

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

ANDRÉA MACEDO RANGEL BORGES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL:
POTENCIALIDADES E LIMITES**

Brasília, agosto de 2008.

ANDRÉA MACEDO RANGEL BORGES

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL:
POTENCIALIDADES E LIMITES**

Monografia apresentada ao Departamento de Serviço Social na Universidade de Brasília para obtenção do diploma de graduação em Serviço Social, sob a orientação da Prof^a. Dra. Debora Diniz.

Brasília, agosto de 2008.

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

Monografia apresentada ao Departamento de Serviço Social na Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de assistente social.

Educação Inclusiva no Distrito Federal: potencialidades e limites

Discente: Andréa Macedo Rangel Borges
Orientadora: Debora Diniz

Banca Examinadora:

Assistente Social Mestre Maria de Fátima Castilhos Shaeffer

Professora Doutora Marlene Teixeira Rodrigues

Brasília, agosto de 2008.

Agradecimentos

Agradeço imensamente a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma afetiva ou profissional.

Meus agradecimentos, agora e sempre, a toda minha família por estar sempre ao meu lado em todos os momentos de minha vida e por amar-me e aceitar-me da maneira que sou.

Ao Samir Fernando Boeno pela agradável companhia e pela dedicação e atenção dispensadas a mim durante os meus anos de estudos universitários.

Ao amigo e colega Ângelo Roger de França Costa pelos conselhos, companhia e força ao longo do curso.

À orientadora doutora Debora Diniz pelas construtivas críticas e por acreditar no meu trabalho.

À professora doutora Silvia Cristina Yannoulas pela orientação e dedicação dadas ao meu Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.

Às professoras doutora Marlene Teixeira Rodrigues e a mestre Maria de Fátima Castilhos Schaeffer pela disponibilidade em participar da banca examinadora.

À equipe profissional do Centro de Orientação Médico Psicopedagógico por colaborar no meu processo de aprendizagem da prática profissional.

Agradeço também a todos os professores que participaram desta pesquisa, pois suas opiniões foram de suma importância para este trabalho.

Dedico esta monografia a Nalva, Roberto, Lina e Ricardo.

Resumo

A presente monografia teve como objetivo verificar as potencialidades e os limites, apontados por professores que lecionam para educandos em inclusão, quanto a implementação da política de educação inclusiva no Distrito Federal. Para tanto, esta pesquisa consistiu em um estudo de Ciências Sociais realizado no Distrito Federal, fazendo o uso de metodologia qualitativa de levantamento e análise de dados. No trabalho de campo foi realizado um cuidadoso levantamento e análise de legislações brasileiras vigentes, que abarcam a questão da inclusão de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais na educação, e, foi aplicado um questionário semi-estruturado a dez (10) professores que trabalham em escolas inclusivas da rede pública de ensino do Distrito Federal, com vistas a elucidar o objetivo proposto. A política de educação inclusiva existe em decorrência da demanda social por uma escola mais justa, que não segregue e nem exclua as pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais do meio educacional. A proposta da educação inclusiva diz respeito à democratização da escola a qual deve ser pautada no apreço a diversidade, e deve ser capaz de atender as diferentes necessidades de cada estudante, garantindo assim, que seus direitos como o acesso a educação de qualidade sejam garantidos. Entretanto, as evidências da pesquisa apontam que muitas barreiras devem ser enfrentadas e superadas, no âmbito educacional, para que a inclusão escolar seja eficaz, confirmando assim, as hipóteses da pesquisa e evidenciando que as escolas no Distrito Federal não têm conseguido incluir muitos educandos os quais ficam, muitas vezes, limitados à inserção física, sem que suas necessidades sejam atendidas e suas diferenças respeitadas. Nesse caso, nem mesmo alguns imperativos legais como, por exemplo, a capacitação de professores que atuam na educação inclusiva, e a acessibilidade dos alunos portadores de deficiências ao ambiente escolar estão sendo efetivados e garantidos.

PALAVRAS-CHAVE: deficiência, educação inclusiva, integração e inclusão.

“Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes.”

Paulo Freire

Lista de Abreviaturas e Siglas

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF- Constituição Federal

COMPP – Centro de Orientação Médico Psicopedagógico

D.F. – Distrito Federal

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

ONU – Organização das Nações Unidas

PNEE – Portadores de Necessidades Educacionais Especiais

UNESCO – a sigla UNESCO é originada do termo em inglês United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization e que significa em português Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – significa Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças. Sigla esta advinda do termo em inglês United Nations International Children's Emergency Fund.

Sumário

Introdução.....	9
Capítulo 1- Metodologia.....	11
1.1 Apresentação.....	11
1.2 Procedimentos Éticos.....	12
1.3 Trabalho de Campo.....	13
1.3.1 Distrito Federal: Local para o Trabalho de Campo.....	13
1.3.2 Levantamento e Análise do Material Documental.....	14
1.3.3 Os Instrumentos de Coletas de Dados e Amostra.....	14
1.4 Plano de Análise de Dados.....	15
Capítulo 2 – Modelo Médico e Modelo Social da Deficiência.....	17
2.1 Discutindo termos: inserção, integração e inclusão.....	19
2.1.1 Integração Escolar.....	21
2.1.2 Inclusão Escolar.....	23
2.2 Os Diferentes Processos de Inserção.....	26
Capítulo 3 – A Questão das Leis.....	27
3.1 O Reconhecimento do Direito dos Deficientes à Educação.....	28
3.2 Dispositivos Legais Brasileiros Concernentes a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.....	29
3.2.1 Universalização da Educação Inclusiva no DF.....	33
Capítulo 4 – Análise dos dados.....	35
4.1 Educação Inclusiva como um Desafio a Enfrentar.....	35
4.2 As Potencialidades da Educação Inclusiva.....	37
4.3 Barreiras à Inclusão Escolar.....	40
Considerações Finais.....	43
Referências Bibliográficas	
Anexos	
Anexo I - Termo de consentimento esclarecido	
Anexo II – Roteiro de entrevista aplicado aos professores	
Anexo III - Lei número 3.218/03	

Introdução

No século XX, mais precisamente, a partir da década de 1960 aumentou-se a discussão sobre a deficiência e sobre a forma de tratamento segregado dado às pessoas deficientes¹. Desse momento em diante foi aberto um leque de debates sobre e a inserção das pessoas com deficiência na sociedade e nas instituições educacionais. Em 1969 as práticas sociais e escolares de segregação passaram a ser questionadas pela sociedade que se mobilizou e se engajou no movimento em favor da integração (MANTOAN, 2006). Com o passar dos anos, o modelo de integração (que tem como base o princípio de normalização) perde força e abre espaço, já na década de 90, ao paradigma da inclusão.

