

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: impasses e perspectivas

Francisco Wenderson Pereira de Souza

IFAC (Brasil)

Maria Karline Oliveira de Souza

UFAC (BRASIL)

Eumar Conde de Queirós Junior

UFAC (BRASIL)

Erik Rocha de Oliveira

UFAC (BRASIL)]

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.4

RESUMO

O tema inclusão tem ganho destaque no cenário educacional e no contexto acadêmico pelos enormes desafios e impasses que o processo inclusivo exige dos docentes, do poder público e da sociedade para realmente efetivar-se. Nesse artigo, buscou-se investigar quais os principais entraves que tem dificultado a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Para tanto, buscou-se fazer uma análise da legislação nacional no que tange aos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Para isso, houve a contribuição de CARVALHO (1997; 2010; 2013); ALGAYER; MOUSSE (2011); BRASIL(1996); BRASIL (2015), além de outros marcos legais. Além desses, serviram como marcos teóricos: VASCONCELLOS (2009); MOREIRA(2013); SILVA(2011); LÜCK(2011); LIBÂNEO que discorreram sobre o currículo, CAMPELO (s.d.); ROMERO; SOUZA (s. d.); SASSAKI (2002), JÚNIOR(2010) que trouxeram contribuições significativas para entender as lacunas ainda existentes nesse processo de inclusão. Também, foi abordado sobre o atendimento aos discentes com deficiência no Brasil (BRASIL, 1996); BRASIL(2013) fazendo um breve histórico da deficiência no país (BRASIL, 2009); BRASIL(2015) enfatizando, também, os paradigmas educacionais no Brasil. O estudo elencou, também, algumas barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam dentro e fora da escola. Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica através de sites da internet e na biblioteca do IFAC/campus Rio Branco. Inicialmente, foi feito o levantamento de material bibliográfico, seguido da leitura e da elaboração deste artigo. A pesquisa detectou que as principais barreiras do processo inclusivo são: físicas, atitudinais, a não oferta de Tecnologia Assistiva, devido uma avaliação negligente e excludente e, ainda, pela falta de um currículo que atenda a diversidade de aluno, etc.

Palavras-chave: inclusão. pessoa. igualdade.

INTRODUÇÃO

No Brasil, com a promulgação da lei 9394/96, os educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996) passaram a ser inseridos na rede regular de ensino, sendo que a educação especial passou a ser uma modalidade de ensino. Todavia, a aquisição de outros direitos são provenientes de alterações posteriores, de marcos legais advindos de lutas da sociedade civil, por meio de movimentos sociais, que com o apoio do Congresso Nacional conseguiram elaborar leis nacionais ratificando tratados internacionais que tinham como bandeira a defesa pela igualdade de direitos a todos os cidadãos.

Tais avanços, na legislação, asseguraram vários direitos sociais às pessoas com deficiência, a começar pela Educação, política pública tida como ferramenta de justiça social, que a partir da Conferência Mundial de Educação, ocorrida em John Tien na Tailândia, no ano de 1990, orientou a formulação de políticas de educação para todos e a Conferência Mundial de Salamanca, ocorrida na cidade do mesmo nome, na Espanha (1994). Tal declaração foi aprovada com princípios, políticas e práticas para as necessidades educacionais especiais e uma linha de ação por parte dos países membros, na ocasião. Dali em diante, apoiando-se, também, na Constituição Federal de 1988 criou-se um panorama propício para se instituir direitos referentes às pessoas com deficiência no âmbito educacional. Mas, diante dessa realidade pergunta-se: o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular: uma realidade ou apenas uma conquista do ponto de vista legal?

Este trabalho tinha por objetivo geral investigar quais os principais entraves que tem dificultado a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Para tanto, realizou-se uma análise da legislação nacional no que tange aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, levando em conta o atual paradigma da inclusão. Além disso, este artigo de natureza bibliográfica buscou analisar a legislação educacional e as contribuições do movimento social, sobretudo, no momento de redemocratização do país, buscando conhecer os diversos paradigmas educacionais que marcaram o atendimento a esse público no Brasil.

