

**ISABELLA REIS SOARES**

**UM BREVE ESTUDO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

**Goiânia, 2021**

**ISABELLA REIS SOARES**

**UM BREVE ESTUDO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, na Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação da Profa. Dra. Salete Flôres Castanheira.

**Goiânia, 2021**

**ISABELLA REIS SOARES**

## **UM BREVE ESTUDO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

**BANCA EXAMINADORA**

**AVALIAÇÃO**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Salete Flôres Castanheira

---

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)

Apresentação oral: (até 3,0)

---

Examinador: Prof.<sup>a</sup>Ms. Patrícia Marcelina Loures

---

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)

Apresentação oral: (até 3,0)

---

MÉDIA

**Goiânia, 2021**

Dedico este trabalho a Deus, pois sem a sua infinita graça derramada sobre minha vida nada disso seria possível. A todos alunos especiais que já enfrentaram ou enfrentam a si mesmos, que lutam e tem coragem de se auto superarem. Aos meus pais, que sempre me apoiaram e empenharam-se para que eu tivesse acesso à educação.

Agradeço infinitamente a Deus por ter permitido essa experiência única e maravilhosa de estudar na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e por Ele ter me auxiliado no percurso acadêmico, principalmente nesta última do curso.

A meu pai e minha mãe pelo cuidado, investimento, compreensão e acima de tudo pela confiança dedicada a mim, e incentivo para cursar o curso de Pedagogia. Muitas vezes busquei forças no seus exemplos!

Aos colegas de turma, companheiros, que se tornaram verdadeiros amigos, os quais me inspiraram de forma direta ou indireta na elaboração do meu trabalho, em especial a Ana Maria Bandeira.

Especialmente, à minha orientadora, maravilhosa: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Salete Flores Castanheira, que desde a fase do projeto de Monografia I esteve realmente presente. Foi uma honra tê-la como orientadora. Te admiro muito!

“Todas as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.” (ORGANIZAÇÃO, 1994).

## RESUMO

Isabella Reis Soares \*  
Salette Flôres Castanheira\*\*

O atendimento educacional de pessoas com deficiência ainda é um tema relativamente recente na história da humanidade. Nas últimas décadas, houve um avanço significativo nessas discussões, particularmente depois da realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, em Salamanca, na Espanha. A perspectiva da inclusão exigiu a transformação dos sistemas de ensino, que precisam se adaptar para atender a todos, garantindo aprendizagem e educação de qualidade sem qualquer distinção. Este trabalho faz um breve levantamento histórico dessas mudanças, mostrando as diferenças entre integração e inclusão e os desafios que ainda existem para a efetivação de uma Educação realmente inclusiva. Descreve a organização tradicional da educação especial para atendimento especializado, substitutivo ao ensino comum. Apresenta compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições escolas e classes especiais. Resgata a legislação brasileira e documentos que foram marcos para a compreensão do conceito de inclusão. Discute os paradigmas da inclusão e integração à luz desses documentos. Com base no problema da pesquisa aponta desafios e entraves para que se possa consolidar na educação brasileira práticas efetivas de inclusão, como: a sala de aula, o currículo para além da adaptação, advogando pela flexibilização, formação docente, entre outros. Reflete criticamente a prática pedagógica em consonância com os preceitos da Educação Inclusiva de alunos com necessidades especiais, como deve ser, efusivamente, implantada em todos os níveis e modalidades de ensino para além da integração. Utiliza as modalidades de pesquisa bibliográfica e documental e outros processos de investigação de base eletrônica. A fundamentação teórica teve como principais suportes: Cavalcante (2021), Mantoan (2021), Santiago (2016), Miranda (2008), Mittler (2003), Santos (2002), dentre outros.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Currículo. Formação do Professor.

---

\* Acadêmica do Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

\*\* Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Orientadora.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 - BREVE REVISÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>10</b>
1.1 O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA? .....	10
1.2 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	11
1.3 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	13
<b>CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO: MUDANÇA DE PARADIGMAS .</b>	<b>18</b>
2.1 INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO? .....	18
2.2 DIFICULDADES E DESAFIOS - A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL .....	20
2.2.1 Apoio Governamental / Comunidade Escolar Despreparada.....	22
2.2.2 Infraestrutura .....	22
2.2.3 Preconceito / Bullying na Escola .....	23
<b>CAPÍTULO 3 – O ENSINO INCLUSIVO: O CURRÍCULO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....</b>	<b>24</b>
3.1 ADEQUAÇÕES CURRICULARES .....	24
3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	26
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>28</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>30</b>



## INTRODUÇÃO

Durante o curso de Pedagogia muitos temas despertaram-me O interesse de aprofundá-los. Ao estudar a legislação educacional brasileira e deparar com o tema da inclusão, bem como textos críticos e reflexivos que acompanharam os debates, reporteime a uma experiência vivenciada no 3º ano do Ensino Médio, no ano de 2016. Na minha turma havia um colega surdo-mudo e várias vezes surpreendi com o meu pensamento refletindo o quanto era difícil sua aceitação, participação, e bem mais complicada, a sua inclusão nas atividades e nas conversas com o grupo. Na verdade, ele estava lá, apenas lá, entre nós. A minha reflexão crítica evidenciava o que estava sendo o objeto de estudo: meu colega estava integrado ao ensino regular, dentro da escola, integrado à rede, à escola, o que não estava de forma nenhuma era incluído.

