

As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras

Contributions of Special Education for the promotion of inclusive education in the Brazilian Regulatory

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Lucía Pereira Leite
Autor referente: sandreli@marilia.unesp.br

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

Historia editorial

Recibido: 29/11/2013

Aceptado: 20/09/2014

RESUMO

Este texto objetiva apresentar, de forma crítica, uma retrospectiva pontual das normativas brasileiras que orientam a escolarização de alunos da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Em defesa da revisão dos procedimentos de ensino na formulação das práticas educacionais inclusivas, as normativas sugerem mudanças importantes quanto: ao lócus de escolarização do público da Educação Especial, a definição dos que dela se beneficiam e a revisão do seu papel em prol da consolidação da educação inclusiva. As normativas indicam ainda orientações específicas no que diz respeito às providências instrumentais, infraestruturais, e de ajustes curriculares, entre outras. Tais recomendações intencionam assegurar condições mais favoráveis de progresso acadêmico aos alunos com

deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação no sistema público de ensino. Pelo intermédio de um julgamento criterioso dos textos normativos referentes aos documentos legais selecionados, espera-se contribuir para a compreensão das formas de organização da Educação Especial no atendimento às necessidades educacionais de uma parcela significativa do alunado. Recorda-se que esses alunos, que necessitam de condições diferenciadas de ensino, por longas décadas ficaram afastados dos conhecimentos valorizados pela cultura escolar, entretanto, com a adoção de políticas públicas, que respeitam e valorizam a diferença, formas de escolarização e de participação direta no ensino comum tem sido uma prática real no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Psicologia da Educação.

ABSTRACT

This text aims to present critically, a one-off retrospective of Brazilian regulatory that guides the education of students in Special Education, in the context of inclusive education. In defense of the revision of the teaching procedures in the formulation of inclusive educational practices, the regulations suggest major changes such as: the locus of public schooling of Special Education, the definition of the ones who benefit from it and the review of its role in support of the consolidation of inclusive education. The regulations also indicate specific guidelines with regard to instrumental, infrastructural, and curricular adjustment arrangements, among others. Such recommendations intend to ensure more favorable conditions of academic progress for students with disabilities,

pervasive development disorder, high skills and/or giftedness, in the public system. By means of a judicious judgment of regulatory texts concerning legal documents selected, it expected to contribute to the understanding of the forms of organization of Special Education in meeting the educational needs of a significant portion of the student body. It is recalled that these students, who require differentiated educational conditions, for long decades stayed away from the knowledge valued by the school culture, however, with the adoption of public policies that respect and value the difference, forms of schooling and their direct participation in the common education have been an actual practice in the Brazilian educational system.

Key words: Special Education; Inclusive Education; Public Policy; Education Psychology.

Em termos educacionais, numa digressão histórica, a Educação Especial se organizou como serviço educacional especializado, a fim de substituir o isolamento das pessoas com deficiência que estavam segregadas nas instituições filantrópicas de ensino e/ou escolas especiais. Essa alternativa de educação foi representada, em sua maioria, pela oferta de ensino em classes especiais em escolas comuns. Assim, o seu alunado deveria ser capacitado para conviver com os outros, ainda ser avaliado para averiguar em que medida poderia ou não participar de um determinado grupo social.

Tais ideias, entre outros aspectos, decorrem do surgimento do conceito de *mainstreaming* disseminado pelos Estados Unidos nos idos de 1970. Essa proposição defendia que o Estado deveria assegurar a todas as crianças com deficiência a inserção na rede regular de ensino. Numa perspectiva mais ampla, essa terminologia

impactou a organização do ensino pela adoção dos critérios: a) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo de restrição de convivência social; b) oferta de serviços educacionais especiais e regulares com acompanhamento de profissionais especializados; e c) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência comum entre grupos sociais de idades equivalentes. Essas orientações educacionais se subsidiavam no princípio da normalização da deficiência que, entre outros aspectos, atribuía a responsabilidade da alocação desses alunos em situações de aprendizagem menos restritivas passíveis aos procedimentos da Educação Especial (Mendes, 2006).