A partir disso, foi pertinente a análise de algumas lacunas a serem preenchidas, pois apesar do Brasil ter um ordenamento jurídico considerado modelo para muitos países, ainda, percebe-se nos tempos hodiernos a violação dos direitos fundamentais ao ser humano. Isso leva à reflexão a respeito do processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, suscitando o estudo de outros pontos importantes como: o currículo, a avaliação, a oferta de Tecnologia Assistiva, a acessibilidade e, ainda, a formação docente que são pontos cruciais para que, de fato, isso torne-se possível, pois questões envolvendo, por exemplo, o currículo que não está organizado para favorecer o processo de inclusão atendendo à diversidade de alunos matriculados nas escolas da educação básica, dentre outros pontos relevantes devem ser objetos de análise neste trabalho, já que inviabilizam a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional. Para a elaboração deste estudo, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico utilizando-se diversos autores, tais como: CARVALHO (1997; 2010; 2013); MOREIRA (2013); SILVA (2011); LIBÂNEO (2011); LUCK (2011); VASCONCELLOS (2009); CAMPELO, (s.d.) SANTOS (1997); SASSAKI (1997); ALGAYERE e MOUSSA (2011); ROMERO e SOUZA (s.d.), etc. além de alguns marcos legais que instituíram o direito da pessoa com deficiência, tais como: a lei 9394/96, a lei 12.796/2013 que altera a legislação anterior, a lei nº 13.146 de 2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão das pessoas com deficiência, dentre outras. Neste trabalho, serão tratados de assuntos importantes como: barreiras enfrentadas pelos docentes na sala de aula, o papel do educador frente ao processo de inclusão, a educação especial nas LDBs, os paradigmas educacionais, etc.

REFERENCIAL TEÓRICO

Lacunas existentes na política de educação inclusiva no Brasil

Inicialmente, antes de ser tratado da política de educação, convém mencionar que a partir de 2010, o Brasil deu um salto significativo no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças. No último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, os dados apontavam que as pessoas com deficiência já somavam cerca de 45 milhões de habitantes no Brasil, sendo que no estado do Acre, esse seguimento correspondia a aproximadamente 20% da população naquele período. Pode-se afirmar que isso foi um grande avanço, uma vez que em 10 anos esse percentual cresceu de 14,5% para 23,8 do total nacional.

Diante desse número expressivo, tornou-se necessário atender a essa parcela da população com políticas públicas mais eficazes, já que as pessoas com deficiência passaram a conquistar grandes direitos. Nesse sentido, a Lei 9.394/1996 orienta para que preferencialmente os alunos público alvo da Educação Especial sejam matriculados na rede regular de ensino, além de determinar a garantia e a permanência desse público nas salas regulares. Essa lei defende

também: [...] “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” cujo atendimento educacional “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 19). Logo, a oferta de Educação Especial passou a ser obrigatoriedade do Estado que deve ofertar a educação à pessoa com deficiência ao iniciar na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, devendo essa estender-se por toda a Educação Básica.

Ao se pensar no processo de inclusão não se pode perder de vista que este é permeado por dificuldades das mais diversas. Mas, uma pergunta é pertinente: até que ponto essas dificuldades prejudicam a prática da inclusão? A respeito disso, Carvalho (2010, p. 60) “enfatizou que a dificuldade se transforma em problemas na medida em que não sabemos, não queremos ou não dispomos de meios para enfrentá-los. Neste caso, formam-se barreiras, os entraves”.

Neste estudo, pretende-se analisar algumas lacunas no processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, partindo da contribuição de Carvalho (2010) e Algayer e Mousser (2011). Em se tratando da primeira, essa estudiosa identificou a barreira arquitetônica que dificulta o acesso da pessoa com deficiência à escola muito antes dela chegar à mesma, sendo que algumas delas agravam-se ainda mais no âmbito escolar. São elas:

a) Insuficiência ou inexistência de meios de transportes adaptados.;b) Falta de esteiras rolantes, rampas ou elevadores que facilitem a entrada na escola e, nela, o acesso aos andares que possua;c) Falta ou inadequação de sinalização informativa e indicativa direcional; d) Superfícies irregulares, instáveis, com desníveis e derrapantes, nos pisos de circulação interna e externa, no terreno da escola; e) Rampas com inclinações inadequadas e sem patamares nos segmentos das rampas; f) Áreas de circulação livres de barreiras para movimentação das cadeiras de rodas (em linha reta ou em rotação)g)Portas com dimensões que dificultam ou impedem sua abertura e a movimentação entre os cômodos que separa;h)Sanitários inadequados, sem barras as necessidades dos usuários; i) Mobiliário escolar inadequado às necessidades dos usuários;j) Inadequação do mobiliário escolar, etc... (CARVALHO, 2010, p. 61).