Foi um esclarecimento sobre o que meu colega viveu, foi uma alerta, uma aprendizagem. Na literatura, há discussões sobre o embate entre inclusão e integração. Nunca tinha pensado na grande diferença que existe entre os dois termos quando o assunto é a prática pedagógica, é o sujeito da aprendizagem, sujeito de direitos. Nas palavras de Mantoan, “estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar, é interagir com o outro.” (CAVALCANTE, 2005).

Idealizar uma prática de Educação Inclusiva é fundamentar-se no seu principal objetivo: o de assegurar o acesso, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, sem qualquer exceção.

Embora a ideia de construir uma Educação Inclusiva não seja nova, sua origem remonta à década de 1990, nas lutas pela valorização dos direitos humanos e dos portadores de necessidades especiais. Passados mais de vinte anos, constata-se que o tema ainda está em debate e, aparentemente, produziu mais dúvidas do que resultados.

Diante dessas reflexões, este trabalho mostra-se relevante, pois permite explorar melhor o tema, valorizando o ensino inclusivo no combate contra a segregação social, viabilizando a democratização de diversos espaços e serviços para aqueles que não possuem acesso a eles.

As dúvidas a serem investigadas pautam por essa relevância: nas escolas públicas brasileiras há realmente uma tendência de construção de uma educação inclusiva? Estarão os direitos humanos desses alunos sendo respeitados? É possível promover a inclusão integral, de forma humanizada, nessas instituições? Quais são

os obstáculos e desafios ainda encontrados para essa construção? A realidade atual do ensino regular pode ser considerada como inclusiva ou mantém, ainda, os conceitos integrativos anteriores? A partir dessas questões constrói-se o seguinte problema que esta pesquisa procura responder: a partir dos estudos pode-se afirmar que se consolida na educação brasileira práticas efetivas de inclusão do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental?

Com vistas ao problema e com o objetivo de compreender o processo de inclusão do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental, concebendo-a como uma modalidade educacional historicamente construída e organizada, a investigação desenvolveu por meio de pesquisa de referências, como: documental e bibliográficas, tendo como fontes de investigação livros, artigos científicos, dissertações e teses que contribuíram para a construção do aporte teórico, Inclui também nesta pesquisa os processos de investigação de bases eletrônicas (inclusive Internet), filmes, fotos, entre outros. A sistematização desses estudos resultou em três capítulos.

O capítulo 1, intitulado “Breve revisão histórica sobre a educação inclusiva”, apresenta a organização tradicional da educação especial para atendimento especializado, substitutivo ao ensino comum, evidenciando compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições escolas e classes especiais. Estuda a legislação brasileira sobre o tema e documentos que foram marcos para a compreensão do conceito de inclusão.

O capítulo 2, “Inclusão ou integração: mudança de paradigmas”, discute os paradigmas à luz da legislação e documentos históricos que foram determinantes para construir uma proposta de respeito, acolhimento, inclusão do "diferente" no meio dos "iguais", respeitando a essência de ser humano acima de tudo e tornando as diferenças um motivo de enriquecimento, de tolerância e de cultivo ao respeito.

O capítulo 3, "O ensino inclusivo: a sala de aula, o currículo e seus atores" considera o problema de pesquisa, intregando os estudos anteriores para analisar a sala de aula, o currículo e seus atores, refletindo a prática pedagógica em consonância com os preceitos da Educação Inclusiva de alunos com necessidades especiais, como deve ser, efusivamente, implantada em todos os níveis de ensino. Neste sentido, o capítulo finda apontando alguns desafios, entraves para a efetivação do ensino inclusivo para além da integração.

## CAPÍTULO 1 - BREVE REVISÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”.

Maria Teresa Eglér Mantoan

### 1.1 O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Embora a Educação Inclusiva seja objeto de farta literatura, com amplo suporte da legislação, ainda existem diversos obstáculos e é preciso conhecê-los e discuti-los para que possam ser pensadas propostas de superação. A construção do respeito e da convivência com as diferenças, bem como da oferta de oportunidades iguais para todos os sujeitos é uma tendência mundial.

Em linhas gerais,

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE, 2008, p. 5).

Esse conceito coloca em evidência alguns componentes característicos da Educação Inclusiva: direitos, aceitação, respeito às diferenças, oportunidade de desenvolvimento, exercício da cidadania, educação de qualidade, adequação. Todos esses termos são indissociáveis quando se pensa em um formato de educação que tem por princípio trazer para a escola alunos que historicamente foram mantidos à margem do sistema regular de ensino e até da sociedade.

Ao longo da história, nem sempre a preocupação com o diferente se fez presente na sociedade, a exclusão era o meio mais aceito pela família que tinha uma pessoa com deficiência; o tratamento dado as pessoas com deficiência de qualquer natureza, sempre foi o de colocá-los à margem da sociedade, impedindo-os da participação na vida social e familiar, sendo vistos como pecadores castigados por Deus e até mesmo como aberrações que assustavam ou divertiam conforme a sua deficiência (GUEDES *et al*, 2015, p. 165)

Toda criança tem direito à educação e oportunidade de aprender e atingir um nível superior de aprendizagem. Este grande princípio é fundamental e ele trata

justamente de que todos os alunos, sejam eles especiais ou não, tem o direito à aprendizagem. As características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens são únicas. Todos são diferentes de si, este é um princípio fundador da educação inclusiva.