A inclusão foi instituída no âmbito das políticas educacionais brasileiras com o intuito de criar condições para que as escolas garantissem uma educação de qualidade para todos os educandos, de forma a respeitar suas diferenças e a atender as necessidades apresentadas pelos mesmos. Nesse contexto, Vicente Faleiros (1991) cita que as políticas sociais são uma modalidade de política pública, e se configuram como uma intervenção na realidade social, quando esta possui sujeitos que não tem seus direitos garantidos, visando que a garantia dos direitos de cidadania possam vir a se transformar em instrumentos concretos na vida das pessoas (FALEIROS, 1991).

Nesse sentido, a implementação da política de educação inclusiva tem se apresentado como um desafio às escolas de ensino regular², pois questiona as políticas e a organização da educação especial brasileira, gerando conflito entre as pessoas e a sociedade. No DF há a lei de número 3.218/03 que dispõe sobre a universalização da educação inclusiva na rede pública de ensino, e várias escolas neste distrito tem se apresentado como projeto piloto dessa modalidade, enfrentando assim, o desafio de incluir educandos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns do ensino regular. Diante do exposto e somado ao fato de que a pesquisadora teve a oportunidade de trabalhar diversos casos interessantes de estudantes em inclusão, em escolas do DF, quando esta foi estagiária do Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP), que surgiu o interesse de desenvolver a presente monografia com o tema da educação inclusiva no DF.

¹ Neste trabalho são usados de forma indiscriminada os termos *pessoa com deficiência*, *pessoa deficiente*, *pessoa portadora de deficiência* e *deficiente* como forma de representar todas as pessoas que experimentam à deficiência sem entrar, dessa maneira, na discussão sobre a nomenclatura referente a elas.

² Conforme a lei distrital 3218/03, é permitido as escolas de ensino regular manterem escolas especiais além das salas/classes comum para educandos excepcionais, que precisam de atendimento educacional especializado.

Em vista disso, esta monografia teve como problema de pesquisa “Quais as potencialidades e os limites da política de educação inclusiva implementada no DF, apontados por professores que lecionam para educandos em inclusão?” Para responder a essa pergunta, foi realizada uma análise de dados os quais foram obtidos por meio de entrevistas aplicadas a dez (10) professores da rede pública de ensino do DF. Na análise dos dados foi checada a hipótese central que diz respeito à afirmação de que os educandos com necessidades educacionais especiais estão sendo inseridos, mas não incluídos nas escolas inclusivas do DF. A hipótese específica, que também foi analisada por meio dos dados coletados, teve o objetivo de checar se os professores que trabalham com educandos em inclusão receberam capacitação ou treinamento específico para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais em salas comuns da rede regular de ensino. Este estudo é relevante tendo em vista que possibilitará conhecer os desafios da educação inclusiva no DF, de modo a contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais neste campo de intervenção.

Esta monografia está dividida em cinco partes. O primeiro capítulo diz respeito à metodologia utilizada na pesquisa. Este capítulo teve o objetivo de discorrer sobre os procedimentos utilizados no trabalho de campo para coleta e análise dos dados para a elaboração das conclusões do trabalho.

No segundo capítulo é abordado o modelo médico e o modelo social da deficiência e a relação que estes têm com os paradigmas de integração e de inclusão social e escolar. Também são discutidos os termos integração e inclusão, como forma de inserção física das pessoas com deficiência ou com necessidades especiais.

O que as leis representam e a análise de dispositivos legais brasileiros, incluindo uma lei distrital, com relação à inclusão de pessoas deficientes na educação, fazem parte do capítulo três desta monografia. No quarto capítulo, há a análise dos principais resultados da pesquisa a qual foi realizada no DF. As evidências deste estudo apontam que, para muitos educandos com necessidades educacionais especiais, o direito ao acesso às salas comum do ensino regular tem sido garantido, porém, muitas necessidades apresentadas pelos estudantes em inclusão não têm sido atendidas de forma que seus aprendizados são dificultados e suas potencialidades não valorizadas. A última parte deste estudo diz respeito às principais conclusões do trabalho de monografia.

Capítulo 1

1 Metodologia

1.1 Apresentação

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de Ciências Sociais com o uso de técnicas qualitativas de levantamento e análise de dados. A pesquisa qualitativa se mostra adequada quando se deseja entender determinada realidade social que não pode ser quantificada, ou seja, esse tipo de pesquisa visa compreender e explicar determinados fenômenos sociais, resultantes das ações humanas, que não podem ser explicados apenas por dados numéricos.

Segundo Maria Cecília Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é uma modalidade do processo investigativo que busca responder a questões muito particulares. Essa modalidade se preocupa com um nível de realidade não quantificável como é o caso das aspirações, crenças, valores, atitudes e motivos humanos, que fazem parte de um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

As modalidades de pesquisa qualitativa e quantitativa não são contraditórias entre si. Na realidade, elas se complementam. De acordo com Pedro Demo (1985), apesar de quantidade, em termos dialéticos, ser o contrário de qualidade, a mesma não é algo contra a quantidade. Ambas se necessitam e se polarizam, “não se contradizem propriamente, porquanto também se complementam” (DEMO, 1985, p. 93).

O presente trabalho se mostra bastante condizente com a abordagem qualitativa, visto que este estudo tem como objetivo central apontar as potencialidades e os limites da implementação da política de educação inclusiva no Distrito Federal sob a ótica de professores que trabalham com a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Com isso, foi importante compreender que esses professores (considerados como atores-chave no processo da inclusão escolar por serem os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos estudantes inclusos) possuem valores, julgamentos, sentimentos, crenças com relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, de forma que a pesquisadora os considera como pessoas dotadas de subjetividades as quais influenciam e são influenciadas pelo seu meio social numa relação dialética.