A esse respeito, Mendes (2006) aponta que o princípio da “normalização” foi amplamente criticado por ser concebido equivocadamente como uma teoria científica, e não como um princípio filosófico de valor. Tal preceito estabelecia que todas as pessoas, a despeito de suas inabilidades, deveriam ser respeitadas como seres humanos. Em outros termos, afirma que a [...] “normalização não era algo para ser feito para uma pessoa, no sentido de tentar normalizá-la, mas sim um princípio que fornecia critérios através dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados” (Mc Cord, 1982, citado por Mendes, 2006, p. 390).

Adicionalmente, Aranha (2001) discute o mesmo princípio, embora baseada em um posicionamento diferente. Ela pontua que tal princípio foi amplamente adotado pela comunidade educacional e pelos serviços da saúde, que atuavam em atendimentos de reabilitação com a finalidade de propor intervenções focalizadas nos sujeitos de modo a (re)habilitá-los para que tivessem condições de frequentar e usufruir dos espaços de pessoas não deficientes. Nessa direção, estava impregnada a ideia de igualdade entre as pessoas e os deficientes se distanciavam dessa condição. Em detrimento disso, necessitavam de serviços especiais que se pautavam fortemente na oferta de atendimentos baseados num modelo clínico-educacional.

Desse modo, apesar das influências dos princípios integracionistas na organização da Educação Especial no Brasil, em grande medida a sua adoção justificou um modelo que deveria pensar em ações educacionais específicas que pudessem orientar e preparar as pessoas com deficiência para assumirem papéis na sociedade. Em relação aos locais de ensino, essa demanda escolar foi matriculada preferencialmente em formas segregadas de ensino – classe especial e/ou escola especial –, sendo a integração aos espaços educacionais fortemente dependente do progresso individual apresentado por esse aluno.

Nas palavras de Mendes (2006, p. 391), as transições para espaços mais integrados de ensino

[...] raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o empowerment das pessoas com necessidades educacionais especiais (p. 391).

O uso da terminologia *empowerment*¹, nas pesquisas internacionais em educação especial, sinteticamente, foi concebido como sinônimo da “normalização da deficiência”, para valorizar a atuação desse sujeito na sociedade. Embora o termo *empowerment* tivesse sido traduzido como empoderamento, vários pesquisadores têm optado por mantê-lo na escrita da palavra original em inglês, com destaque à compreensão do conceito como sinônimo de possibilidades de a pessoa com deficiência assumir o controle da própria vida. Em um interessante artigo que busca

revisar, tratar e analisar as várias interpretações que envolvem o conceito de *empowerment*, as autoras Souza, Althoff, Ribeiro e Elsen (2006, p. 266–267) colocam que seus principais objetivos conferem o desenvolvimento de sentimentos positivos e ativos para participar do contexto social mais amplo. Assim, procuram “[...] capacitar indivíduos, grupos e comunidades no emprego de estratégias e recursos para alcançar objetivos individuais e coletivos de forma ativa e consequente”. Para isso, preveem a aquisição de conhecimentos e habilidades, por parte dos sujeitos, que os auxiliem individualmente ou nos grupos comunitários, à luz de uma compreensão crítica das relações sociais e das contingências políticas, com vistas à cidadania. Em termos laborais, “[...] objetiva a equidade e a democratização do processo participativo nas decisões sociopolítica, além da utilização eficaz dos recursos disponíveis no meio socioambiental”.

Em linhas gerais, o uso desse conceito contribuiu para o reconhecimento da diferença humana nas discussões que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e, em especial, que ao compactuar com essa ideia, atua na defesa de ações diferenciadas do ambiente com vistas à sua autonomia social. Assim, a adoção desse conceito se configura então num paradigma que sustenta ações diferenciadas de aprendizagem, nas áreas da saúde, educação, inserção no mercado de trabalho, entre outras. Portanto, defender o *empowerment* na educação permite defender o direito de alunos com deficiência usufruírem de formas serviços educacionais menos segregadas, por meio da convivência comum com seus pares não análogos, com o propósito de disseminar uma imagem positiva do sujeito, amparada no desenvolvimento máximo de suas potencialidades individuais.

Retomando as considerações de Aranha (2001, 2004) e Mendes (2006), o reconhecimento desse paradigma representou uma mudança significativa no modo de compreender e organizar os serviços educacionais para pessoas com deficiência, em

que a escola comum passa a se configurar como local de escolarização de crianças e/ou adolescentes que se encontravam nessa condição. A partir das críticas ao modelo de educação vigente e apoiada nas discussões das inovações dos currículos e métodos instrucionais, há o provimento de implementos educacionais e sociais nos países Europeus e da América Latina, em defesa do discurso da Escola Inclusiva, filosofia disseminada mundialmente em torno de 1980.

