualidade de vida no exercer da cidadania (Leite, 2012).

A partir desse panorama, a Constituição Federal de 1988 concedeu uma nova configuração ao Estado brasileiro, pois além de consagrar como democrático, também evidenciou o seu cunho de essência social, ao estabelecer os valores imprescindíveis como a cidadania e a dignidade da pessoa humana, tendo como tarefa primordial, superar as desigualdades econômicas, sociais e as surgidas em razão da idade, raça, cor, sexo e das condições físicas. Ao evidenciar essas desigualdades, a Constituição incluiu a proteção constitucional à pessoa com deficiência (Leite, 2012).

Portanto, uma sociedade fincada nesses valores impede a exclusão; assegura a igualdade, é uma sociedade inclusiva, onde seus fundamentos alicerçam o Estado Democrático de Direito brasileiro, constatado em seu art. 1.º, III, o valor da dignidade da pessoa humana em princípio essencial desse novo Estado. Consagrou como meta fundamental edificar uma sociedade acessível, digna e humanitária, eliminar a pobreza e a marginalidade, diminuir as desigualdades sociais e propiciar o bem de todos, sem preconceitos de qualquer origem (art. 3.º e incisos).

A educação inclusiva tem fomentado discussões e afetado o sistema de ensino em todos os níveis na atualidade no Brasil e no mundo. Segundo Sampaio e Sampaio (2009, p. 23), “ao longo dos anos 90 e até os dias de hoje, a educação inclusiva vem firmando-se no plano

internacional e na legislação brasileira como uma conquista dos direitos humanos”. Para tanto, muitas foram as batalhas travadas contra o preconceito e discriminação ao longo da história, para mudar o cenário onde as pessoas com características especiais não eram consideradas como parte da sociedade e constantemente se tornavam alvos de intolerâncias, hostilidade e abandono.

[...] crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Tais atitudes eram perfeitamente congruentes com os ideais morais da sociedade classista da época, em que a eugenia e a perfeição do indivíduo eram extremamente valorizadas (Sampaio; Sampaio, 2009, p. 35).

Esta forma de tratar as pessoas com deficiência perdurou por muitos séculos devido ao profundo conceito de superioridade das pessoas da sociedade em evolução. Os resultados que esta forma de lidar às pessoas com deficiência e a carência de inclui-las na sociedade resultam em movimentos organizados em defesa destes grupos. Ao passar do tempo, lutas fervorosas e determinantes reivindicações, foram criadas as leis que regulamentam os direitos negligenciados as pessoas com deficiências. Surge primeiramente a Declaração de Educação para Todos (Unesco, 1998) seguida por a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Somente em 2016 é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que tem como princípios:

O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;

2207

A não discriminação;

A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;

O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;

A igualdade de oportunidades;

A acessibilidade;

A igualdade entre o homem e a mulher;

O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa a presente artigo pretende trazer um panorama da inclusão escolar na atualidade no Brasil. Diante da problemática que se tem em torno do tema, pretende esclarecer a necessidade da implantação e implementação da inclusão nas escolas brasileira no cenário geral (Brasil, 2016).

Diante do aumento significativo de crianças com variados tipos de deficiência a saber transtornos mentais, emocionais, do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, principalmente no ensino regular, que são inseridas (os) a cada ano. Segundo Brasil, (2016) “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir

sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. Esses estudantes encontram um ambiente escolar, com frequência, inadequados, professores que não tem formação especializada e são encaixadas em meio a multidões de crianças típicas, mesmo não sendo capazes de alcançar seus compassos. A fim de explicação da terminologia educação inclusiva, trazemos alguns significados de incluir, “incorporar, abranger, abraçar, colocar”, entre outros. De acordo com Brasil (2016) (apud Moraes, 2017) educação inclusiva é “[...] o processo educacional que visa a desenvolver, em cada cidadão, consciência solidária e atitudes concretas que o tornem um agente social compromissado com a qualidade de vida de quem está ao seu lado”. Complementado por Moraes (2017, p.11), “isso significa acolher todas as pessoas no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas”.