Nesse contexto, a abordagem qualitativa se apresenta adequada por considerar as opiniões, as atitudes, a visão de mundo e as definições que esses atores apresentam, questões

essas, que não podem ser medidas por meio de números. A metodologia adotada na presente pesquisa consistiu primeiramente de um cuidadoso levantamento bibliográfico sobre teorias de deficiência, inclusão e educação inclusiva.

Na segunda etapa, já no trabalho de campo, foi realizado o levantamento e em seguida a análise de dispositivos legais de documentos federais e distrital concernentes à inclusão educacional de pessoas com deficiência. Com destaque: a) o artigo 208 da Constituição Federal Brasileira, b) os artigos 4º, 58, e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/96 e c) os artigos 1º e 2º da Lei Distrital número 3.218/03.

Na terceira etapa, foi realizada a elaboração do instrumental de coleta de dados, que resultou em um questionário semi-estruturado que foi aplicado a dez (10) professores que trabalham em escola(s) inclusiva(s) do Distrito Federal. Esses professores foram indicados por pais de usuários do Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP).

Em seguida, na quarta etapa, foram aplicadas as entrevistas a todos os professores descritos anteriormente, mediante a gravação de voz. E por fim, na quinta etapa, foi efetuada a transcrição das entrevistas, leitura e análise qualitativa dos dados obtidos e comparação com as hipóteses da pesquisa.

1.2 Procedimentos Éticos

Tanto a professora que orientou esta pesquisa quanto a pesquisadora responsável pela mesma consideram de suma importância o envio de projetos de pesquisa, que envolvem seres humanos, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para que sejam avaliados quanto aos aspectos éticos das pesquisas. Os CEP possuem equipes multidisciplinares compostas por pesquisadores, estudiosos de bioética, juristas, profissionais de saúde, das ciências sociais, humanas e exatas e representantes de usuários. Assim, quando este estudo era apenas um projeto de pesquisa foi enviado, avaliado e aprovado pelo CEP do Instituto de Ciências Humanas da UnB que o compreendeu como sendo inofensivo aos participantes da pesquisa nos sentidos moral, físico e material.

Antes das entrevistas serem aplicadas ao grupo de professores, a pesquisadora apresentou um termo de consentimento esclarecido que informava o título e o objetivo central da pesquisa, bem como esclarecia que a participação nas entrevistas era voluntária, livre de qualquer remuneração ou despesa. Foi especificado que as entrevistas seriam gravadas mediante um gravador de voz, e posteriormente, transcritas e analisadas pela pesquisadora em sua monografia. O termo de consentimento também informava que os participantes teriam a liberdade de se recusarem a participar da entrevista ou mesmo poderiam retirar o

consentimento em qualquer momento da pesquisa sem nenhum dano ou prejuízo ao entrevistado. Foi garantido o total sigilo das informações levantadas nas entrevistas e completo anonimato de todos os participantes.

1.3 Trabalho de Campo

1.3.1 Distrito Federal: Local para o Trabalho de Campo

A escolha pelo Distrito Federal para a realização da pesquisa de campo é devido ao fato de que essa unidade federativa vem ampliando consideravelmente o número de escolas que assumiram a proposta inclusiva, e que enfrentam o desafio de incluir crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Estas escolas funcionam como projeto piloto e buscam seguir a legislação distrital vigente sobre a universalização das escolas inclusivas da rede pública de ensino do DF. Além do mais, a demanda de educandos que querem se inserir nas escolas inclusivas tem aumentado significativamente na referida área territorial.

As escolas inclusivas do DF se apresentam de forma instigante, pois mostram experiências inovadoras e desafiadoras para a sociedade escolar como um todo. Assim, Albuquerque (2005) sugere que sejam realizados estudos científicos capazes de avaliar os aspectos positivos e os desafios encontrados no cotidiano da prática exercida nessas escolas, de forma a compreender ou até mesmo a trazer mais clareza sobre o processo de inclusão escolar.

Outro motivo que influenciou na escolha pelo DF como local para o Trabalho de Campo foi o fato de a pesquisadora ter convivido com crianças e adolescentes em inclusão (em escolas do DF) e com os pais destes, quando aquela foi estagiária no Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP). Dessa convivência, foram observados e trabalhados diversos casos interessantes com crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais, de forma que a pesquisadora se sentiu motivada a realizar um estudo sobre as potencialidades e os limites da educação inclusiva no DF.

O Centro de Orientação Médico-Psicopedagógico (COMPP) é uma unidade executiva de saúde mental diretamente subordinada à Secretaria de Saúde do DF. Essa instituição é a única no DF que atende a crianças e adolescentes com transtornos psiquiátricos, vítimas de violência física, psicológica e sexual, distúrbios na linguagem oral e escrita, dislexia, distúrbios emocionais, alimentares e comportamentais, dificuldade de aprendizagem, hiperatividade, autismo, psicoses, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e superdotação/pessoas com altas habilidades e que estão inseridos, ou não, na educação

inclusiva. O COMPP conta com uma equipe multiprofissional e interdisciplinar; bem como adota a proposta da educação inclusiva, busca diálogo com essas escolas e oferece apoio pedagógico, orientação e tratamento aos seus usuários.

1.3.2 Levantamento e Análise do Material Documental

O trabalho de campo consistiu no levantamento e análise de legislações vigentes que abarcam a questão da inclusão de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais na educação brasileira. Apesar de haver diversos decretos, portarias e leis que foram criados para servir de suporte à inclusão de pessoas com deficiência tanto na escola quanto na sociedade, foram selecionados, para serem analisados nesse estudo: a) o artigo 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988, que prevê “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; b) artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) número 9.394/96, a qual oferece um novo enfoque ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. No caso da LDBN serão analisados o artigo 4º, que reforça o artigo 208 da Constituição Federal, e mais os artigos 58 e 59 que trazem o conceito de educação especial, determinam as formas de atendimento e apontam as condições materiais, curriculares e profissionais que estarão à disposição dos educandos com necessidades educativas especiais para que sejam atendidos, sempre que possível, na rede regular de ensino; c) os artigos 1º e 2º da Lei Distrital número 3.218/03, que prevê a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do DF. Essa fase durou duas semanas.