A organização do sistema brasileiro nessa direção aconteceu um pouco mais adiante em termos cronológicos, defendendo entre outros aspectos a oferta de serviços da Educação Especial em vários níveis de ensino, pelo intermédio do emprego de meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. Tal proposição fortemente disseminada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei 9.394, promulgada em 24 de dezembro de 1996. Então, pela primeira vez, numa lei nacional, a Educação Especial passa a ter um capítulo específico. Fundamentado em normativas internacionais, o Capítulo V da LDBEN estabelece a oferta da Educação Especial preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino e ainda se refere à questão do currículo para os alunos “portadores com necessidades especiais”, na sua redação original. No artigo 59, há indicativos de que os sistemas de ensino devem promover ao educandos com necessidades especiais currículo, métodos, recursos específicos para atender a esse alunado; a certificação da terminalidade específica àqueles alunos com deficiências múltiplas que não atingiram conteúdos curriculares mínimos exigidos para a conclusão do ensino fundamental; e ainda assegura a aceleração de estudos nos programas escolares para os superdotados.

A redação normativa da LDBEN (1996), na referência aos preceitos contidos na Declaração de Salamanca de 1994, que reforça o direito de toda criança à educação, assim como indicado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, indicando que alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, como crianças e jovens

que têm necessidades diferenciadas, sendo dever do Estado a oferta da educação pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino.

Na continuidade da trajetória histórica das regulamentações, tem-se, três anos mais tarde, a aprovação o Decreto nº 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que, no âmbito educacional, orienta a atuação complementar da educação especial no ensino comum. Esse documento mantém a preferência da matrícula de alunos com deficiências no ensino comum, enquanto que a Educação Especial passa a atuar como suporte educacional para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Entretanto, na leitura da LDBEN 9.394/96, Mendes (2006) aponta que, se por um lado os educandos com necessidades especiais deveriam ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, apontando avanços nas discussões sobre integração escolar, por outro, o termo "preferencialmente" ainda reforçava que tais alunos poderiam ser escolarizados nas instituições especializadas.

Garcia e Michels (2011) reiteram esse posicionamento, mostrando que os prescritivos legais corroboraram a manutenção de alunos com deficiência em instituições especializadas. Ao problematizarem o desenvolvimento da reforma educacional nos anos subsequentes, por meio da leitura da LDBEN, as autoras constatarem a participação do Governo Federal no delineamento de políticas públicas que intencionavam amenizar a exclusão de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, porém, atribuindo a responsabilidade da oferta dos serviços da Educação Especial aos Estados, Municípios e às organizações não governamentais (ONG), conferindo-lhes o gerenciamento para a sua oferta e organização. Fatos comentados por Oliveira e Leite (2007) mencionam que a administração do processo

educacional ficou essencialmente ao cargo dos municípios, desarranjando a estrutura anterior estatal. Com isso, foi preciso realizar ajustes orçamentários, políticos e pedagógicos com o intento de se estabelecer uma escola democrática, plural e, principalmente, de qualidade a todos os seus alunos.

Em termos normativos têm-se, na sequência, as Diretrizes da Educação Especial instituída pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 02, de 11/09/2001 (Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica [CNE/CEB], 2001b), importante documento orientador sobre os serviços da Educação Especial, conceituando que essa se caracteriza como modalidade da educação escolar em que

[...] entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Art. 3º).

Em relação à definição do público-alvo das políticas de Educação Especial, essa normativa utilizou a terminologia “educandos com necessidades educacionais especiais”, ou NEE. A expressão foi utilizada oficialmente no Brasil, pela primeira vez, em 1986, na Portaria CENESP/MEC nº 69/1986. Leite e Martins (2012), numa alusão às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 02/2001), entendem que a definição de alunos com necessidades educacionais especiais reitera um foco individual, atribuindo às especificidades aos que apresentam

grandes dificuldades de aprendizagem ou restrições no desenvolvimento, que prejudiquem o acompanhamento das atividades curriculares. Tais necessidades estão associadas às causas orgânicas específicas, limitações, disfunções ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos outros alunos, altas habilidades e/ou superdotação. Recorda-se que o termo NEE não é sinônimo de deficiência, porém, alunos que se encontram nessa condição muito provavelmente irão manifestar alguma necessidade educacional especial no processo educacional, ou seja, tais necessidades somente podem ser identificadas quando esse aluno compartilhar de um currículo comum.