O embasamento teórico utilizado na elaboração textual deu-se por meio de uma árdua busca de revisão bibliográfica obtida pelas plataformas digitais Lilacs, Google Acadêmico, Scielo de livros, artigos e sites. Dos quais uma estimada contribuição científica de apoio teórico de relevante importância de Rosângela Machado e Maria Teresa Eglér Mantoan organizadoras do livro Educação e Inclusão: entendimentos, proposições e práticas (2020) e de Maria Teresa Eglér; Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto e Valéria Amorim Arantes com o livro Inclusão Escolar: pontos e contrapontos, (2023). Também de Izabel Maria Madeira De Loureiro Maior, com o trabalho Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos e de Flávia Piva Almeida Leite com o estudo A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual. As duas últimas autoras trazem um reforçado estudo sobre os avanços conquistados com os movimentos das pessoas com deficiências. Encontra-se nas obras fontes pesquisadas conteúdos enriquecedores que nos possibilitaram entendermos e situarmos a educação inclusiva no país. Dentre outros. Sabendo-se que outras fontes surgiram no desenvolver da pesquisa e serão somadas a lista já citada.

Esse artigo tem caráter investigativo e pretende levantar dados que possibilite conhecer mais sobre esse tema desafiante que é a inclusão escolar. O levantamento bibliográfico que se usou na elaboração textual caracteriza-se pela importância dos assuntos que abordam comprovando a efetiva relevância do tema deste estudo.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), apresentada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2006, fomenta intensa discussão fixada no século XXI, deliberando novos pilares conceituais no qual se define, formulando e

implementando as políticas públicas objetivadas a promover inclusão social das pessoas com deficiência. Essencialmente, essa lei de direitos humanos modifica a ideia de deficiência, pretendendo desviar o foco da pessoa para o âmbito, evidenciando que os entraves físicos, cognitivos, intelectuais ou sensoriais, com consonância com diversos obstáculos, podem impedir ou deter a participação ampla e concreta na sociedade (Organização das Nações Unidas, 2006, apud Machado, 2020, p. 120).

Ao estabelecer que o direito fundamental à educação somente se efetiva em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Organização das Nações Unidas, 2006), a educação inclusiva se torna direito incondicional e indisponível. Não mais se admite qualquer justificativa ou forma de condicionamento do pleno acesso das pessoas com deficiência à escola comum, impedindo a efetivação da igualdade de direitos (Machado, 2020, p. 120).

Ao destinar à Convenção, com vigor Constitucional o Estado brasileiro se encarregou diante da conjuntura internacional e também o nacional, a acabar com os obstáculos, referente tanto a postura quanto ao espaço, que venham barrar a integração total e legítima dos cidadãos com deficiência na sociedade em condições de igualdade com as demais pessoas. Se comprometeu a garantir a essa fração da população, políticas públicas que contribua com a autonomia, liberdade, paridade de oportunidades, transitabilidade, inclusão social e o contexto à discriminação (Organização das Nações Unidas, 2006). “Nossa Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência e todo o Ministério da Justiça e Cidadania tem o dever de coordenar, orientar e acompanhar o desenvolvimento das ações voltadas ao cumprimento dos ditames da Convenção (Organização das Nações Unidas, 2006)”.

2209

A educação inclusiva se transforma em direito irrestrito. Não permitindo qualquer tolerância ao não pleno acesso das pessoas com deficiência à escola comum, ou qualquer obstáculo à garantia da igualdade de direitos. Equivalente, excede-se o intuito de que se conseguiria estabelecer (Machado e Mantoan, 2020) “o direito à educação das pessoas com deficiência, optando-se por uma modalidade substitutiva de educação escolar, organizada com base na condição de deficiência (Machado e Mantoan, p. 120, 2020)”.

O citado princípio respalda a edificação de recentes pontos legais, “políticos e pedagógicos da educação especial e orienta a elaboração e o desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular. (Machado e Mantoan, p. 120, 2020)”.