1.3.3 Os Instrumentos de Coletas de Dados e Amostra

Na terceira etapa da metodologia foi elaborado o instrumento de coletas de dados, o qual resultou em um (01) questionário semi-estruturado que foi aplicado (por meio de entrevista) a dez (10) professores que trabalham em escolas inclusivas do Distrito Federal e que lecionam para educandos com necessidades educacionais especiais. A escolha por entrevistar esses professores foi devido ao fato desses profissionais serem considerados como atores estratégicos e de extrema importância no processo de inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, já que os mesmos convivem cotidianamente com esses alunos e são os mediadores no processo de ensino-aprendizagem, no ambiente escolar, além de serem os responsáveis pela educação formal dos mesmos.

No decorrer de duas semanas, o questionário semi-estruturado foi aplicado a dez (10) professores que trabalham com educandos em inclusão em escolas inclusivas localizadas no

DF, com técnicas de entrevista. Segundo Otávio Cruz Neto (1994), a técnica de entrevista é muito usual no trabalho de campo porque através dela o pesquisador pode obter informes contidos na fala de atores sociais, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade, a qual é o foco da pesquisa. Neto (1994) ressalta que a entrevista pode ser definida como uma conversa entre duas pessoas com propósitos bem definidos, e que por isso ela não se caracteriza como sendo neutra. Através dela o pesquisador pode obter tanto dados objetivos quanto subjetivos quando esta servir como um meio de coletas de informações sobre um determinado tema científico (NETO, 1994).

Os professores citados acima foram indicados por pais de usuários do Centro de Orientação Médico Psicopedagógico. Assim, a pesquisadora entrou em contato com os professores via telefone e as entrevistas foram marcadas no dia, local e horário que os participantes preferissem. Dos dez (10) professores entrevistados, três (3) já trabalharam com ensino especial antes de lecionarem em escolas inclusivas. O tempo de serviço em escolas da rede pública de ensino do DF variou muito entre os professores. O professor com mais tempo de serviço tem vinte (20) anos de carreira e o com menos tempo apresenta dois (2) anos de experiência profissional. Cinco (5) dos dez (10) entrevistados lecionam para educandos do ensino fundamental e os outros cinco para o ensino médio. O tempo de trabalho com a educação inclusiva variou de um (1) a oito (8) anos.

1.4 Plano de Análise de Dados

A etapa de análise dos dados qualitativos foi contemplada a partir da interpretação das entrevistas que foram aplicadas ao grupo dos dez (10) professores. Essa etapa teve a duração de três semanas.

Baseado em Minayo (1992), Romeu Gomes (1994) aponta as finalidades da fase de análise de uma pesquisa social que podem se classificar em três: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder a questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (GOMES, 1994, p. 69).

Após a transcrição das entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, segundo Christian Laville e Jean Dionne (1999), tem como princípio desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. Esse tipo de análise permite que seja abordada uma imensa diversidade de objetos de investigação que contam com atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc. (LAVILLE, DIONNE, 1999). De acordo com Gomes (1994), duas funções na

aplicação da análise de conteúdo podem ser destacadas: uma se refere à verificação de hipóteses, que têm a possibilidade de ser refutadas ou não; e a outra diz respeito à descoberta do que está mais além que os conteúdos manifestos. Nesse sentido, as duas funções podem se complementar, podendo ser aplicadas a partir de princípios quantitativos ou qualitativos.

A análise de conteúdo foi realizada em três fases: a primeira consistiu na organização do material a ser analisado, a segunda foi o momento de aplicação do que foi definido na fase anterior, e a terceira foi o momento da interpretação.

Na primeira fase da análise de conteúdo foram definidas: a) as unidades de registro, que são entendidas como os elementos obtidos pela decomposição do conteúdo da mensagem como, por exemplo, palavras, frases ou temas; b) as unidades de contexto, que são o contexto que a mensagem faz parte; c) trechos significativos das falas dos atores; d) as categorias, que são entendidas como elementos, idéias ou expressões agrupados em torno de um conceito. (GOMES, 1994). É válido ressaltar que as categorias têm o objetivo de estabelecer classificações. Na segunda fase, foram feitas várias leituras do material organizado na primeira fase, e, as unidades de análise, de contexto e os trechos significativos foram inseridos no conjunto de categoria. E na terceira e última fase foi realizada a análise do conteúdo descrito acima. Ou seja, buscou-se desvendar o que estava além das aparências ou do que estava manifesto.

Vale salientar que essa é uma pesquisa social e que a pergunta desse estudo é fruto de uma inquietação que surgiu da vivência com a prática profissional, do universo do cotidiano. Mas é sabido que as conclusões presentes neste trabalho são de caráter aproximativo e provisório do conteúdo que se buscou conhecer.

Capítulo 2

Modelo Médico e Modelo Social da Deficiência

Segundo Debora Diniz (2007), alguns teóricos compreendem que a deficiência é uma entre muitas formas de manifestação da diversidade humana que demanda adequação social para ampliar a sensibilidade dos ambientes às diversidades corporais. Outros compreendem que ela é uma restrição corporal associada a lesões que um corpo pode apresentar, necessitando assim, de cuidados biomédicos os quais possam oferecer tratamentos adequados para a melhoria do bem-estar das pessoas. Conforme essa última compreensão da deficiência, ela é vista como uma desvantagem natural que por meio do uso de intervenções médica a qualidade de vida das pessoas pode ser melhorada e nesse caso, o discurso biomédico é o que dá suporte a essa interpretação. Sob o outro ponto de vista, a deficiência é uma desvantagem social e tem nas Ciências Sociais os instrumentos analíticos e políticos na busca pela melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência, visando adequações dos ambientes sociais para que se tornem inclusivos (DINIZ, 2007).