Com vistas à democratização do ensino, que busca a promoção de uma escola que atenda os indivíduos de diferentes segmentos populacionais, a Educação Especial assume um novo papel, caracterizando-se como parte integrante da escola comum, disponibilizando suporte necessário para dar oportunidade de aprendizado a todos os alunos. Ainda nesse documento, o suporte oferecido pela Educação Especial pode ser dividido nas seguintes modalidades: sala de recursos, professor itinerante, classe especial, professor intérprete, atendimento hospital ou domiciliar e escola especial.

Pode-se dizer que com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001b), se instaura um movimento em favor da organização do atendimento especializado desde a educação infantil ao ensino fundamental, para os alunos com necessidades especiais, pois prevê no seu artigo 7º. que o atendimento a esse alunado deve ser realizado no ensino regular (suprimindo o termo “preferencialmente”), fato que indica uma avanço para na Educação Especial.

Entretanto, mais adiante no mesmo texto, há a previsão da criação de classes especiais em caráter extraordinário e temporário para alunos que “[...] apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e que demandem ajudas e apoios intensos e

contínuos” (CNE/CEB, 2001b, Art. 9º). Na análise desse documento observa-se que, apesar haver uma forte indicação para que a escolarização de alunos com NEE ocorra no ensino regular, há no texto legal a prerrogativa para a manutenção das classes e das escolas especiais.

Sobre esse assunto, Omote (2003, p. 162) afirma que há casos particulares que merecem atenção quando descreve que, de fato, tais documentos legais enfatizam

[...] a necessidade de as crianças deficientes serem escolarizadas no contexto comum de ensino, porém admitem, em circunstâncias excepcionais, a necessidade de essa educação ocorrer em modalidades de ensino segregadas, como classes especiais e escolas especiais. Ainda que se defendam com toda paixão o ensino da educação inclusiva, um mínimo de senso da realidade, faz nos reconhecer a necessidade de recursos alternativos mais especializados.

Sobre esta afirmativa, recorda-se que a participação da Educação Especial no ensino comum avançou quando se reconhece o direito desse aluno estudar em ambientes com menor segregação possível. Entretanto, frente aos movimentos internacionais inclusivos, embora a legislação brasileira da época tenha recebido críticas por manter as duas formas de ensino – comum e especial – como indicativo para a escolarização desse alunado, há que se considerar que uma parcela, em função das suas características de desenvolvimento e funcionamento, certamente precisará de ambientes de ensino mais protegidos para alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento humano.

Assim, diferentemente do posicionamento de Garcia e Michels (2001, p. 108), que criticam a permanência da escola especial como retrocesso na história da educação, uma vez que ainda permanece marcada pela “[...] lógica dual integrado/segregado”, entende-se que reconhecer as necessidades educacionais especiais de todo e

qualquer aluno significa, antes de qualquer coisa, respeitar que uma parcela restrita desses sujeitos – ou seja, alunos com deficiências graves e/ou múltiplas, que apresentam baixo nível de funcionamento cognitivo e autonomia social, muitas vezes com comprometimentos de saúde associados – certamente precisarão de locais mais protegidos de escolarização, fato que não se contrapõe aos princípios da educação inclusiva, mas os reitera.

Entretanto, embora seja defensável pontuar aspectos em prol da manutenção dos sistemas de ensino comum e especial, é possível reconhecer que, no período de 1996 a 2001, a mobilidade de alunos com deficiências para formas menos restritivas possíveis de ensino - ou seja, matrículas em classes comuns – ainda era incipiente, pois isso somente se efetivou na educação brasileira anos mais tarde, em decorrência das ações políticas mais afirmativas e dos investimentos do governo brasileiro para a efetivação da Educação Inclusiva em todo o território nacional.

Influenciadas pelos eventos internacionais como a Convenção de Guatemala (2001), entre outras, intensificou-se no país a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação. Esse movimento representou, e ainda representa, um grande avanço quando comparado aos anteriores destinados ao tratamento das pessoas com deficiências e das minorias excluídas dos bancos escolares, principalmente, em termos legislativos.