Quando se refere a tais barreiras, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) orienta quanto à elaboração de projetos urbanísticos, arquitetônicos, nos transportes, nas comunicações, na informação e tecnológicas, levando em conta um desenho universal, o qual essa lei conceitua como sendo a “concepção de produtos, ambientes, programas, e serviços a serem utilizados por todas as pessoas sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de Tecnologia Assistiva” (BRASIL, 2015, p. 20)). Nesse sentido, a Lei da Acessibilidade (Dec. 5.296/2004) já trazia dentre as muitas garantias, os parâmetros e critérios para a acessibilidade, a qual ratifica o conceito de acessibilidade como sendo consequência do desenho universal, também expresso na mesma lei, condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 4).

A respeito desse aspecto, Algayer e Mousse (2011, p. 5) ofereceram importantes contribuições, cujas barreiras envolvem: [...] “o preconceito, a discriminação, a falta de acessibilidade, a falta de compreensão, conhecimento e informação”. Convém frisar, que essas são de natureza atitudinal, conceituada pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 25).

Ainda, levando em conta as leis de acessibilidade, em vigor no Brasil, passou a vigorar em outubro de 2015 a NBR 9050, sendo esta atualizada Por meio do Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT/CB-40), desde 2000. A ABNT atua na produção das normas técnicas no campo de acessibilidade atendendo aos preceitos de desenho universal, estabelecendo requisitos que sejam adotados em edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, meios de transporte, meios de comunicação de qualquer natureza, e seus acessórios, para que possam ser utilizados por pessoas com deficiência.

Para Algayer e Mousse (2011, p.3) “a escola não está adequando as novas normas e, principalmente, no que se refere à formação e a preparação dos professores para atuar na diversidade” [...]. Todavia, isso é preocupante sendo que ela nem favorece “a aplicação de uma educação de qualidade e nem contempla as necessidades educacionais especiais dos alunos” (Idem, p. 3). Diante dessa problemática, não pode deixar de ser mencionada a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, instituída no ano de 2008, pelo MEC/SECA-DI, (2008) que busca implementar ações para garantir os direitos das pessoas com deficiência, a qual prioriza :

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008, p. 15).

Contudo, convém ressaltar que apesar dessa Política ter sido ricamente fundamentada, tendo como parâmetros legais a Constituição Federal de 1988, a Lei 8.068/90, a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada no ano de 1990, A Declaração de Salamanca, aprovada no ano de 1994, o Decreto 3.298/99, o Plano Nacional de Educação, promulgado no ano de 2001, do CNE/CEB, a Lei 10.436 de 2002, a portaria 2.678 de 2002, o Decreto 5.296 de 2004, o Decreto 5.626 de 2005, a Convenção da ONU sobre os Direitos das pessoas com deficiência de 2009, o Plano Nacional de Direitos Humanos instituído em 2006, o Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em 2007 reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, o Decreto 6.094 de 2007 (MEC, 2008) isso não tem refletido concretamente no resultado final dessa política, que por sua vez torna-se perceptível no cotidiano das escolas brasileiras.

Continuando com a análise sobre a política a cima, percebeu-se que tirar os alunos das escolas e das classes especiais em parte trouxe benefícios, no entanto também significou um retrocesso, já que fomentou a estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as quais passaram a acolher os profissionais que antes atuavam nas escolas especiais e, outros profissionais sem qualificação para o atendimento educacional especializado, após a extensão desse atendimento para o ensino regular. Mesmo sendo notória a implementação de produtos, de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva como: o ensino do Braille, de LIBRAS, Orientação e Mobilidade, Sorobã, de forma complementar e suplementar, (MEC, 2008) isso não tornou exequível a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Dessa forma, os alunos que outrora tinham à sua disposição profissionais especializados no ensino e manuseio da Tecnologia Assistiva, no período das salas e classes especiais, tendo

o desenvolvimento de habilidades, como por exemplo, no aprendizado da LIBRAS, a fluência na comunicação em sala de aula e na vida social, isto por que a metodologia de ensino empregada naquela época envolvia profissionais ouvintes e surdos com proficiência na língua. Todavia, atualmente, os educandos surdos, assim como os demais com outras deficiências são matriculados nas classes comuns do ensino regular, tendo que aprender em contraturno a LIBRAS com professores com formação básica, somente, nessa língua, em alguns casos podem contar com intérpretes em sala para auxiliar na mediação do conhecimento. Todavia, como podem comunicar-se fluentemente os alunos surdos se não tem o aprendizado da LIBRAS como primeira língua?