Vale ressaltar que as diferenças corporais são intrínsecas aos seres humanos, são elas que tornam os indivíduos únicos. No entanto, algumas diferenças corpóreas levam a desvantagens sociais quando a diferença se impõe social e economicamente. É fato que existem diferenças inter e intra-individuais em todos os seres humanos, porém quando elas são muito acentuadas, e se destacam socialmente, o que é diferente passa a ser considerado como anormal ou doente e nesse caso, o nível de expectativa da sociedade quanto a sua capacidade produtiva de bens de consumo, tal como interessa ao mundo do capital é baixa ou nula (CARVALHO, 1996).

Nesse sentido, as pessoas com deficiência ou aquelas consideradas diferentes ou anormais, na maioria das vezes, como aponta Carvalho (1996), “vivem” suas diferenças muito mais por conta das representações sociais a respeito de suas limitações que pelas limitações impostas pela própria deficiência, pois as diferenças impostas socialmente por meio das representações sociais que cercam as pessoas com deficiência as colocam como incapazes e marginalizadas. Rejane de Souza Fontes e Maria de Lourdes Landi (1997) citam que o estigma se encontra presente no subconsciente coletivo o qual é fruto do senso comum, e leva as pessoas com deficiência à auto- anular a personalidade e a se enquadrar no papel de incapazes assim como o palco social lhes reservou. Dessa forma, é comum que as pessoas com deficiência não se sintam a vontade nos mais variados espaços sociais por não se

sentirem pertencidas a esses ambientes, já que são vistas e se enxergam como diferentes dentro de diversos contextos sociais.

Paul Hunt e Michael Olivier são uns dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido, na década de 1960. Ambos idealizaram e fizeram parte da primeira organização política sobre deficiência, formada e gerenciada por pessoas deficientes. A citada organização foi intitulada “Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação” (Upias) (DINIZ, 2007). A Upias questionava o modelo médico de deficiência, que entende que ela é uma consequência natural da lesão em um corpo e, dessa forma, os deficientes devem ser alvo de cuidados médico. Essa Liga tinha como principais objetivos: desconstruir a idéia de que a opressão era resultado da lesão, afirmando que a opressão era resultado de ordenamentos sociais excludentes; retirar a deficiência do controle do discurso biomédico e assumi-la como uma questão sociológica. Com isso, foi instituído um novo olhar sobre a deficiência, que ia além da medicalização da lesão, atingia as políticas públicas para a deficiência, resultando assim, na separação radical entre o conceito de lesão e deficiência. A lesão deveria ser o objeto das ações biomédicas do corpo ao passo que a deficiência deveria ser uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar (DINIZ, 2007).

Nesse contexto, a deficiência passou a ser compreendida como uma forma de vivenciar a experiência da opressão. O referencial teórico dos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, e por isso, acreditava-se que o capitalismo se beneficiava com a segregação dos deficientes, pois estes fariam parte do exército de reserva, cumprindo assim, sua função econômica dentro do sistema capitalista e ao mesmo tempo se mantinham na posição de inferioridade exercendo a função ideológica do referido sistema. Seguindo nessa lógica, estabeleceu-se que “para o modelo médico, lesão levava a deficiência; para o modelo social, sistemas opressivos levavam pessoas com lesão a experimentarem a deficiência” (DINIZ, 2007, p. 23).

Com o passar do tempo, os estudos sobre deficiência ganharam força e o modelo social foi muito discutido, revisado e expandido. As críticas feministas a esse modelo, por exemplo, trouxeram à tona temas que estavam esquecidos na agenda de discussões do modelo social. Dentre algumas críticas levantadas pelas teóricas feministas, encontra-se a questão do cuidado, da dor, da dependência e da independência, dentre outras. Nesse sentido, o modelo social da deficiência é desafiador ao afirmar que a deficiência é um estilo de vida, uma expressão da diversidade humana e também ao denunciar a insensibilidade social perante a diversidade.

A interpretação da deficiência baseada no modelo social tem influenciado vários movimentos sociais a favor da inclusão de pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais, inclusive no educacional. Nesse contexto, Ferreira e Guimarães (2003) citam que:

“A inclusão baseia-se no modelo social da deficiência, de acordo com o qual, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Esse modelo enfatiza sujeito/meio e busca dados significativos que contribuam para o planejamento e implementação de programas educativos eficazes” (p.117).

Em suma, o paradigma da educação inclusiva surgiu de reais demandas sociais a favor da inclusão total de pessoas que foram excluídas ou segregadas da educação. A escola inclusiva tem como base o modelo social da deficiência, pois denuncia a falta de sensibilidade das escolas às diversas necessidades apresentadas pelos educandos e defende a universalização da educação (de qualidade) que deve estar pautada no apreço a diversidade.

2.1 Discutindo termos: inserção, integração e inclusão

Os termos inserção, integração e inclusão têm em comum o fato anterior da exclusão. Esses conceitos são semelhantes e em muitos contextos são usados para se referir a um mesmo processo. No entanto, alguns autores fazem a distinção desses termos, sobretudo quando é abordada a questão educacional, para se referir a diferentes processos.

A idéia de integração começou a ser discutida nos países nórdicos a partir do final da década de 1960 com o intuito de se contrapor as práticas de exclusão/segregação social, que ocorria em seu sentido total àquelas pessoas consideradas como diferentes ou anormais. Assim, a integração tinha como intenção genérica, inserir pessoas com deficiência no convívio social como, por exemplo, na educação, no trabalho, na família e no lazer. O conceito de integrar não tem sido utilizado de forma unívoca. Alguns o interpretam como sendo a inserção plena de pessoas com deficiência na sociedade e outros, como ele significando a preparação de pessoas antes segregadas para, possivelmente, se inserirem socialmente, de forma que estas devem se adaptar ao meio social.