Diante dessa análise, “a perpetuação de modelos de educação especial segregacionista é incompatível com a perspectiva da educação inclusiva que tem como um de seus objetivos a meta de inclusão plena, a qual se inviabiliza com a coexistência de sistemas antagônicos entre si (Machado e Mantoan, p. 120, 2020)”.

Esse acordo internacional tem relevantes desfechos na educação, requerendo o desvio da orientação da educação especial, entendida na conjuntura da distinção, com objetivo de eliminar as barreiras que evitam o acesso à escolarização (Machado e Mantoan, p. 120, 2020)”. Implementar as mudanças necessárias requisita, segundo Mantoan (2012), apud Machado e Mantoan, p. 120, 2020, “eliminar distorções conceituais que interferem na compreensão do que representa a inclusão no processo de reorientação do ensino, da aprendizagem, da formação dos professores, da avaliação e de tudo mais que envolve a concepção curricular”.

Iniciando do entendimento que os benefícios promovidos pelas escolas quando respondem às diferenças particulares de estudantes, envolvem a todos, desmontando desconstruindo o intento de que a inclusão escolar se objetiva apenas às pessoas com deficiência, lança-se às transformações nas políticas públicas (Machado e Mantoan, 2020). No decorrer desta última década no Brasil, as normas da educação inclusiva orientaram a discussão sobre os caminhos da educação especial, que demonstra reveladas transformações nas políticas de instrução, custeio e administração, imprescindíveis para garantir as conjunturas de acesso, participação e aprendizado aos estudantes. Essa técnica resultou na interrupção do modelo de segregação que se sustenta nos sistemas de ensino, opondo ao percentual de acesso à educação que até ao momento marcava uma taxa predominante de matrículas de pessoas com deficiência em escolas e classes especiais (Machado e Mantoan, 2020).

Com intuito de enterrar o desatino da inépcia de aprender, o sistema educacional inclusivo é norteado a se arrumar acertadamente com a intenção de efetivar o direito de todos à educação, recomendado pela Constituição Federal de 1988. No padrão da inclusão, a sociedade deve proporcionar as circunstâncias de acesso, com o objetivo de oportunizar às pessoas com deficiência viverem com independência e integrar-se integralmente em todos os enfoques da vida. Da mesma forma, cabe à escola providenciar práticas pedagógicas que enriqueçam a aprendizagem dos variados perfis de estudantes. (Machado e Mantoan, 2020).

A educação especial é um sistema de ensino que atravessa qualquer nível, etapa e modalidade, efetua atendimento educacional especializado, propiciando recursos e serviços,

orientando quanto a sua aplicabilidade no procedimento de ensino e aprendizado nas classes comuns do ensino regular. (Brasil, 2008).

A partir da finalidade de garantir que todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tenham acesso, participem e que aprendam, nas escolas regulares, a política recomenda que os sistemas de ensino promovam resultado às necessidades educacionais específicas de cada estudante, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
Atendimento Educacional Especializado;

Continuidade da Escolarização nos níveis mais elevados de ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 10).

Dessa maneira, a Política de Educação Especial embasa as transformações necessárias nas diretrizes educacionais com o objetivo de fazer acontecer o progresso inclusivo dos sistemas de ensino através de várias medidas estruturais que englobam a composição do atendimento educacional especializado (AEE) e outras condições existentes que envolvem a organização do atendimento educacional especializado (AEE) e demais condições de acessibilidade no contexto do projeto político-pedagógico da escola (Machado e Mantoan, 2020). Essas alterações no sistema de ensino exigem que os ambientes físico e humano escolar estejam abertos às inovações que todo o processo demanda. De acordo com Machado e Mantoan, p. 123, 2020:

Considerando a necessidade da organização e da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e de outras ações de formação e acessibilidade nas escolas comuns, instituiu-se, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o financiamento da dupla matrícula aos estudantes que são público-alvo da educação especial, uma em classe comum do ensino regular e outra no AEE. Essa política inverte a lógica do financiamento que, historicamente, sustentou o modelo de educação especial na perspectiva segregacionista, passando a apoiar o desenvolvimento inclusivo das escolas das redes públicas de ensino. (Machado e Mantoan, 2020).