Na maioria das vezes, as diferenças entre educandos são vistas como um problema. Muitas pessoas acreditam que as diferenças em relação às adaptações são dificuldades que necessitam ser trabalhadas e mudadas, ou, ainda, que os alunos precisam estar preparados para se adaptarem à situação de aprendizagem e estas situações podem se tornar inconvenientes, prejudicando, assim, o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

Assim, as diferenças deixam de ser encaradas como obstáculos e passam a ser compreendidas como diversidade. Essa abrangência de visão é fundamental desde a infância para fortalecer a empatia e a consciência social. Por fim, todos têm a ganhar com a educação inclusiva: os estudantes que entram na escola regular e os que aprendem a conviver com as diferenças.

Professores, pesquisadores e pais tem tentado mudar a concepção a respeito da educação dessas pessoas. Tentam oferecer uma educação capaz de reconhecer e conviver com a diversidade, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades da criança individualmente.

## 1.2 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante a maior parte da história da humanidade ocidental, pessoas com deficiências foram segregadas. Na Antiguidade, a inaptidão para a caça poderia representar uma ameaça à sobrevivência do grupo, provocando a eliminação ou o abandono. A civilização greco-romana via essas pessoas como incompatíveis com o ideal de perfeição e autorizava ou obrigava que fossem eliminadas do convívio social. (SANTOS, 2002; NUNES *et al*, 2015)

Na Idade Média, a visão cristã correlacionava a deficiência, especialmente a cegueira, à culpa, pecado ou qualquer transgressão moral e/ou social. Predominava a concepção bíblica, segundo a qual as pessoas com deficiência eram vistas como portadoras de culpa ou pecado. A deficiência era a marca física, sensorial ou mental desse pecado, que impedia o contato com a divindade, conforme está explícito nos escritos bíblicos [...] (SANTOS, 2002, p. 29).

Ainda no século XVI, estudiosos como Girolamo Cardano (1501-1576) e

Paracelso (1493 -1541) defenderam que as pessoas com deficiência poderiam ser tratadas e reabilitadas. Foi o início, ainda que incipiente, de uma perspectiva assistencialista, que se prolongou até o século XIX, quando começaram a surgir estudos clínicos sobre a origem das deficiências motivadas, em grande parte, pelo aumento no número de casos provocados por acidentes de trabalho (SANTOS, 2002; NUNES *et al*, 2015).

Segundo Miranda (2008), nesse período inicia-se a fase de institucionalização no atendimento às pessoas com deficiência, que eram segregadas em instituições residenciais.

O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. (MIRANDA, 2008, p. 2).

Santos (2002, p. 30) destaca que nas duas décadas seguintes, houve uma mudança gradual na concepção de atendimento às crianças "com deficiência", que se reflete também na terminologia empregada. "A Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum". Como Educação Especial, compreendia-se a possibilidade de ter escolas específicas para esses alunos ou escolas regulares em que eram admitidos, mas em classes separadas. "Na década de 70, os "alunos com deficiência" começaram a ser admitidos nas classes comuns com o surgimento da proposta de integração. Os avanços dos estudos nas áreas da Psicologia e Pedagogia passaram a demonstrar as possibilidades educativas desses alunos. (SANTOS, 2002, p. 30)

O autor relata que, apesar do termo "Educação Inclusiva" já ser utilizado na década de 1980, especialmente nos EUA, esse paradigma previa a adaptação do aluno às escolas regulares e não o contrário.

Os "alunos com deficiência" foram inseridos nesse plano e "conquistaram o direito" de estudar em escolas regulares. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva norte-americana limitava-se apenas à inserção física de "alunos com deficiência" na rede comum de ensino, nos mesmos moldes do movimento de integração; esses alunos só eram considerados integrados quando conseguiam se adaptar à classe comum, da forma como esta se apresentava, sem fazer modificações no sistema de ensino já estabelecido. Verifica-se, outra vez, a coexistência das atitudes de educação/reabilitação e de marginalização em um mesmo contexto educacional. (SANTOS, 2002, p. 30)

Para Nunes *et al* (2015), essa mudança ocorre como resultado de uma do aumento na preocupação com a universalização da Educação, refletida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia..

A Declaração Mundial de Educação para Todos ressalta que a educação abrange todas as diferenças individuais. O objetivo central era superar a exclusão social, especialmente nos países pobres e em desenvolvimento, elaborando assim um plano para atender as necessidades básicas de aprendizagem da população em idade escolar, até então privados do direito de acesso e permanência na escola.

A Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, expressa os princípios da Educação Inclusiva, ao reafirmar que "as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas" (item 4) (UNESCO, 1994).

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994)

Em 1999, houve a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala, que reafirmou a necessidade de integração social como um direito humano fundamental, o que inclui a educação.

ARTIGO III Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

I. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, **educacional**, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...] (OEA, 1999, grifo nosso)

### 1.3 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Até metade do século XX, o atendimento às crianças com deficiência ficou restrito a iniciativas isoladas e privadas, oferecidas principalmente a deficientes

auditivos ou visuais, ainda segregados a instituições especializadas. "Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto." (MIRANDA, 2008, p. 3)

Esse panorama começou a mudar com a criação, em 1945, da Sociedade Pestalozzi do Brasil e, em 1954, com a criação da Associação de Paes e Amigos dos Excepcionais. A partir dessas iniciativas, o Governo Federal passou a se interessar pelo atendimento educacional ao aluno com deficiência, através de campanhas específicas para esse fim.