A prática de integração, que aconteceu com mais força no final dos anos 1960 e na década de 1970, era baseada, segundo Maria Elisa Caputo Ferreira e Marly Guimarães (2003), no modelo médico de deficiência. Essa afirmação é devido ao fato de que a integração objetivava inserir, nos diversos espaços sociais, aquelas pessoas com deficiência que se encontravam a parte dos mesmos, mas para que isso ocorresse, era necessário modificar

(habilitar, reabilitar, educar) as pessoas com deficiência a fim de torná-las aptas a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental) (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

A noção de integrar está atrelada as discussões sobre a garantia dos direitos humanos, a democratização da sociedade e a normalização. Nesse contexto, o movimento de integração busca garantir o direito das pessoas com deficiência ao acesso aos mais variados espaços sociais, mas de forma que essas pessoas devem se adaptar e se normalizar ao contexto em que estiverem inseridas. O princípio de normalização faz parte do modelo de integração e se apresenta na idéia de que “toda pessoa com deficiência tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida, que seria normal em sua própria cultura” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 112). No entanto, muitas pessoas, incluindo professores, interpretaram de forma equivocada que era possível e necessário tornar normais aquelas pessoas deficientes.

Assim, o movimento de integração traz consigo a idéia de que as pessoas portadoras de deficiência poderiam e deveriam participar dos mais variados espaços de convívio social de forma que a sociedade deveria dispor os recursos necessários ao processo de normalização. Dessa maneira, é possível verificar que a mudança era individual, ou seja, caberia aos sujeitos aproveitar os recursos oferecidos e o esforço para mudar e se adequar aos moldes que a sociedade impunha como sendo o normal.

A inclusão, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC-SEESP, 2001), é entendida como:

“... a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações 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” (p.21).

Assim, o conceito de inclusão é utilizado de maneira mais ampla e possui uma compreensão mais complexa que o termo integração. A inclusão é pensada de forma bilateral, onde tanto a sociedade precisa se esforçar para a aceitação e respeito ao outro e para práticas inclusivas quanto àqueles que foram excluídos ou marginalizados socialmente precisam participar ativamente de todos os espaços que lhes são de direito, exercendo a cidadania de forma a desenvolver e a manter uma sociedade mais justa e orientada por um Estado democrático.

Segundo Romeu Kazumi Sassaki (1999), o conceito de sociedade inclusiva começou a ser delineado no Ano Internacional das Pessoas Deficientes, proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981, quando foi reconhecida e documentada a responsabilidade dos governos por garantir direitos iguais às pessoas com deficiência (SASSAKI, 1999). Sociedade inclusiva significa um processo bilateral no qual a sociedade se adapta para incluir de forma geral todos aqueles que antes foram excluídos de alguma forma e a esses, cabe assumir seus papéis sociais. Ou seja, a prática inclusiva exige que haja uma soma de esforços para equacionar problemas, buscar soluções e garantir o direito de todos à participação social e ao acesso a todos os demais direitos (SASSAKI, 1999).

Para Elisabeth Tunes (2003), fala-se em inclusão porque as pessoas realizam práticas sociais de exclusão ao ver a diferença de constituição biológica como uma barreira socialmente intransponível. No entanto, hoje é possível instituir novas práticas sociais fundamentadas na filosofia da não exclusão e na aceitação da diferença biológica como um desafio a ser socialmente enfrentado e vencido. Assim, há a opção de promover a pessoa biologicamente diferente, não a apartando do convívio social, respeitando dessa maneira, a sua condição de ser humano entre seres humanos (TUNES, 2003).

Nesse contexto, Tunes (2003) afirma que a opção pela inclusão de pessoas com disfunção biológica diz mais respeito ao campo da ética que da ciência, visto que o campo ético do movimento da inclusão é demarcado pela afirmação ou negação do outro, aceito na sua singularidade, respeitado na diferença que o faz único, entre todos os seres. Sob o ponto de vista científico, tanto os estudiosos que possuem uma visão naturalista sobre a deficiência quanto os que têm uma visão socialista sobre a mesma possuem posições válidas, entretanto, essas visões se ancoram em diferentes sistemas de valores e por isso elas não são posições eticamente neutras (TUNES, 2003). Sendo assim, é no plano ético em que se efetuam as opções.

Os conceitos ditos inclusivistas, ressalta Sassaki (1999), são recentes na literatura especializada, visto que no decorrer das últimas décadas as idéias que deram suporte ao conceito de inclusão foram se modificando e continuam sendo debatidos em diversos setores sociais com o intuito de defender os direitos das pessoas com deficiência.

2.1.1 Integração Escolar

No âmbito educacional, a abordagem da integração diz respeito à inserção e adaptação do educando as condições do ensino regular. Conforme aponta Mantoan (2006), nessa abordagem nem todos os estudantes são aceitos nas turmas de ensino regular, pois se faz uma

seleção prévia para decidir quais educandos estão aptos a inserção nas salas comum do ensino regular. Assim, os educandos podem transitar no sistema escolar em meio a várias possibilidades de atendimento educacional – escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Ou seja, isto se traduz em uma inserção parcial, pois, o sistema permite serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2006).

Nesse contexto, a integração não busca mudança da estrutura escolar como um todo. Na realidade, a escola continua a mesma, mas o educando é quem deve mudar e se ajustar a escola. Esse modelo escolar não considera as subjetividades e as dificuldades como algo comum e normal que alguns educandos podem apresentar ao longo da vida acadêmica, sejam elas permanentes ou temporárias e sim, visa a sua padronização ao modelo educacional predominante. Caso o educando apresente dificuldades de acompanhar o currículo escolar exigido, o mesmo pode ser encaminhado para o ensino especial, o qual tem se mostrado extremamente segregador. Dessa forma, quanto mais próximo do educando considerado normal, mais fácil se dava a integração daquele considerado diferente.

Além do princípio de normalização apresentado pelo modelo de integração, houve também a forma de inserir denominada *mainstreaming*, a qual é usualmente utilizada sem tradução, e significa encaminhar os educandos (com ou sem necessidade específica) o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na comunidade seja em classes regulares, durante o almoço, em matérias específicas, ou, seja em atividades extracurriculares (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003). *Mainstreaming* corresponde hoje ao que se considera integração de jovens e crianças com necessidades educativas especiais que conseguem acompanhar aulas comuns, sem que assim, a escola precise adotar uma atitude inclusiva.