Nesse momento de transição que modifica a política nacional de educação especial fincada no modelo segregacionista para uma concepção de escola inclusiva, ficam em evidência as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009B), que direcionam para a distribuição e a oferta do AEE nos sistemas públicos e privados de educação básica, firmando o ajuste entre o ensino comum e a modalidade de educação especial (Machado e Mantoan, 2020).

De acordo com as Diretrizes, a proposta do AEE pressupõe a articulação das políticas públicas setoriais, a participação da família, a garantia de professores para atuar no AEE e dos demais profissionais, tais como professor e tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais (Libras), guia-intérprete e profissionais de apoio para as atividades básica, como por exemplo alimentação, higiene e mobilidade (Machado e Mantoan, 2020). A seguir discutiremos sobre alguns aspectos essenciais na efetivação da educação inclusiva.

Aspectos fundamentais na efetivação

É sabido que a educação é o caminho para transformação dos seres humanos, está disseminada e age na transversalidade do conhecimento através das disciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinares. É exigente com os profissionais, reivindicando sempre mais capacidade de se comunicar no percorrer dos caminhos inédito e novos. Tem se configurado no combate recente que variados estudiosos e especialistas têm imputado na procura de justificar o significado da educação sob a visão das transmutações na sociedade vigente. O comunicar-se é a melhor estratégia para transpor essas barreiras alastradas que se apresentam por vezes desordenadas que, via de regra, inquietam os profissionais da educação e a todos interessados (Machado, Prieto e Arantes, 2023). De modo globalizado, os estudos referente a educação inclusiva salienta que se faz indispensável a qualificação profissional dos docentes, indicam a falta de formação específica dos educadores no acolhimento de tal clientela que se configura como um dos principais desafios para que se efetive a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular (Aranha, 2000; Glat & Blanco, 2007; Mantoan, 2000, 2001; Silveira, Enuco & Rosa, 2012; Tessaro, 2005, entre outros, apud Sampaio, 2018).

Pelo diálogo é possível buscar o equilíbrio entre interesses particulares e antagonicos que sustentam as disciplinas e os campos específicos de conhecimento. Por meio dele, pode-se aceder a novas formas de organização do pensamento e das práticas educativas cotidianas, a partir do conhecimento produzido pelos pontos e contrapontos trazidos à tona por seus atores e

protagonistas, sem, com isso, anular as diferenças e especificidades de cada disciplina (Machado, Prieto e Arantes, p. 5, 2023).

Como já descrito, existem muitos estorvos a serem resolvidos para que o direito a educação chegue a todos. Um dos primeiros é não admitirmos que tal direito seja atendido simplesmente como exercício do encargo de matricular e conseguir que permaneçam na escola comum os alunos com necessidades educacionais especiais. Se isso se configurar, em outros termos, se o empenho em tornar o ensino eficaz não for incessante, a progressão das matrículas desse grupo de estudantes na escola comum pode tornar-se em agravamento da aversão que já existem nas escolas e agravar as dificuldades de estudarem juntos com os demais alunos. Nessas circunstâncias, eles poderão ter acesso e até permanecerem na escola, porém só estarão atendendo as exigências legais, sem o almejado reconhecimento de igualdade de direitos (Machado, Prieto e Arantes, 2023).

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo (Machado, Prieto e Arantes, p. 30, 2023).

Contudo, tais ações realizadas nos espaços de aprendizagens estarão garantindo o que é direito constitucional a todos os alunos, no art. 205, inc, III da CF 88, prevê que é dever do Estado (Machado, Prieto e Arantes, 2023). “garantir atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais (Res. 2/01), preferencialmente na rede regular de ensino (Machado, Prieto e Arantes, p. 31, 2023)”.

No Brasil, tradicionalmente, é a educação especial que tem se responsabilizado por esse tipo de atendimento. Nesse sentido, para Sousa e Prieto (2002, p. 123), apud Machado, Prieto e Arantes, (2023) "tem-se previsto o 'especial' na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação". O que se tem como objetivo precípua, portanto, é a defesa da educação escolar para todos como um princípio (Machado, Prieto e Arantes, p. 31, 2023).