Diante dessa afirmativa, percebe-se quão necessário é equiparar o discurso da inclusão explícito nas políticas públicas e na prática escolar, pois caso contrário ela será apenas objeto de discurso de quem detém o poder hegemônico, o qual nem sempre levantará a bandeira de luta a favor da inclusão, pois para que de fato ela possa ser efetivada não basta apenas garantir a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular, mas a escola deve dar, ainda, condições para que os discentes com deficiência, desenvolvam-se do ponto de vista cognitivo, afetivo, linguístico, intelectual, motor, etc., sendo necessário para isso refletir alguns pontos relevantes como: a acessibilidade, a oferta de Tecnologia Assistiva, a formação inicial e continuada do professor da sala comum bem como daqueles que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), considerando, também, outros pontos que não se esgotam por aqui e que favorecem o processo inclusivo.

Isso pode ser constatado, na Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, instituída pela Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) sendo que a formação não era oferecida a todos os docentes que atuavam nos diversos componentes curriculares, mas somente aos professores de AEE, gestores e coordenadores pedagógicos que deveriam ser multiplicadores aos demais colegas da escola do conhecimento oriundos das formações oferecidas pela município, segundo explicitava o documento orientador da SECADI/MEC, conforme frisou a coordenadora de Educação Inclusiva do município de Sena Madureira a professora Vanderleya Oliveira Freires, no ano de 2012. Essa realidade também é similar no município de Rio Branco de acordo com as observações feitas pelo professor do atendimento educacional especializado (AEE), nos anos de 2013 e 2014, um dos autores deste artigo. Diante disso, pergunta-se: como falar de inclusão se o docente não está preparado para lidar com problemas de natureza conceitual e envolvendo a aprendizagem dos educandos com deficiência?

Além disso, um dos fatores que tem dificultado o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular que, na maioria das vezes, não favorece o desenvolvimento educacional, diz respeito aos recursos didáticos adaptados, inseridos na Tecnologia Assistiva, cujo termo é conceituado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) no livro Tecnologia Assistiva como sendo “uma área de conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, serviços, metodologias, estratégias e práticas que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2009, P. 25). Levando em conta o conceito a cima, deve-se ressaltar que além da utilização desses recursos didáticos adaptados, utilizados pelo professor, devem ser elencados outros produtos, recursos e serviços de Tecnologia Assistiva como: o Braille, a LIBRAS, a comunicação aumentativa e alternativa, produtos tecnológicos (teclado comei-a, pinça, ponteira, leitores de

tela, a audiodescrição) e outros.

Também, não pode deixar de ser frisado o processo avaliativo, já que este poderá incluir os alunos com deficiência ou promover a evasão destes por não terem conseguido o êxito esperado na sala de aula. Pensar no processo de inclusão pressupõe possibilitar igualdade de condições para o acesso e permanência, princípio este explícito no artigo terceiro da lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

As instituições escolares não podem perder de vista a aplicabilidade da “terminalidade específica” prevista no artigo 58º dessa lei. Seu objetivo é atender a alunos que tem auto grau de comprometimento cognitivo, cuja deficiência está associada à dificuldades envolvendo a fala, a interação social, a motricidade. Vale ressaltar que as escolas devem estar completamente preparadas para atender de forma plena as necessidades específicas desses educandos para não cometerem equívocos e injustiças na aplicabilidade dessa regra, pois dentre as deficiências existem algumas que são apenas de natureza sensorial que não prejudicam o desenvolvimento de habilidades e competências nesses discentes. Ressalta-se aqui que os alunos com deficiência visual, surdos, com deficiência física, com transtorno do espectro autista, e outros sem comprometimento cognitivo, podem perfeitamente desenvolver-se, desde que tenham recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para ficarem em igualdade de condições com os demais, não sendo, legítimo aplicar as regras de promoção previstas no art. 24º da LDBEN/1996, as quais devem ser empregadas somente aos alunos advindos de outras escolas ou que estão sem registro escolar, sendo o exemplo da alínea b do referido artigo: “por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas” e também da alínea c: “independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 7).

A respeito disso, infelizmente muitas escolas cometem um equívoco ao realizarem a promoção dos alunos com deficiência para etapas seguintes sem desenvolver nos mesmos as competências básicas, necessárias a determinado nível ou modalidade de educação, devido o fato dela não dispor de recursos humanos e materiais necessários ao processo educativo.