A primeira campanha foi feita em 1957, voltada para os deficientes auditivos – “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”. Esta campanha tinha por objetivo promover medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o Brasil. Em seguida é criada a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, em 1958. Em 1960 foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). A CADEME tinha por finalidade promover em todo território Nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MIRANDA, 2008, p. 4-5)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro) acolheu a ideia de "integração", mas sem muita convicção.

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

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

A situação não mudou de forma significativa com a reforma do ensino promovida pela Lei nº 5.692, de 1971. O art. 9º equiparou "alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", determinando que recebessem "tratamento especial", a partir de normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Não há nenhum indicativo de como isso deveria ser feito, nem previsão para a criação de condições adequadas para esse atendimento. (BRASIL, 1971)

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, encarregado de gerenciar o atendimento a esses alunos. O próprio MEC reconhece que sua atuação restringiu-se a "campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado." (BRASIL, 2007)

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da

educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. (BRASIL, 2008a, p. 2)

Maior progresso foi obtido com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe entre seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). No art. 205, a Educação é considerada "como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988)

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; (BRASIL, 1988)

No mesmo ano da Declaração de Salamanca, em 1994, foi criada a Política Nacional de Educação Especial. A nova política condicionou o acesso à classe regular de ensino àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais”. Permaneceu a concepção de integração, exigindo que o aluno se adapte ao sistema e não o contrário.

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2008a)

Dois anos depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394) reproduziu o texto constitucional, acrescentando apenas que o atendimento especializado deveria ser "gratuito" (art. 4º, III)<sup>1</sup>. O avanço ficou por conta de uma melhor descrição sobre como deve ser feito o atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais. (art. 59). (BRASIL, 1996)

Durante a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, esse atendimento voltou a ser discutido e foi objeto de publicações separadas. Os volumes 5 e 6 da cartilha Projeto Escola Viva trataram, respectivamente, das adaptações

---

<sup>1</sup> A Lei nº 12.796, de 2013, modificou a terminologia, substituindo "educandos portadores de necessidades especiais" por "educandos com deficiência". Também incluiu entre os atendidos alunos "transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2013)



curriculares de grande e de pequeno porte para a "construção de um sistema educacional inclusivo" (BRASIL, 2000, p. 7).

A estruturação legal definitiva para a Educação Inclusiva veio em 2001, através da Resolução CNE/CEB nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. É interessante observar que, apesar do termo "inclusão" não aparecer nessa resolução, as mudanças estabelecidas apontavam nessa direção. Os art. 2º e 7º, por exemplo, estabelecem que:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica; (BRASIL, 2001).

Sob a orientação da Resolução CNE/CEB nº2/2001 é implementado em 2003 pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2005, também é implantado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal. Neles, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, foi essencial para os avanços no Brasil rumo a uma educação mais inclusiva, embora a Constituição brasileira já contivesse as bases para o seu desenvolvimento desde 1988. Em 2008, a legislação do Brasil incorporou diretrizes da convenção das Nações Unidas, incluindo normas como:

- A não exclusão de crianças com deficiência do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário.
- Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais.

- Medidas de apoio individualizadas.

Para promover o apoio necessário a indivíduos com deficiência, foi criado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como objetivo ajudar a garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. O AEE fornece atividades e recursos complementares à formação de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento: alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas e transtornos do espectro autista (TEA). O serviço também tem como objetivo fornecer atividades e recursos suplementares à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Outras conquistas da educação inclusiva nos últimos anos foram o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146), de 2015.

As novas propostas da LBI trouxeram grandes mudanças para o cenário da educação de pessoas com deficiência no sistema brasileiro. Há alterações que vão desde a nomenclatura, até a criação e implementação de novas profissões educacionais, como especialistas em atendimento educacional especializado (AEE), cuidador escolar; a obrigatoriedade de tradutor e intérprete e Libras em escolas com crianças surdas e outras que surgiram das demandas sociais.

Apesar de haver um suporte legal, a Educação Inclusiva ainda carece de ações mais efetivas e ampla adoção pela rede pública de ensino. Essas deficiências estão relacionadas a fatores diversos, especialmente à inadequação de instalações físicas e à formação profissional dos diversos atores que devem trabalhar com esses alunos.

Nos próximos capítulos, alguns desses fatores serão mais aprofundados.

## CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO: MUDANÇA DE PARADIGMAS

“Na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa.”

Maria Teresa Égler Mantoan

### 2.1 INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO?

Desde os primeiros documentos que citaram a educação especial até os mais recentes, os conceitos de integração e inclusão se misturam.

Para se compreender melhor as diferenças da transição entre a educação integrativa e a inclusiva, Hinz e Boban (2005) criaram um quadro comparativo que mostra as principais características de cada proposta (Quadro 1). Nele é possível observar que as concepções são bastante diferentes, pela necessidade de absorção e adaptação dos saberes da Educação especial por todos os profissionais da educação regular. A escola é que se adapta ao sujeito e não o contrário.