É necessário destacar que transformações na educação brasileira, de acordo com essa concepção, está sujeito a uma camada de procedimentos em elevação do sistema de ensino que precisa se mobilizar com objetivo de assegurar que todas as suas unidades transcendam o estágio em que estão. É evidente a importância das práticas que se tornam amostra, mas decerto não

assegura sua disseminação para o sistema de ensino, o que derivará em disparidade na oferta de condições igualitárias com qualidade para os alunos como um todo que habitam nas delimitações de cada escola (Machado, Prieto e Arantes, 2023).

Mesmo sabendo-se das iniciativas inclusivas país afora, na prática são ainda limitadas e desacompanhadas, segundo Machado, Prieto e Arantes, (p. 31, 2023): “Se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina”.

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foram estruturadas propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência (população focalizada na época) com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível aos demais alunos. Na época, movimentos sociais internacionais e nacionais de e para pessoas nessa condição reivindicavam seu direito a ter acesso aos bens e serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum. A integração escolar tinha como objetivo “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade” (Anarc American - National Association of Rehabilitation Counseling, 1973, apud Aranha, p. 167. E apud Machado, Prieto e Arantes, p. 32, 2023).

2214

Com intentos a se confundir ao mencionado modelo, a finalidade da inclusão escolar é fazer certificada e respeitar a diferença como natureza humana que favorece a aprendizagem. Nesse contexto, as restrições das pessoas carecem ser encaradas somente como uma referência a respeito dos mesmos que, deste modo, não deve ser ignorada na concepção dos planejamentos das aulas. O destaque deve ser sobre a definição de suas viabilidades, resultando com a elaboração de opções que garantam circunstâncias que favoreçam à autonomia escolar e a socialização, por fim, para que se façam cidadãos de direitos igualitários (Machado, Prieto e Arantes, 2023).

A educação inclusiva está sendo identificada como uma “nova referência”, que se apresenta pelo respeito à diferença como situação a ser considerada, pois faz bem à escolarização de todos os seres humanos, pelo respeito aos variados modos de se aprender e pela teoria de diferentes práticas pedagógicas, o que requisita a quebra com o instaurado na sociedade e, por consequência, nas sistemáticas de ensino. A mencionada quebra é por vezes repetida e fincada em contrário à continuidade do que se tem tido em nosso sistema de ensino, no entanto, a ideia de algo novo e deslumbrante pode causar comodismo e não questionamento e assim tornar-se

em um modelo substituto que nada transforma (Machado, Prieto e Arantes, 2023). “Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social (Machado, Prieto e Arantes, p. 35, 2023).

A formação dos profissionais da educação é de essencial importância para a escola de forma global. Se torna ainda mais exigente quando se trata de escola especial. Tem ganhado destaque valioso quando o intuito do sistema de ensino é assegurar a matrícula de todos os interessados no ensino regular, sobretudo em classe comum. Não se pode esquecer que atuam na educação os mais diversos profissionais, nos setores administrativos, pessoal de apoio, dentre outros que colaboram indiretamente, cada qual com importância distinta na efetivação das práticas educacionais (Machado, Prieto e Arantes, 2023). De acordo com LDB 96 os docentes devem ser "professores com previstas 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" (art. 58, III). Nota-se que está previsto na lei a admissão de pessoal com formação de nível médio, contradizendo a recomendação indicada para o magistério, a qual tem impellido ou mesmo determinado a formação no ensino superior (Machado, Prieto e Arantes, 2023). Segundo Sousa e Prieto (2002, p. 131), apud Machado, Prieto e Arantes, (2023, p. 50) "tal constatação causa estranheza quando se trata da formação de um profissional que, para além do domínio de habilidades exigidas para o exercício profissional no ensino comum, deverá ter qualificação para concretizar 'especial' da educação".