A ênfase no processo avaliativo nos remete a reflexão de que neste não pode perder de vista o princípio da igualdade e diversidade que são pressupostos teóricos e epistemológicos da inclusão, além da aceitação e do reconhecimento da diversidade, características das escolas inclusivas. Da mesma forma, enfatizou Boaventura de Souza Santos (2009, p. 10) a necessidade da escola valorizar as diferenças, partindo da premissa que todos são iguais em direito. Nesse sentido, ele expressou: “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí, a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho, diz respeito ao currículo. Conceito este, aqui, fundamentado em Vasconcellos (2009) que inclui-se não somente expectativas de aprendizagem e, nem tampouco, uma grade de disciplinas, mas sim, tudo aquilo que faz parte do ambiente educacional, no qual o aluno está inserido. Sobre isso, a LDB/1996 estabelece, apenas, a obrigatoriedade de adaptações curriculares por parte da escola que abrangem desde os métodos e técnicas de ensino aos recursos educativos.

No ano de 2013 houve um avanço no que diz respeito ao currículo, quando a LDB sofreu uma alteração dada pela lei 12.796/2013 que afirma: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2013, p. 1). Deve-se ressaltar que o currículo, nesse caso, figura como sendo, apenas, expectativas de aprendizagens, em oposição ao que afirma Vasconcellos (2009) e outros teóricos como Moreira (2013); Silva (2013); Libâneo (2011); Lück (2011).

E, por fim, merece destaque o aspecto da formação docente de forma que esse profissional possa trabalhar com competência e segurança a fim de que saiba lidar com os diferentes aspectos das deficiências presentes em sala de aula. A necessidade da capacitação justifica-se tanto do ponto de vista legal, já que a lei 9.394/1996 determina a oferta de formação continuada aos profissionais da educação, quanto, pela demanda pessoal, profissional, social, não esquecendo, também, da própria exigência do conhecimento científico que se modifica historicamente (BRASIL, 2013). Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica, para graduados e cursos de segunda licenciatura e para formação continuada, devendo atender aos seguintes princípios:

[...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atento ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação [...] “a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente fundada nos domínios dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 19).

A respeito disso, emerge uma grande preocupação, pois observa-se que os sistemas de ensino não estendem a formação a todos os docentes que ministram os diversos componentes curriculares, conforme mencionou-se anteriormente, sendo isso perceptível, também, durante a realização do Seminário de Educação Inclusiva IFAC Sena reafirmando a inclusão e valorizando as diferenças, realizado em Sena Madureira, coordenado pela docente Marliane de Souza Tamburini Oliveira, o qual foi ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), campus Sena Madureira – Acre, no ano de 2012. Tal problemática motivou a realização do referido projeto de extensão de modo a colaborar com o Estado e com o município no tocante a esse aspecto.

Diante dessa realidade, pergunta-se: como garantir a inclusão de todos os alunos com deficiência se não tem sido priorizada a educação inicial e continuada de todos aqueles que atuam diretamente no desenvolvimento educacional desse público? Vale afirmar que, na ocasião, os docentes mencionaram que as formações ocorridas no município de Sena Madureira eram acessíveis somente aos docentes do atendimento educacional especializado (AEE). Também, outro agravante é que alguns professores de AEE que atuam nas salas de recursos multifuncionais são aqueles que já se encontravam fora de sala de aula devido alguns problemas de saúde, sendo que eles eram bastante cansados e estressados da profissão e, que muitas vezes, já não encontram sentido e motivação em capacitar-se, sendo isso observado durante o Estágio dos acadêmicos do curso de licenciatura em Física do IFAC/ campus Sena Madureira realizado numa escola pública estadual de ensino Médio. Discutir a respeito do papel do professor frente

ao processo inclusivo nos leva ao entendimento de que esse profissional deve:

[...] enfrentar o novo e ir em busca de complementos e embasamentos que auxiliem numa prática educativa, a qual inclua a todos, independente das limitações encontradas em seu cotidiano escolar e, também, a forma como pensa sobre a inclusão tem um papel importante, pois na maioria das vezes não está embasado em nenhuma teoria, apenas apresenta pontos de cada uma delas, buscando assim um embasamento teórico que subsidie uma prática pedagógica a qual influencie na forma de conceber inclusão (ALGAYER ; MOUSSA, 2011, p. 1).

Percebe-se que a garantia da inclusão não é algo simples, o que por sua vez requer a atenção de todos esses pontos abordados anteriormente, sendo que ela será exequível mediante a aquisição de alguns objetivos propostos pela Convenção da ONU (BRASIL, 2009) sobre os direitos das pessoas com deficiência, que diz respeito a garantia do:

a) Pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana. Além disso, a escola deverá garantir; b) o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e a criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) não esquecendo ainda de garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Idem, 2009, p. 35).