**Quadro 1 - Comparativo entre Integração e Inclusão na Educação**

<b>Práxis da Integração</b>	<b>Práxis da Inclusão</b>
Inserção das crianças com deficiência na escola comum	Aprendizagem comum de todas as crianças na escola
Sistema diferenciado conforme a deficiência	Sistema abrangente para todos os alunos
Teoria dos dois grupos (deficientes e não deficientes)	Teoria de um grupo heterogêneo, pedagogicamente indissociável
Princípio centrado no indivíduo	Princípio sistêmico
Fixação no nível administrativo	Consideração dos níveis emocional, social e de ensino
Recursos para crianças com necessidades especiais	Recursos para todo o sistema (classe, escola)
Ensino especial para crianças com deficiência	Ensino comum e individual para todos os alunos
Currículo individual para alguns	Um currículo individual para todos os alunos
Planos de ensino/apoio para as crianças com deficiência	Reflexão e planejamento comum de todos os participantes
Responsabilidade e tarefa da educação especial e dos educadores especiais	Responsabilidade e tarefa da pedagogia e de todos os professores
Educadores especiais como apoio para crianças com deficiência	Educadores especiais como apoio para classes heterogêneas e professores
Ampliação da educação especial na pedagogia	Transformação da educação especial e da pedagogia
Combinação da pedagogia com a educação especial	Síntese da pedagogia e da educação especial
Controle através dos especialistas	Trabalho conjunto, em equipe

Fonte: adaptado de Hinz e Boban (2005, p. 43)

Observa-se que inclusão, remete-nos a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional. O paradigma da inclusão surge como uma proposta de recepção do "diferente" no meio dos "iguais", respeitando sua essência de ser humano acima de tudo e tornando as diferenças um motivo de enriquecimento, de tolerância e de cultivo ao respeito.

Nesse sentido, Guedes *et al* (2015, p. 167) afirmam que:

[...] a escola do século XXI deve estar aberta a sociedade, ou ser em caráter diverso a própria sociedade, plural, tecnológica e globalizada. Acima de tudo uma escola cidadã, responsável por conhecimentos e práticas úteis à sociedade, onde o aluno possa construir sua própria identidade, respeitando e valorizando as diferenças. Essa escola deve ser ampla em todos os sentidos, não deve estar limitada aos seus muros, nem tampouco ao quadro e giz. A escola deve preparar para a vida e ser formadora de verdadeiros cidadãos éticos que se respeitem mutuamente e valorizem o próximo, uma educação igualitária e verdadeiramente inclusiva.

Entende-se por inclusão o direito, a todos, do alcance continuado ao lugar comum da vida em comunidade, comunidade essa que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

A integração dá a ideia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já que o pressuposto básico é de que a dificuldade está na pessoa portadora de deficiência, e que estas podem ser incorporadas no ensino regular sempre que suas características permitirem.

Ao ser adotado, o conceito de integração se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de maneira que esta pudesse vir a se identificar, com os demais cidadãos, para então poder ser inserida, associada, a convivência igualitária em sociedade. Com o conceito de integração, o integrar constitui localizar no sujeito o foco da mudança e as reais dificuldades encontradas no processo de busca de "normalização" da pessoa com deficiência. Esse conceito que não considera que as diferenças, na realidade, não se aniquilam, mas devem ser administradas no convívio social. Como se ser diferente fosse razão para determinar sua inferioridade enquanto ser humano e ser social.

As pessoas com necessidades educacionais especiais são cidadãos como quaisquer outros, possuidores dos mesmos direitos e com as mesmas regalias quanto às oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem. A pessoa com deficiência tem direito

ao convívio não segregado e ao ingresso e acesso imediato aos recursos disponíveis e facilitados aos demais cidadãos.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atuais e concorrentes excluídas das escolas por qualquer razão. (MITLER, 2003, p.16)

Essa é a principal diferença entre inclusão e integração. Nos processos de integração a criança com deficiência precisa se adaptar à escola; na inclusão, é a escola que se prepara para ser inclusiva e receber todos os alunos.

## 2.2 DIFICULDADES E DESAFIOS - A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Já é consenso que os estudantes que necessitam de atendimentos especiais só se desenvolvem por completo quando estão em contato com outros grupos. A diversidade é promotora de um ensino-aprendizagem pleno. No Brasil, a inclusão desses alunos ainda apresenta desafios. Ainda que exista uma legislação vigente que garanta aos alunos especiais pleno desenvolvimento em uma escola regular, isso nem sempre acontece, ou pode acontecer de maneira precária.

Apesar de haver uma ilusão de homogeneidade no ensino regular, a verdade é que as experiências de aprendizado são sempre plurais e as escolas e educadores precisam se adequar a essa pluralidade – não segregar os casos que mais se destoam da aparente homogeneidade.

Segundo Mantoan (2008), a realidade brasileira é marcada pela evasão de uma grande parte dos estudantes. A escola falha em ensinar muitos de seus alunos e, em seguida, culpa e exclui aqueles que não foram capazes de aprender dentro desse sistema falho.

A questão não gira em torno de uma escola específica, de um lugar singular, mas de um todo, ou seja, todas as regiões estão sendo alvos dessa problemática. Talvez, isso ocorra porque a responsabilidade pelo sucesso de uma criança na escola esteja voltada para os governantes e famílias. O que não acontece na verdade, é a disponibilidade de mecanismos aos educadores que são responsabilizados pela inclusão. O que se quer enfatizar é que a lei põe a salvo o

direito do deficiente físico a frequentar os mesmos locais educacionais de uma pessoa sem deficiência, com a mesma metodologia e didática, albergando os mesmos resultados. Só que isso não ocorre.