A ampliação do ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, configurado a partir da última década do século passado, requer proveitos de naturezas variadas, visando ademais garantir a continuidade, a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

A fim de assegurar o comprometimento dos sistemas de ensino com a qualidade do ensino, a formação continuada do professor deve ser priorizada garantido nessa perspectiva, que estejam capacitados a desenvolver e a instituir novas concepção e procedimentos de ensino para responder às peculiaridades de seus alunos, destacando-se os alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, os professores precisam estar capacitados para verificar os comandos de aprendizado vigente dos alunos, as diversas precisões pleiteadas nos percursos da aprendizagem, da mesma forma que, embasado, no mínimo nas referências acima citadas, devem (Machado, Prieto e Arantes, 2023), “elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além

de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (Machado, Prieto e Arantes, p. 51, 2023)”.

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns "especialistas", e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de Pedagogia (Machado, Prieto e Arantes, p. 51-52, 2023).

Entretanto, a compreensão das dimensões das teorias e das práticas dos professores é fundamental no auxiliar a concepção de políticas públicas que garanta a formação continuada pelos sistemas de ensino. O que exige a precisão de estar levantando informações sobre os mesmos para, ao menos, conhecer o perfil acadêmico e o somatório do conhecimento do lidar com alunos que trazem necessidades educacionais especiais e conceber maneiras de lhes propiciar o conhecer, adaptando os assuntos do ensino às suas perspectivas e carências (Machado, Prieto e Arantes, 2023).

2216

O parecer de gestão como exercício atento está consolidado em uma ideia de universo e ser humano de conjunturas não terminadas. O entendimento claro das teorias auxilia no programar das práticas, pois só é alcançável transformações na vivência quando os conceitos teóricos são transformados junto (Machado e Mantoan, 2020).

Gestão escolar é a ação de governar com dinamismo a escola, em sintonia com as políticas e diretrizes educacionais públicas do país, com objetivo de estabelecer uma proposição de trabalho e em concórdia com o que determina a democracia e os mecanismos que organizam e gerem circunstâncias para um espaço de participação e partilha, sempre, monitorando e avaliando os resultados (a exemplo: práticas dos profissionais, métodos aplicados, funcionalidade dos materiais...) a fim de aplicar correção se necessário (Machado e Mantoan, 2020).

Quando a escola entende que as diferenças das pessoas existem, são de verdade e são mutantes, que o real e concreto é o trabalho a partir delas não como um dado pronto e acabado,

mas uma escola viva, em movimento na perspectiva de construção de cidadania no dia a dia (Machado e Mantoan, p. 175, 2020).

Diante do exposto, é imprescindível salientar que assim como a formação continuada dos professores, a gestão também, sintonizada com os princípios já mencionados por vezes antes, com as diretrizes e objetivos de ações educacionais com qualidade, é peça fundamental da engrenagem para uma efetiva inclusão de todos sem distinção. O assunto que abordaremos a seguir situa-se em considerações dos paradigmas da escola inclusiva.

Considerações sobre o “novo paradigma” da escola

Tendo como finalidade o acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais, grande parte dessa nova narrativa tem se ocupado em censurar as práticas da educação especial, sem, contudo, evidenciar que todo seu curso deixa claro um elevado teor de segregação a qual foi impelida pelas políticas educacionais, o que possibilitou conceber-se como opção com a capacidade de repetir o retraimento da sociabilidade dos que eram assistidos por tal modelo de ensino. Tem-se, no entanto, se configurado como super desprezível, acusado quase que unicamente pela reprodução de excessivo procedimento que resiste ao ensino de todos os estudantes em escolas comuns (Machado, Prieto e Arantes, 2023). “O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (Machado, Prieto e Arantes, p. 35, 2023)”.

2217

A tradução para inclusão escolar, não raras vezes, tem se restringido no âmbito das práticas, como já assinalado, à garantia da oferta de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. A meu ver, essa distorção conceitual é que tem se configurado, de fato, como um dos principais obstáculos à concretização da tão conclamada educação para todos. (Machado, Prieto e Arantes, p. 35, 2023)”.