A educação inclusiva tem como pressuposto básico o reconhecimento do direito de todos a uma educação justa, igualitária e que atenda as necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, que os levem ao desenvolvimento acadêmico e emancipação social. Nessa direção, em 2003, o Ministério da Educação do Brasil efetivou o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com o intuito de

apoiar a transformação do ensino em sistemas educacionais inclusivos e propagar ações formativas para gestores e educadores em exercício, a fim de viabilizar o acesso e a permanência de todos os alunos às escolas comuns. Tal programa foi instituído pelo Ministério da Educação, destinando recursos para sua execução junto às Secretarias Municipais de Educação de todo o país.

Complementar as proposições educacionais, o Ministério Público Federal publica, em 2004, o referencial “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva organizadores, 2004), que analisa as legislações que referendam a Educação Inclusiva, propondo orientações normativas para a sua efetivação. Em sua apresentação, destaca a preocupação com “[...] considerações que traduzem os paradigmas atuais e defendem o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação”. Com tais medidas, as escolas comuns não podem negar ou cessar a matrícula de alunos com deficiência, sendo passíveis de autuação do Ministério Público, fato que repercutiu num aumento expressivo da presença desse alunado no ensino comum.

Sabe-se ainda que, para a garantia da Educação Inclusiva, há que se considerar os suportes necessários a sua implantação, como no caso a rede de apoio, que deve ser pensada como um complemento escolar, não substituindo o processo pedagógico desenvolvido no ensino comum. A rede de apoio pode se constituir pelos serviços de profissionais complementares à educação, como psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, dentre outros, no atendimento as pessoas com deficiência; secretarias ou órgãos competentes, que amparados nas legislações vigentes podem informar ou prestar serviços que garantam à aplicabilidade dos direitos de pessoas com

deficiência; ou gestores de ensino, quando da necessidade de se tomar providências para a garantia do processo educacional dessa parcela da população.

Em tempos mais recentes, preocupada em asseverar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum, a Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC) organiza o documento, “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Ministério da Educação, 2007), elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Esse documento sinaliza, no interior do seu texto, ações que garantam: a) transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior e atendimento educacional especializado; b) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; c) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; d) participação da família e da comunidade; e) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Essa normativa considera-se como público-alvo do atendimento educacional especializado os alunos: (a) com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; (b) com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; (c) com altas

habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas – intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

No mesmo documento há um forte indicativo de que a educação especial se concentre no atendimento educacional especializado (AEE), definido como “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Decreto Nº 6.571, 2008).

O referido decreto, em seu artigo 3º, descreve que a oferta do atendimento educacional especializado traz as seguintes atuações: implantação das salas de recursos multifuncionais no contraturno da escolarização comum; proposições de formação continuada aos professores, gestores e demais profissionais das escolas no panorama da educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais acessíveis, descrevendo a estruturação do atendimento da Educação Especial do ensino infantil até o superior. Esse documento, orientador da prática pedagógica até os dias de hoje, referencia que o modo de organização do ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deixa de mencionar a classe especial e/ou a escola especializada como locus de formação escolar para esse público.

Entretanto, mesmo se mostrando um texto orientador que avança em direção a proposições educacionais calcadas nos princípios inclusivos, por outro lado, há um esgotamento do conceito de Educação Especial. Para Garcia e Michels (2011), os documentos vigentes deixam de considerá-la como proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. Apontam ainda a presença da

expressão "atendimento educacional especializado", para nomearem a atuação da Educação Especial. Tais comentários eximem a área como proposição pedagógica para assumir o desenvolvimento de instrumentais utilizados como apoio a escolarização comum.

Dois anos mais tarde, a oferta do atendimento educacional especializado foi reiterada pela Resolução CNE/CBE 4/09, no seu artigo 2º (CNE/CEB, 2009), que considera que suas atividades devem ser realizadas por professor com formação em Educação Especial, que atuará em salas de recursos multifuncionais da unidade escolar ou em outra escola de ensino regular, sempre no turno inverso da escolarização comum, não sendo substitutivo. Também pode ser efetivado em centro de atendimento educacional especializado ou instituições destinadas a esse fim, conveniadas com as Secretarias de Educação, ou órgão de competência equivalente, nas diferentes instâncias – municipal, estadual e/ou federal. As salas de recursos multifuncionais contemplam materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários e equipamentos específicos, para atender às necessidades especiais do público atendido, além de disponibilizar sistemas de comunicação e informação.