Há a ausência de meios que auxiliem o professor a desenvolver suas práticas pedagógicas concernentes à inclusão social. Não se encontram, em quantidade expressiva educadores especialistas na docência inclusiva. Essas variáveis estão intimamente interligadas ao progresso educacional, no caso em si, ao fracasso escolar.

Art.8º, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

IV – Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) Atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) Atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e Inter institucionalmente;
- d) Disponibilização de outros apoios necessários a aprendizagem, a locomoção e a comunicação. (BRASIL, 2001).

Apesar dos desafios, a educação inclusiva é fundamental para o fim de processos históricos discriminatórios e de segregacionismo da nossa sociedade. Ela deverá alcançar para cumprir o objetivo fundamental da educação que é de promover a aprendizagem e o de desenvolvimento dos alunos com deficiência. Para superar tantos desafios historicamente constituídos, serão necessários muita discussão, planejamento, estudos, pesquisas, e claro vontade política, isto é, políticas públicas para sua efetivação.

Portanto confira alguns dos principais desafios da inclusão escolar no cotidiano da escola regular.

### **2.2.1 Apoio Governamental / Comunidade Escolar Despreparada.**

Um dos principais desafios que a educação inclusiva no Brasil encontra para ser implantada é o despreparo da comunidade escolar para lidar com a inclusão. Isso acontece porque não possuímos uma educação voltada à inclusão.

Um exemplo disso é que, apesar de a Língua de Sinais Brasileira ser reconhecida como uma segunda língua do país, ela é ensinada apenas aos alunos surdos, não se estendendo aos alunos sem deficiência.

Por isso, quando alunos não especiais têm contato com aqueles que precisam de ações especiais, eles encontram dificuldades para se comunicar, o que faz com que a inclusão não seja alcançada. Afinal, é mais comum se comunicar com aqueles que nos entendem plenamente.

Os alunos especiais têm direito, por lei, a uma educação plena e à matrícula em escolas regulares. Essas aulas devem ser dadas por professores regulares, que precisarão, por vezes, adaptar algumas atividades que sejam comuns a todos os estudantes e que fomentem o seu pleno desenvolvimento.

Porém, é também assegurado pela legislação que o Estado deve oferecer apoio aos estudantes especiais, por meio de assistência técnica e financeira. A depender da especificidade ou deficiência do aluno, o governo deverá pagar pelos custos de um especialista que acompanhe o desempenho escolar do aluno de perto, como, por exemplo, um tradutor da Língua de Sinais, e assim consiga passar ao estudante o que o professor e os demais alunos estão dizendo.

### **2.2.2 Infraestrutura**

A Lei 10.098/2000, trata da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:  
I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na

rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2000)<sup>2</sup>.

Entre as necessidades que interferem no processo de ensino e aprendizagem de educação especial, estão as adaptações no espaço físico. Essas adaptações podem exigir tempo e investimento por parte dos gestores, mas não devem ser um empecilho para a inclusão de rampas de acesso, banheiros com acessibilidade, elevadores e portas mais largas, piso diferenciado e demais medidas de acessibilidade.

O que acontece é que isso nem sempre é cumprido, sobretudo em escolas públicas, que contam muitas vezes com um baixo investimento governamental, dificultando a circulação dos estudantes nas dependências das escolas.

Os alunos que precisam de medidas especiais querem se sentir aceitos, acolhidos, inclusos como quaisquer outros, e isso começa na infraestrutura. Se há medidas que atendam às especificidades, então o primeiro passo já foi dado.

### **2.2.3 Preconceito / Bullying na Escola**

Infelizmente, o preconceito ainda é um dos maiores desafios da educação inclusiva no Brasil a ser enfrentado. Vale lembrar que a educação inclusiva engloba os 3 seguintes grupos:

- Alunos com deficiência;
- Alunos com transtornos globais de desenvolvimento ou transtorno do espectro autista;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação.

O preconceito e a segregação acontecem, muitas vezes, por falta de conhecimento e de reconhecimento do outro como um ser humano igual e merecedor de respeito. A pouca visibilidade dada a pessoas especiais no Brasil fomenta este tipo de preconceito. Ainda hoje é incomum ver pessoas deficientes em altos cargos, sendo representadas em mídias consumidas pela grande maioria das pessoas, como jornais, novelas etc., tudo isso faz com que essas pessoas sejam invisíveis à sociedade.

---

<sup>2</sup> Redação alterada pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência.



## CAPÍTULO 3 – O ENSINO INCLUSIVO: O CURRÍCULO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

“Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não”.

Maria Teresa Égler Mantoan

### 3.1 ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Como foi visto anteriormente, a principal característica da Educação Inclusiva é a capacidade da escola de se adaptar ao aluno e não o contrário. Isso implica na abertura de espaços e na flexibilização de práticas pedagógicas que consigam atender todos os alunos, sem distinção, respeitando suas peculiaridades e garantindo-lhes a aprendizagem.