A partir da Convenção da ONU (2006), realizada na cidade de New York, ficou explícito o papel dos diversos países, inclusive do Brasil, para assegurar as competências às pessoas com deficiência, garantindo-lhes a participação no sistema educacional e na sociedade. Para tanto, faz-se necessário tomar medidas como:

a) Facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; b) facilitação do aprendizado de língua de sinais e promoção da igualdade linguística da comunidade surda; c) garantia que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas, modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009, p. 36).

Uma análise do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil

O atendimento às pessoas com deficiência foi permeado por alguns paradigmas que pretende-se abordar nesta seção. Todavia, faz-se necessário o resgate desse termo, uma vez que está imbuído de questões ideológicas. Atualmente, deve-se usar como referência a LBI/2015 que por sua vez está fundamentada na Convenção da ONU, realizada no ano de 2006, na cidade de New York que trata dos direitos das pessoas com deficiência, a qual considera-se pessoa com deficiência “aquelas que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL 2009, p. 19). Convém mencionar que existe uma preocupação sobre a terminologia que deve ser usada corretamente ao se dirigir às pessoas com deficiência, conforme enfatizou Sasaki (2002) já que ela traz explícito preconceitos, discriminações, negando valores e a própria identidade desses sujeitos de direitos e deveres.

Convém ressaltar que nem sempre esse público teve o reconhecimento dos seus direitos assegurados, passando, por diversos paradigmas educacionais que vão desde a exclusão até a inclusão sendo esta última defendida nos dias atuais. Isso pode ser evidenciado no editorial do Fórum 5 de Mônica Campelo (s. d.) que apoiou-se nos estudos de Sasaki (s.d.)

Em se tratando do primeiro paradigma, o da exclusão, neste não havia nenhuma preocupação em oferecer educação às pessoas com deficiência sendo, pois, consideradas indignas de obter esse benefício.

Apoiado no pensamento de Romero; Souza; (s. d.); Sasaki (2002), verificou-se que no segundo Paradigma, denominado Segregação Institucional, foi perceptível tantas iniciativas do poder público quanto do setor privado. Mas, também não pode deixar de ser registrada a participação de muitas famílias que se uniram para criar escolas especiais e entidades assistenciais e de atenção à saúde, além dos hospitais e das residências que eram utilizadas como locais de educação especial. No Brasil, tivemos como primeiro marco da educação especial a inauguração do Imperial Instituto de meninos cegos, fundado no ano de 1854. Ele, posteriormente passou a ser conhecido por Instituto Benjamin Constant (IBC). Mais tarde, 3 anos após sua fundação, D. Pedro II também fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos no ano de 1857, que após 100 anos passou a ser reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nesse período, além das iniciativas do poder público notou-se a movimentação por parte da sociedade civil para prover atendimento de assistência à saúde, emergindo a filantropia e o assistencialismo por meio das Sociedades Pestalozzi, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), além de centros de reabilitação, tais como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD (LANNA, 2010).

Dentro desse paradigma, no Brasil, foi promulgada a lei 4024/96, a qual estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela, não determinada a obrigatoriedade por parte do estado para oferecer atendimento educacional às pessoas com deficiências (BRASIL, 1961). A respeito disso a referida lei no artigo 88º preconizou

A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. E as instituições privadas que tivessem o reconhecimento públicos “ tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Idem, p. 12). por parte dos conselhos estaduais estavam autorizadas a receber por parte dos poderes .

Dessa forma, nota-se por parte do poder público, uma completa omissão deixando a responsabilidade para a iniciativa privada, além de observar no corpo da lei um termo genérico e, sobretudo, pejorativo (excepcionais) ao referir-se as pessoas com deficiência.

Posteriormente, no período do regime militar foi outorgada a lei 5.692/1971 que além de atender a objetivos ditatoriais não dava ênfase a todos os tipos de deficiência conforme observado no art. 9º que explicitou:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971), observando, como peculiaridade da época a continuidade da omissão por parte do estado em promover a política da educação.

No que concerne ao terceiro paradigma, o da integração, com o advento da Constituição Federal de 1988 e a posterior Lei de Integração (7.853/1989) houve um salto significativo no que tange à promoção de direitos das pessoas com deficiência. “crianças e jovens mais aptos eram encaminhados as escolas especiais e salas de recursos” (SASSAKI, 2002 *apud* CAMPELO, s.d.

, p.3). Notou-se, nesse período, uma maior responsabilidade do poder público para com a educação das pessoas com deficiência, fomentando o atendimento em Escolas e classes especiais para um melhor desenvolvimento educacional e, com isso todos adquirem condições de ascensão social.