Desse modo, com o objetivo de propor novos direcionamentos para a prática pedagógica, profissionais da área de Educação têm se voltado para o desenvolvimento e oferta de estratégias didático-pedagógicas que favoreçam a permanência de alunos da educação especial, no ensino comum, viabilizando o acesso desse alunado ao currículo da escola comum, reiterado também pelo Decreto nº 7.611/2011.

Essa normativa aponta que é dever do Estado proporcionar às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo os apoios e serviços necessários à inclusão. Esse novo documento reafirma o posicionamento do serviço como provimento de recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

“I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.” (Decreto Nº 7.611, Art. 2º, § 1º, 2011).

Em seu Art. 2º, que postula que “[a] educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes” designado ao seu público alvo. Cabe ao professor especializado do atendimento educacional especializado orientar e estabelecer vínculo com os professores de sala de aula comum, de modo a disponibilizar os recursos pedagógicos, serviços de acessibilidade e estratégias que promovam a participação e aprendizado dos alunos nas atividades escolares, como também acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dessas nos vários ambientes escolares.

As disposições descritas nesta determinação (Decreto Nº 7.611, 2011) reiteram orientações governamentais anteriores, que contemplavam a oferta de atendimento educacional especializado junto ao ensino regular. Porém, tem como foco a implantação das salas de recursos multifuncionais que deve ser ofertada no contra turno da matrícula do aluno da Educação Especial na sala comum, para operacionalizar as ações educacionais do ensino especializado, além de retomar o

ensino exclusivo em escola especial – matrícula única, nos sistemas públicos de ensino, instituições de natureza comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas sem fins lucrativos, conforme o segundo parágrafo do Art. 8º.

O indicativo de ensino especializado para esse público, por meio da oferta de classe e/ou escola especial, acirra novamente os ânimos dos que defendem a classe comum na escola regular como único local de escolarização para aos alunos com deficiência. Tal, proposição tem sido fortemente veiculada contrária aos discursos da história educação das pessoas com deficiência, que acreditam que esses espaços possam ser pouco interessantes para o desenvolvimento educacional. Embora tais orientações tivessem sido reintroduzidas no decreto, há que se considerar que tal direcionamento – desde a promulgação da Constituição de 1988, reiterado pela Lei 9.394/96 – nunca deixou de existir como um local de direito de escolarização para público mencionado. Apesar dos avanços e das controvérsias apontadas na análise das normativas que orientaram o sistema educacional brasileiro, não se pode deixar de apontar nos últimos anos, a expansão no número de matrículas de alunos com deficiência na sala de aula comum representa um aumento expressivo.

No último resumo técnico do Censo da educação básica, publicado em 2013 (Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2013), com referência aos dados de 2012, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), percebe-se claramente uma inversão no local do contingente de matrículas de alunos da Educação Especial, pois em 2007 da soma de 654.606 matrículas, 348.470 eram em classes e/ou escolas especiais, correspondendo a 53,2 % do total. Já em 2012, tem-se a uma alteração da circunscrição da concentração desse público, pois da totalidade de 820.433 matrículas, grande parte, ou seja,

620.777, que corresponde a 75,7% do montante, estava na educação comum e, no contraponto as classes e/ou escolas especiais abarcaram 199.656, representando 24,3% da totalidade de matrículas. Em ambos os casos, consideraram-se todas as modalidades, a saber: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissionalizante. Tais dados podem ser entendidos como resultantes da implantação de políticas públicas afirmativas, muitas das quais citadas neste texto, favoráveis ao fortalecimento da educação inclusiva.

Ainda, com a intencionalidade de rever expressões adotadas no texto geral da normativa máxima do processo educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), em 2013, por meio da Lei nº. 12.796, dando nova redação para descrever o seu alunado no Art. 58., como [...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ([Lei nº 12.796, de 2013](#)).

Apesar das alterações mencionadas, há que se considerar que os debates e as ações afirmativas, descritas nos textos normativos, contribuíram na organização de sistemas educacionais flexíveis capazes de dar respostas às necessidades do seu alunado, principalmente no que se refere ao seu funcionamento estrutural, instrumental, curricular e/ou atitudinal.