Santiago (2016, p. 77) considera que, apesar dos esforços da legislação em criar "um novo olhar sobre grupos excluídos", ainda há uma "visão estreita" sobre o real significado da inclusão, o que impõe barreiras para sua efetivação.

Tais barreiras se situam principalmente na visão reducionista de currículo que ainda impera no ambiente escolar. Portanto, é preciso superar esta dicotomia: educação inclusiva x currículo tradicional, que na prática limita o entendimento sobre a inclusão como mera matrícula dos alunos “diferentes” na escola regular. Mas, não é este o sentido da inclusão. Ao matricular um aluno com deficiência, com TGD ou com alta habilidade/superdotação, na rede regular de ensino, a escola há que se reinventar, reconstruir seu currículo, superar a falta de estrutura, de preparo dos profissionais e de recursos e serviços, tornando possível a participação plena dos estudantes. (SANTIAGO, 2016, p. 77)

Por currículo tradicional, a autora se refere àquele que trata de grade curricular, regimento, projeto pedagógico, metas a serem alcançadas, numa estrutura conservadora, que "tem como objetivo principal preparar os estudantes para aquisição de habilidades intelectuais, de maneira racional, organizada e eficiente." (SANTIAGO, 2016, p. 75).

As cartilhas do MEC, publicadas em 2001, dentro do Projeto Escola Viva, referiam-se a "adaptações curriculares" de grande e de pequeno portes. As primeiras tratavam exatamente da estrutura necessária para atendimento aos novos alunos, de responsabilidade das instâncias político-administrativas. Nesse documento, são citadas como exemplo:

- a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar;
- a adaptação do ambiente físico escolar;
- a aquisição do mobiliário específico necessário;
- a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos;
- a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula;
- a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação;
- a efetivação de ações que garantam a inter-disciplinaridade e a transsetorialidade. (BRASIL, 2001, p. 14)

É interessante observar que, se implementadas, essas ações/adaptações responderiam aos principais obstáculos apontados por Santiago (2016), quinze anos depois:

As escolas não dispõem de salas estruturadas, mobiliário compatível, recursos pedagógicos variados e profissionais com formação adequada para lidar com todos os alunos, promovendo a aprendizagem. Deste modo, apenas a matrícula está garantida – por força de lei –, mas a aprendizagem, a participação, a autonomia dos estudantes ainda está distante do esperado. (SANTIAGO, 2016, p. 77)

Se há falhas na oferta de infraestrutura física e pedagógica para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, a formação de professores também apresenta deficiências que prejudicam sua atuação em sala de aula.

Dias e Silva (2020) fizeram um levantamento dos currículos de onze cursos de licenciatura de uma universidade pública do estado da Bahia. Apenas em quatro foram encontradas disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva - Ciências Biológicas, Educação Física, História e Pedagogia. No primeiro, as duas disciplinas eram optativas. Em História, apesar de obrigatória, aparece como "Seminário Temático", com carga de apenas 45 horas. Em Pedagogia, duas disciplinas: uma obrigatória (60 horas) e outra optativa (45 horas). Apenas em Educação Física havia três disciplinas obrigatórias (duas com carga de 45 horas e uma com 60 horas) e uma optativa (45 horas).

Esses resultados são compatíveis com o estudo mais amplo, realizado por Simões (2016), incluindo cursos de licenciatura de universidades federais de todo o país. A análise de 586 disciplinas, oferecidas por 261 cursos, encontrou apenas 114 voltadas especificamente para Educação Especial e/ou Educação Inclusiva (19,5% do total). A conclusão foi que "a educação das pessoas com deficiência não parece ser alvo prioritário de preocupação nas licenciaturas das universidades brasileiras" (SIMÕES, 2016, p. 126)

Observe-se que essas análises consideraram apenas os cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia, não levando em conta a formação de profissionais para Atendimento Educacional Especializado, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, que serão tratados a seguir.

### 3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).

Em 2008, o Decreto nº 6.571 estabeleceu que a União deveria oferecer apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino dos demais entes federativos para a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos "com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular." Foi a primeira referência legal a esse tipo de profissional, encarregado de oferecer um serviço "de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular." (BRASIL, 2008).

Esse decreto foi substituído, em 2011, pelo Decreto nº 7.611, mais amplo, definindo diretrizes para a educação especial e os objetivos do AEE, preferencialmente dentro do ensino regular. (BRASIL, 2011)

Segundo o MEC (2008b, p. 1),

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Esse atendimento é feito em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na própria escola, em outra escola de ensino regular ou em instituições especializadas, no turno inverso ao da escolarização regular (BRASIL, 2008b).

Naturalmente, o AEE é prestado por outro profissional que não o professor regular. Apesar disso, deve ter formação inicial para o exercício da docência e ter formação específica, inicial ou continuada, para atuação na Educação Especial. Entretanto, as diretrizes oficiais não são claras quanto à formação necessária para essa atuação, apesar de atribuírem responsabilidades de natureza bem diversa. Segundo o MEC (2008b, p. 4), esse professor deve:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

Teixeira e Copetti (2020, p. 4) ressaltam que, da forma como está, a legislação contempla muito mais a educação especial do que a perspectiva inclusiva. A consequência é que a formação para atuação no AEE "se dá na prática, pela falta de aporte teórico exigido para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais".