Rosana Glat e Ediléia Mascarenhas Fernandes (2005) enfatizam que foi no início da década de 1980 que começou a se consolidar no Brasil o paradigma educacional da integração e normalização, apesar de que existiam práticas integrativas desde o final da década de 1960 em alguns países. O modelo de educação especial que predominava na sociedade brasileira, até os anos 1980, foi interpretado como sendo um modelo segregador, desencadeando assim, na busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os educandos na escola, mesmo os com deficiências severas, preferencialmente na rede regular de ensino, como previsto na Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, a integração foi instituída no âmbito das políticas educacionais brasileiras com o objetivo de preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, e conforme suas

necessidades, os alunos poderiam receber atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT e FERNANDES, 2005).

2.1.2 Inclusão Escolar

De acordo com Sassaki (1999), a inclusão escolar é um processo no qual a escola deve se adequar à realidade de seus alunos, e esses devem representar a diversidade humana. Assim, a escola para ser inclusiva deve decidir aprender com os alunos, os quais apontarão o que deve ser eliminado, modificado, substituído, ou acrescentado nas áreas de acessibilidade, quais sejam, arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática, com o objetivo de que cada educando tenha a oportunidade de aprender conforme o seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências (SASSAKI, 1999). Vale ressaltar que a nenhum educando pode haver rejeição por parte das escolas.

A inclusão escolar é tida como um grande desafio educacional, pois ela questiona tanto as políticas e a organização da educação especial e regular quanto o próprio conceito de integração (MANTOAN, 2006). Mantoan (2006) afirma que a integração não é compatível com a inclusão, pois, esta última prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, onde todos os alunos, sem exceção, têm o direito e devem freqüentar as salas de aula do ensino regular. Além do mais a integração tem como objetivo inserir quem já foi excluído anteriormente, mas a inclusão implica não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde a iniciação escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que é estruturado em função das necessidades apresentadas pelos educandos.

Segundo Rosangela Gavioli Prieto (2006), a educação inclusiva é caracterizada como um novo paradigma, com vistas a se contrapor ao modelo de integração escolar, que se caracterizou no Brasil pelo desrespeito as suas próprias indicações. Nesse caso, deveria ter sido oferecido um conjunto de serviços capazes de garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas. Entretanto, muitos encaminhamentos para a educação especial se justificaram pelo fato dos educandos com necessidades especiais terem sido rejeitados da classe comum e não pela necessidade de ter uma educação diferenciada. Outro problema do modelo integracionista foi o fato dele não ter seguido os princípios de transitoriedade, que é entendido como a permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado (PRIETO, 2006).

O objetivo da educação inclusiva é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Dessa maneira, considera-se que as

limitações das pessoas são apenas uma informação sobre elas e também que essas limitações devem ser levadas em conta na elaboração dos planejamentos de ensino. É necessário dar ênfase na identificação das possibilidades de cada estudante, culminando na construção de alternativas que garantam condições favoráveis à autonomia escolar e social dos educandos, incluindo os com necessidades educacionais especiais, a fim de torná-los cidadãos de iguais direitos.

Nesse contexto, a educação inclusiva se caracteriza pelo apreço à diversidade, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas para maximizar o aprendizado de todos, levando sempre em consideração que todas as pessoas podem e devem aprender. Mantoan defende o radicalismo da inclusão, que é entendido como a mudança radical do paradigma educacional anterior, já que sob essa perspectiva, deve ser suprimida a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular, de forma que as escolas devem ser capazes de atender as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns educandos. Na escola inclusiva não deve haver o estabelecimento de regras específicas para planejamento e avaliação de currículos, atividades e aprendizagem de educandos com deficiência ou com alguma necessidade educacional especial (MANTOAN, 2006).

A educação inclusiva é um compromisso ético-político que implica garantir a educação como direito de todos, conforme ressalta Prieto (2006). Nessa lógica é que a inclusão implica todos aqueles educandos que apresentam dificuldades na escola, seja ele um educando com deficiência ou não. Rosita Edler Carvalho (1996) afirma que sob a ótica tradicional, os educandos que apresentam necessidades educativas especiais são os alunos da educação especial, ou seja, no geral, os educandos com deficiência, os que apresentam condutas típicas de síndromes e os de altas habilidades. Criou-se uma relação biunívoca entre necessidades especiais e deficiência, no sentido de apontar que apenas as pessoas deficientes teriam necessidades especiais ou, quem apresentasse alguma necessidade especial seria classificado como deficiente (CARVALHO, 1996). No entanto, com o advento do paradigma da inclusão, que traz como ideal a universalização de uma escola de qualidade, sem segregar e nem expulsar os educandos considerados problemáticos, faz-se necessário que o processo de ensino aprendizagem parta das características individuais, ou seja, que considere e valorize os interesses, as potencialidades, as experiências acumuladas.

O termo “necessidades educacionais especiais” é utilizado no contexto inclusivo para se referir a educandos que apresentam uma exigência decorrente da falta ou da privação de condições orgânicas ou psicológicas, estruturais ou funcionais que se manifestam

prejudicando a qualidade de vida e o aprendizado escolar (CARVALHO, 1996). Assim, na perspectiva inclusiva, os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais não se limitam às pessoas com deficiência, mas se estende a todos aqueles que manifestem necessidades de diversas naturezas que possam limitar o aprendizado, ou mesmo deixar de explorar o potencial dos educandos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC-SEESP, 2001) o grande desafio que a educação apresenta hoje em dia é o de garantir o acesso aos conteúdos básicos da escolarização, que deve ser proporcionado a todos os indivíduos, incluindo os com necessidades educacionais especiais que são principalmente aqueles que apresentam:

“altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; pessoas com deficiências, ou seja, educandos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores socioambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas” (p.22, 23).