Torna-se pertinente ressaltar o papel do movimento social das pessoas com deficiência durante o período da redemocratização do país, pois tiveram preponderância. Isso poder ser verificado no documentário de Clebér Martins Lanna Júnior (2010) intitulado: A história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, o qual retratou que com o passar dos tempos as pessoas com deficiência adquiriram maior empoderamento e passaram a exigir o respeito e seus direitos, o que as motivou [...] se organizarem em grupos e promoverem um forte movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil (Idem, p. 12). Convém salientar que “esse espaço foi sendo construído com muita luta, embates políticos, mas também, com conquistas importantes, embora, em muitos momentos sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade” (Ibidem, p. 12).

A Constituição Federal brasileira de 1988 deve ser considerada como um marco inicial das conquistas de direitos sociais e, também, “ um referencial de proteção por parte do Estado dos Direitos Humanos dessas pessoas (Idem, p. 12-13). Mas, as conquistas de direitos são frutos do protagonismo das lutas das pessoas com deficiência que se organizaram em entidades de âmbito nacional para apresentar propostas para a construção da Carta Constitucional com o objetivo de assegurar direitos que perpassavam a educação, o transporte, a saúde, a Assistência Social, a cultura, o esporte e o lazer. Nesse contexto, a reivindicação pela acessibilidade não era o foco principal, mas objetivava-se tirar esse segmento social da invisibilidade, incluindo-os em todas as políticas públicas de modo que os direitos das pessoas com deficiência estivessem explícitos praticamente em todos os artigos das constituições (Idem).

Da promulgação da CF/1988 até o advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgiram marcos legais importantes no Brasil e no mundo que influenciaram a elaboração e aplicação de políticas públicas, como foi o caso da Conferência Mundial de Educação (1990), a Declaração de Salamanca (1994) a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) a Lei da integração (1989), Lei do estagiário com deficiência (8.859/1994), a Lei do Passe Livre (8.899/1994), a Lei da isenção do IPI (8.989/1995). Nesses foram garantidos direitos fundamentais para a participação. O país passava da transição do paradigma da integração para o da inclusão.

E, por fim, temos o Paradigma da Inclusão. Neste, defende-se que todas as pessoas com deficiência devem ser incluídas no ensino regular, sendo que escola deve adaptar-se para atender a diversidade do alunado. Após passar 8 anos tramitando no Congresso Nacional, a nova LDB de 1996 foi promulgada e com ela se estabeleceu a modalidade da Educação Especial, inserindo nas escolas regulares o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atualmente é regulamentado pelo decreto 7.611/2011. Neste é fundamentado o funcionamento das salas de recurso multifuncionais, a atuação dos profissionais da área e o uso dos produtos, recursos e serviços de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2011).

Em 2008, o Brasil, ratificou o Protocolo Facultativo por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 1º de agosto de 2008, demonstrando respeito aos direitos Humanos, sendo que o descumprimento traria sanções internacionais caso fossem violados os direitos das pessoas com

deficiência. Posteriormente, em 2009, através do Decreto nº 6.949, sancionado pelo presidente da república com status de emenda constitucional, por atender o que dispõe a Emenda Constitucional nº 45/2004 (Reforma do Judiciário) autorizou que os Tratados Internacionais de Direitos Humanos adquirissem status da Emenda Constitucional, desde que seguido o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição Federal (aprovada com votação de três quintos, em dois turnos em cada casa legislativa). De acordo com ela, os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 2009).

Esse diploma legal, a partir de então, incorporado ao ordenamento jurídico nacional passou a influenciar a formulação de outras leis e políticas públicas em todo território nacional. Foi o caso da alteração muito significativa na LDB/1996 que através da Lei 12.796/2013 tem entre suas principais contribuições a alteração do conceito do público alvo da Educação Especial que passou de “alunos com necessidades especiais” para “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2013, p.1).