De um modo geral, percebe-se que em função das políticas públicas efetivas, muitas das quais mencionadas neste texto, à educação brasileira avança no reconhecimento às diferenças de estudantes da Educação Especial, com vistas a superação de proposições curriculares balizadas num ensino homogêneo, propiciando a continuidade da escolarização desses em níveis mais elevados do ensino. Nesse

contexto destaca-se a articulação entre os dirigentes de ensino com os demais profissionais e pesquisadores da área educacional para a efetivação dos dispositivos legais. Ressalta-se que a Educação Especial exerce papel importante nesse processo, na medida em suas ações se ampliaram em termos de campo de atuação, perpassando em todos os níveis de ensino – do infantil ao superior.

Desse modo, dizer que a atenção dispensada às minorias que estavam excluídas do sistema regular de ensino cresceu progressivamente – e de modo mais notável nas últimas décadas, independentemente das suas condições anatômicas, fisiológicas, psicológicas, sociais e culturais – significa reconhecer que o pressuposto da educação inclusiva foi uma das grandes conquistas, ao reconhecer a diversidade da natureza humana como parte constitutiva do sujeito em sociedade.

Considerações finais

O texto procurou retratar como o Estado brasileiro historicamente tem efetivado políticas públicas afirmativas que orientam o acesso e a permanência de alunos da Educação Especial, no ensino regular. De modo geral, tais documentos representam um avanço no que diz respeito à garantia dos direitos humanos dirigidos a pessoas com deficiência para o convívio comum em sociedade.

Embora seja possível reconhecer progressos expressivos na formulação das políticas que orientam a perspectiva educacional inclusiva na educação brasileira, que reverberam na prática educacional, a efetivação de condições mais favoráveis de ensino com vistas ao progresso acadêmico desse alunado extrapolam os dispostos normativos. Novas formas de operacionalização do ensino, que esgotem todas as possibilidades de aprendizagem acadêmica desse alunado no ensino regular, têm se constituído então como meta para os profissionais da escola em parceria com os pesquisadores da área da educação. Um dos desafios atuais, no campo científico, se

configura na revisão dos cursos de formação de professores que atendam aos princípios da Educação Inclusiva, assumindo como proposição central um currículo flexível.

Em síntese, os avanços normativos, atrelado ao conhecimento produzido pela comunidade científica, trouxeram - nos últimos vinte anos - contribuições importantes para a universalização de conceitos produzidos historicamente pelo gênero humano, visando à superação das desigualdades educacionais, principalmente daqueles que se apresentam em condições singulares de aprendizagem e de apropriação dos conhecimentos disseminados pela cultura escolar.

Referências

- Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, 11(21), 160–173.
- Aranha, M. S. F. (2004). Educação Inclusiva: transformação social ou retórica? En S. Omote. *Inclusão: intenção e realidade* (pp. 37–60). Marília: Fundepe.
- Conselho Nacional de Educação (2001). *Parecer 17/2001*, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE.
- Decreto Nº 6.571. Brasília, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2008).
- Decreto Nº 7.611. Brasília, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2011).
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2011). A política de educação especial no Brasil (1991–2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Rev. bras. educ. espec.*, 17(spe1), 105–124.
- Leite, L. P., & Martins, S. E. S. O. (2012). *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*. São Paulo: Oficina Universitária, Cultura Acadêmica, UNESP.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), p. 387–405.
- Ministério da Educação. (2007). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Básica*. (2001b). *Resolução 2/2001*, de 11 de setembro de 2001. *Institui as*

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. (2013). *Censo Escolar da Educação Básica 2012: Resumo Técnico*. Brasília: INEP. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva organizadores. (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

Oliveira, A. A. S., & Leite, L. P. (2007). Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 511–524.

Omote, S. A. (2003). Formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. En R. Barbosa (Org.), *Formação dos Educadores: Vol. 1. Desafios e perspectivas* (1a ed) (pp. 153–169). São Paulo: UNESP.

Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nova York: ONU. Recuperado em 12 de dezembro de 2013, de <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>

Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. (1990). Recuperado em 12 de dezembro, 2011, de http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm

Souza, A. I. J., Althoff, C. R., Ribeiro, E. M., & Elsen, I. (2006). Construindo movimentos para o fortalecimento da família. *Família, Saúde e Desenvolvimento (UFPR)*, 8(3), 265–272.

Formato de citación

Martins, S.E.S.O., & Leite, L.P. (2014). As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 189 – 210. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>