Segundo as normas mais recentes sobre a educação especial (Res. 2/01), o Brasil fez opção por continuar com os serviços especializados, porém em moralidade extranatural e por tempo limitado. Se faz necessário precaução para que, tal qual sugestão, a educação inclusiva não se caracterize apenas em retorno de velhas propostas irrealizadas na generalidade. Pérez Gomes (2001, p. 22) apud Machado, Prieto e Arantes, (p. 36, 2023) contribui para esse debate declarando não estar claro se o que nasce é uma negação superadora do velho ou uma radicalização de suas possibilidades não realizadas.

Considerando as discussões que se apresentam em vista da educação inclusiva, essencialmente quanto à sua simultaneidade, ou não, com serviços especializados para atendimento nas escolas comum, a proposta de acolher a alunos com necessidades educacionais especiais em tais escolas exige alerta para transformações nos sistemas de ensino, nos ambientes físicos das escolas, nas metodologias de todos os profissionais da educação, nas mais variadas situações e valorizando as singularidades. De acordo com Machado, Prieto e Arantes, (p. 36, 2023) discorrem sobre o tema e salientam que há muita problematização sobre o assunto.

“Nesse sentido, alguns autores sustentam:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (Glat e Nogueira, 2002, p. 26, apud Machado, Prieto e Arantes, p. 36, 2023).

Tais ponderações colaboram para melhor circundar os desígnios que respaldam a inclusão escolar, que é capaz de ser descrita como um procedimento, ao passo que os resultados não sendo compostos para confrontar os obstáculos determinados pela aprendizagem dos estudantes, obstáculos que voltarão a acontecer porque surgiram outros participantes, ou mesmo os estudantes que já estão em atendimento surgirão com novos desafios dos quais as soluções atuais talvez não sejam aceitáveis (Machado, Prieto e Arantes, 2023).

2218

No contexto específico de denominação para o exercício do plano das escolas comuns, de acordo com Stainback e Stainback (1999, pp. 21-2) apud Machado, Prieto e Arantes (p. 37, 2023), existe três segmentos correlativos para a efetivação do ensino inclusivo:

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais [...]: grupos de serviço baseados na escola, grupos de serviço baseados no distrito e parcerias com as agências comunitárias. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente de procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados. O terceiro é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir seu potencial.

Mesmo que no ponto de vista desses autores tenham exposto os elementos da educação inclusiva, percebe-se certa ingenuidade trazida por um enunciado mais posicionado no consenso, que acreditam que a educação inclusiva já se efetuou, porque entendem que a entrada à classe regular de estudantes com necessidades educacionais especiais é bastante para qualificá-

la. (Machado, Prieto e Arantes, 2023). “Outros, expressando uma visão pessimista ou descrente, consideram a educação inclusiva irrealizável, justificando que a educação não tem conseguido contemplar os ditos alunos normais, que dirá "esses" alunos (Machado, Prieto e Arantes, p. 38, 2023)”.

Há os que, pautados no princípio transformador da escola e da sociedade, defendem a educação inclusiva como um processo gradual de ampliação do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, construído com e pela participação contínua e intensiva de vários agentes e agências sociais para que esse fim seja alcançado. Esses propõem a manutenção dos recursos educacionais especiais em paralelo ao desenvolvimento de alternativas que possam ir substituindo as formas atuais de atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Mas há ainda, ao menos, uma quarta posição, a daqueles que consideram a possibilidade de rupturas com o instituído, propondo que, de imediato, uma única educação se responsabilize pela aprendizagem de todas as crianças.

Por fim, sob o estandarte da inclusão se encontram padrões e propósitos bem diferentes, o que assegura certa unanimidade de aparência e que aloja variados pontos que, de fato, com extremas divergências (Machado, Prieto e Arantes, 2023).

Há os que defendem o que se propõem na educação inclusiva, que estão comprometidos em atender a todos os alunos, e, um segundo entendimento pautado na ideia de que a paridade de oportunidades tem sido descrita pela variedade de opção de atendimento escolar, o que parte do pressuposto de que existem os materiais específicos a mais daqueles de complementares e suplementares que apoiam a prática com esse grupo distinto de estudantes e ou sustentação que favoreça continuidade dos mesmos nas classes comuns (Machado, Prieto e Arantes, 2023).