Também deve ser digno de nota, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiência (Lei nº 13.146/2015) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência que entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016, a qual teve como autor original, o Senador Paulo Paim que, inicialmente, apresentou o Projeto de Lei no ano de 2000. Vale ressaltar que foram 15 anos de tramitação, 1500 encontros: audiências públicas, seminários, consultas, conferências Nacionais e regionais com ampla participação de entidades e do movimento de pessoas com deficiência. Essa lei veio ratificar e aglutinar vários direitos já adquiridos e outros ainda não previstos. É importante ressaltar aqui que com o início do paradigma da inclusão criou-se um cenário positivo para elaboração de outros diplomas legais que ajudaram na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, como por exemplo: o Decreto 3.298/99 que alterou a Lei da integração (1989), a Lei 10.436/2002 que torna oficial a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a Lei da Acessibilidade (Dec. 5296/2004), o Decreto 5.626/2005), a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência (Dec. 6.949/2009), a Lei das pessoas com transtornos do espectro autista (Lei 12.764/2012, o segundo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), a própria Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015)). Com isso observa-se um significativo avanço no que concerne à garantia dos direitos dos cidadãos.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada para fundamentar esta pesquisa foi de cunho bibliográfico. Primeiramente, procedeu-se com o levantamento do material bibliográfico disponível em sites da internet, na biblioteca do IFAC/campus Rio Branco e em acervo pessoal. No segundo momento, foi realizada leitura de materiais, seguida da elaboração deste artigo.

Este estudo discutiu temas relevantes como: o alcance de objetivos para tornar a inclusão possível, tendo como pressuposto teórico e jurídico a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência (Dec. 6.949/2009); e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), explicitando as barreiras que dificultam o processo de inclusão, partindo das contribuições de Carvalho (2010); Algayer e Moussa (2011). Além disso, discutiu lacunas que dificultam o pro-

cesso de inclusão, tais como: Tecnologia Assistiva, o currículo, a formação inicial e continuada de docentes, considerando as fontes: o livro Tecnologia Assistiva (2009); Vasconcellos (2009); Resolução da CEB/CNE A formação docente para atuação na educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse processo de garantia de direitos poderia ser ratificado nas políticas públicas de atenção às pessoas com deficiência. Todavia, como se percebe na análise feita neste trabalho, ainda falta muito para se chegar numa sociedade livre de barreiras físicas e atitudinais. A atual Política Nacional não contempla as necessidades e anseios desse seguimento populacional que não tem educação básica de qualidade, nem tão pouco uma educação superior que promova igualdade de condições com as demais pessoas. Pode-se afirmar que o Brasil tem sim uma legislação modelo para muitos países, contudo, não tem políticas públicas que traduzem os princípios, as diretrizes, os objetivos e as metas previstas, por exemplo, na Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13.146/2015), na qual os artigos de 27º ao 30º prever a inclusão plena e orienta quanto as ações que devem ser realizadas para isso. No que concerne à acessibilidade física (arquitetônica, urbanística, comunicacional, nos transportes e tecnológicas) podem ser superadas, apenas, levando em conta um desenho universal, o qual tem seu conceito fixado na própria LBI/2015.

No que diz respeito ao currículo das instituições de ensino e a formação inicial e continuada deve-se atentar para uma escola que reconheça a diversidade e acolha às diferenças. As novas orientações do Conselho Nacional de Educação corroboram essa ideia quando trata a formação inicial e continuada com preponderância. Precisa-se reconhecer os novos aportes teóricos para se conceituar o currículo e assim elaborar novas políticas públicas de educação que garantam a inclusão plena da pessoa com deficiência. Isso pode se materializar num currículo que integre todos os serviços da Educação Especial no Projeto Político Pedagógico e nesse mesmo planejamento que perceba todos os alunos com suas diferentes especificidades.

Recomenda-se o aprofundamento desse tema em outros estudos, já que ele tem suscitado conflitos e discussões no contexto da sala de aula e no âmbito social pela complexidade que ele representa e pelos desafios que ele traz os docentes e aos executores de políticas públicas educacionais. Além disso, a análise deste estudo no âmbito local só tem a enriquecer os trabalhos nessa área que tem despertado à atenção de educadores, pesquisadores e de outras pessoas que defendem a inclusão em sua essência.

REFERÊNCIAS:

ALGAYER, Micaéli; MOUSSA, Hibráhim Georges Cecyn. A concepção do educador frente à inclusão escolar. 2011. Disponível em: <http://edespecial-neuropsicopedagogia.blogspot.com.br/2011/10/concepcao-do-educador-frente-inclusao.html>. Acesso em: 12 de out. 2016

BRASIL. Lei nº 4004, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. UNESP. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acesso em: 08 de out. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-

pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12.ed. São Paulo: ILibertad Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf Acesso em: 12 de out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 12 de out. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <>. <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=3&z=t&o=22&u1=1&u2=1&u4=1&u5=1&u6=1&u3=34>>. Acesso em: out. 2016.

Lanna Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. [Et Al]. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloisa. [Et Al]. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 2013.

CAMPELO, Monica. Editorial do fórum 5, [s. d.]. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf> Acesso em: 08 de out. 2016.