Essa deficiência também foi identificada na pesquisa de Pasion *et al* (2017), com 1.202 professores que atuam em SRM de 20 estados, em mais de 150 municípios. Apenas 7,5% dos respondentes consideravam-se "totalmente aptos" para atuar com as diversidades do AEE, enquanto 43,6% consideravam-se "parcialmente aptos". Entre os participantes, 70,6% declararam que sua formação teórica foi insuficiente para atuar na SRM. Na época da pesquisa, havia apenas dois cursos de graduação em Educação Especial oferecidos por universidades federais do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização de uma escola universal e de qualidade é um desejo de todos pois, a política educacional assegura o ingresso e a permanência de alunos com necessidades especiais.

É notório que a efetivação da inclusão nas escolas da rede pública ainda não foi totalmente consolidada. Acredito que a luta é constante para alcançarmos aquilo que tanto almejamos “uma escola para todos”. Tendo em vista que, é necessário e importante que seja abordado com mais frequência este tema, com o intuito de que não haja preconceito causador de pontos negativos para a educação e socialização dos alunos com necessidades especiais.

Com este estudo buscou-se traçar o percurso da Educação Inclusiva no Brasil, desde os seus primórdios, no século XVIII, quando as pessoas com deficiências ou portadoras de necessidades especiais, eram excluídas da sociedade e não possuíam direito à educação, sendo tratadas apenas como pessoas doentes e incapazes de cuidar de si mesmas, surgindo então as primeiras instituições de atendimento aos deficientes, com o propósito de, a princípio, oferecer educação, mas que acabavam permanecendo como assistencialistas, pois ofereciam somente cuidados físicos e mantinha-os segregados da sociedade.

Sendo assim, chega-se ao consenso de que trabalhar com alunos com alguma necessidade especial nas séries iniciais torna-se mais fácil do que trabalhar com alunos que entram na escola tardiamente, pois uma boa base escolar é primordial para o crescimento destes alunos.

Apesar dos avanços na legislação, foi possível observar que ainda há distância entre a teoria e a prática. Muitos dos aspectos essenciais para a inclusão, como a adaptação curricular, a adequação física e pedagógica e a formação profissional, ainda apresentam deficiências e lacunas que precisam ser resolvidas.

A escola inclusiva é aquela que se constrói, a partir da permanente interação entre os vários atores educacionais, partilhando responsabilidades e estimulando a colaboração e o convívio fraterno e solidário. Esta escola deve estar empenhada em mudar para atender a toda gama de necessidades educacionais identificadas, sem levar em conta as condições sociais, físicas, mentais e de saúde de seu aluno.

Por fim, foi possível notar também a existência de um fator que extrapola os questionamentos iniciais desta pesquisa e que se encontra além dos muros da escola,

que envolve como a sociedade percebe a pessoa com deficiência. O posicionamento da sociedade em relação a pessoa com deficiência se infiltra no ambiente escolar através dos demais alunos, sendo impactante na vivência do aluno com deficiência e na inclusão efetiva do mesmo em sala de aula. Tendo consciência de que este é um fator que se encontra incrivelmente fora dos limites do que se pode propor em termos de práticas pedagógicas, podemos apenas ter esperança de que a vivência e os esforços promovidos pelos profissionais de ensino consigam superar esta que é uma barreira entre tantas que são encontradas na efetivação da inclusão no sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em 17 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 10 abr 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Contituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Contituicao.htm). Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)>. Acesso em 5 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em 10 abr. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2008.

CAVALCANTE, M. Inclusão promove justiça. **Nova Escola**, 01 maio 2005. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>>. Acesso em: 12 maio 2021.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista (BA), v. 16, n. 43, p. 406-429, Edição Especial, 2020.

FREIRE, S. Um Olhar sobre a Inclusão. **Revista da Educação**, Lisboa, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008.

GUEDES, J. V.; GONÇALVES, L. S.; CALADO, V. A. Direitos Humanos e Educação Inclusiva: por uma escola democrática e humana. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró (RN), v. I, n. 2, p. 163-177, set. 2015.

HINZ, A; BOBAN, I. Da integração para a inclusão?. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), n. 26, p. 43-48, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa. "**Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**". Inclusive - inclusão e cidadania. 22 abr. 2008. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/arquivos/50>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MARQUES, J. D. Um olhar sobre o currículo inclusivo para além dos aspectos burocráticos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, nº 21, 9 de junho de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/21/um-olhar-sobre-o-curriculo-inclusivo-para-alem-dos-aspectos-burocraticos>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia (MG), n. 7, p. 29-44, 2008.

MITTLER, Pieter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília (DF), v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca (Espanha): Unesco, 1994.



ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. 1999. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G. CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 165 p. 964-981 jul./set. 2017.

SANTIAGO, S. A. S. Que currículo escolar favorece uma educação inclusiva? **Vértices**, Campos dos Goytacazes (RJ), v. 18, n. 3, p. 73-79, set./dez. 2016.

SANTOS, J. B. A "dialética da exclusão/inclusão" na história da educação de 'alunos com deficiência'. **Revista da FAEEBA**, Salvador (BA), v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun. 2002.

SIMÕES, M. C. D. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação**. 2016. 165f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

TEIXEIRA, A. M.; COPETTI, J. O contexto da formação docente para o atendimento educacional especializado. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista (SP), v. 9, n. 3, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/2473/1953>>. Acesso em: 18 out. 2021.