METODOLOGIA

Tratando-se de uma pesquisa básica, qualitativa exploratória pois pretende proporcionar maior familiaridade com o assunto educação inclusiva, tanto para autora quanto para quem vier a ter acesso, com vistas a torná-la mais divulgada, conhecida ou apreendida para o aprimoramento das práticas em sala de aula (Gil, 2002).

"Uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência". Com o objetivo de aprofundar a descrição de determinado fenômeno, o investigador pode optar

pelo estudo de situações típicas (similares a muitas outras do mesmo tipo) ou não usuais (casos excepcionais), (Godoy, 1995, p. 20-29,).

Decidiu-se pelo o enfoque exploratório e descritivo, na pretensão de desenvolver um estudo teórico do assunto, estando propícia às descobertas que esse método favorece. Pois situações surgiram, mesmo que principie o trabalho com base em algum esquema teórico, deve-se estar atento aos elementos que poderão surgir ou a novas dimensões que possa apresenta-se no transcorrer do trabalho. Devendo-se também ficar atento em mostrar a pluralidade dimensional que poderão está presente em determinada situação, visto que a veracidade é sempre complicada. Sendo assim, para que o fenômeno em estudo seja apreendido de maneira completa, é necessário dar ênfase as diferentes proporções que possa se apresentar, como também ao contexto em que está situado. Pois são características da situação social as divergências e os conflitos, e provavelmente estarão presentes no estudo. (Godoy, 1995).

A pesquisa ocorreu-se por meio de uma busca criteriosa de revisão bibliográfica através das plataformas digitais da Lilacs, Scielo e Google Acadêmico, de artigos, livros e sites, no período de 2008 a 2024.

CONCLUSÃO

2220

Diante do exposto podemos concluir que muito ainda há de ser feito para a efetivação da educação inclusiva. Temos a aceitação do público alvo. Temos as leis com um discurso lindo e igualitário. Os princípios bem estruturados na teoria. Ao lermos dá um ânimo esperançoso de que estar-se-á assegurado todo apoio necessário. Porém a realidade é desestimulante. Faltam ambiente e material apropriados, recursos humanos, como os cuidadores, são bem poucos para o índice de estudantes com deficiência, formação dos profissionais, incluindo aí os professores que diante das dificuldades em lidar com esse público, em sua maioria procuram por conta própria se capacitarem para melhor lidar com a situação. Os núcleos de Atendimento de Atividades Especiais os AEE, são coisas raras de encontrar.

Para que a inclusão escolar, não se restrinja no plano das práticas, como já foi dito, à simples garantia da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regular, há de se vigiar aos cuidados que garantiram a concretização desse feito. Do contrário corre-se o perigo de se retomar as velhas práticas que se pretende erradicar

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/754822492/A-Politica-Nacional-de-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva> Acesso em 28/11/2024.

BRASIL, 2016. **CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**. Estatuto da Pessoa Com Deficiência Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em 17/10/2024

DE LOUREIRO MAIOR, Izabel Maria Madeira. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Inclusão Social, v. 10, n. 2, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.

LEITE, Flávia Piva Almeida. **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual**. Revista de Direito Brasileira, v. 3, n. 2, p. 31-53, 2012.

MACHADO, Rosângela; MANTOAN, M. T. E. **Educação e Inclusão, Entendimento, Proposições e Práticas**. Blumenau: Edfurb, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Summus editorial, 2023.

MENDES, RODRIGO HÜBNER. **Educação Inclusiva na prática**. 2020.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Série PNE em Movimento, n. 6, p. 48-48, 2017.

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Edufba, 2009.

UNICEF – Para Criança, Brasil. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia#:~:text=e%20n%C3%A3o%20discrimina%C3%A7%C3%A3o,i.,defici%C3%Aancia%20n%C3%A3o%20ser%C3%A3o%20consideradas%20discriminat%C3%B3rias>. Acesso em 28/11/2024.