Nesse contexto de que todos os educandos têm o direito de aprender de forma que suas dificuldades devam ser consideradas e suas necessidades atendidas, que é importante destacar que a inclusão tem como base o modelo social da deficiência. Vale ressaltar que numa escola inclusiva os benefícios são visíveis tanto para os educandos quanto para os professores e para a sociedade em geral, pois como afirma Ferreira e Guimarães (2003), o contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, corroborando para o reforço da sensibilidade das mesmas com relação à presença do outro e das suas necessidades, de forma que ajuda a compreender, a respeitar e a crescer com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Assim, todos aprendem como atuar e interagir com a diversidade a qual faz parte do mundo real, corroborando, dessa maneira, para a eliminação do preconceito diante das diferentes formas de ser e estar no mundo.

A educação inclusiva revela uma reforma educacional ampla onde é essencial pensar na capacitação dos professores para a transformação de suas práticas educacionais. É defendida no modelo inclusivo uma educação mais humanitária, baseada numa pedagogia que visualize as habilidades dos educandos e não é dada ênfase das deficiências apresentadas pelos mesmos. Para que a inserção dos educandos com necessidades educacionais seja facilitada é necessária a incorporação de conceitos como interdisciplinaridade, individualização,

colaboração e conscientização/sensibilização de todo o corpo docente e discente. Na escola inclusiva é necessário planejamento individualizado e suporte psicoeducacional para o desenvolvimento dos aprendizes. A inclusão escolar é uma modalidade da educação que deve ter um ensino especializado no e para o educando. Há que se destacar assim, que para existir um ensino de qualidade e para todos, deve ser dada prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes que visam o respeito ao próximo e é também necessária a mudança no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Ferreira e Guimarães (2003) citam que:

“... a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação garantida aos que serão diretamente envolvidos pelas mudanças é condição necessária para que elas não sejam impostas, mas se imponham como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 120).

2.2 Os Diferentes Processos de Inserção

O termo inclusão é recente na literatura, inclusive naquela voltada para a educação, e, não é consenso entre autores a diferenciação dos termos integração e inclusão. Alguns autores como Cláudia Werneck (1997) defendem que ambos os termos apresentam uma mesma idéia, que é a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola. Assim como ela, Kátia Caiado (2003) utiliza essas palavras como sendo sinônimas. No entanto, neste estudo os termos integração e inclusão são utilizados para significar diferentes processos de inserção, que é aqui interpretada como o ingresso físico de educandos no ensino regular. A integração escolar é entendida neste trabalho, como um movimento em favor da defesa dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais ao acesso a educação, mas com base no princípio de normalização, onde o educando é preparado para ingressar no ensino regular e cabe a ele mudar e se adaptar à escola. A inclusão escolar também é um processo de inserção, mas é total, daqueles educandos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula comum do ensino regular, de forma que cada estudante é respeitado na sua maneira de ser e de aprender, e nesse caso, a escola é que deve mudar para se tornar capaz de receber a diversidade, contemplando as necessidades de todos os educandos que dela fizerem parte.

Capítulo 3

A Questão das Leis

As leis podem ser definidas como sendo “a materialização da concepção de justiça de uma sociedade, devendo representar um equilíbrio entre os diferentes interesses existentes” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 82). É possível afirmar que em todos os tempos e em todos os povos houve um sistema regulador capaz de orientar as ações humanas, resultantes das condições materiais e psíquicas dos componentes de cada grupo social que ligavam entre si pelo esforço da sobrevivência, mesmo quando esse sistema regulador não foi escrito ou anunciado expressamente.

Nesse sentido, as leis têm um papel regulamentador do comportamento das pessoas, orientando-as a praticar ou não determinados atos e elas surgem, em geral, como reações simples às necessidades sociais, com a característica de serem expansivas, abrangendo todas e quaisquer atividades (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003). Dessa maneira, as leis ditam os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação dos indivíduos e das instituições. E conforme aponta Carlos Roberto Cury (2002), os contornos legais tem grandes impactos na vida cotidiana das pessoas, mesmo que elas não se dêem conta disso.

Cury (2002) cita que por diversas razões “a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais”. Ela age de acordo com a contextualização da cidadania em todos os países. A importância da lei reside exatamente no seu caráter contraditório que se encontra na sua dimensão de luta a qual está pautada na busca por um Estado mais democrático, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça (CURY, 2002). Se forem levadas em consideração todas as leis que regem um país, a Constituição é tida como a mais importante e a que mais tem força no sentido de ditar quais são os direitos fundamentais de toda pessoa. Contudo, existem alguns direitos que nenhuma outra legislação e nem mesmo autoridades públicas podem contrariar, como aqueles que foram aprovados pela ONU, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual dita que “toda pessoa tem o direito à educação” e que esta deve ser gratuita quando estiver relacionada à instrução elementar e fundamental (LOPES, 2005).

É válido ressaltar que em muitos momentos algumas pessoas possuíam mais direitos que outras, e as pessoas com deficiência, em determinadas épocas, fizeram parte do grupo dos indivíduos que tinham menos direitos. Nesse sentido, a trajetória de luta pelo reconhecimento dos direitos dos indivíduos deficientes é longa e se constituiu de diversas intervenções. Dessa

luta incansável e com a influência da mudança teórica e analítica sobre o conceito de deficiência, a questão desta, que era considerada um problema individual, passou a ser uma questão social pautada na responsabilidade do Estado em promover justiça social, o que influenciou nos debates e nas revisões relacionados aos direitos dos cidadãos portadores de deficiência.

3.1 O Reconhecimento do Direito dos Deficientes à Educação

Hoje, há o reconhecimento mundial dos direitos das pessoas com deficiência, em todos os sentidos, assegurados em lei a qual é dirigida a todos. São, assim, direitos reconhecidos e proclamados. De acordo com Cury (2002), praticamente todos os países no mundo garantem, em seus textos legais, o direito de seus cidadãos ao acesso à educação básica. Afinal, a cidadania tem como dimensão fundante a educação escolar, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002).

No caso do reconhecimento do direito das pessoas portadoras de deficiência ao acesso a educação formal, de qualidade e em classes comuns foi possível devido a luta de movimentos sociais organizados a favor de uma escola pautada no respeito às diferenças e na promoção dos direitos humanos. Segundo Albuquerque (2005), se for fazer uma análise histórica da proposta da educação inclusiva, é possível observar que ela apareceu com os movimentos sociais mundiais organizados oficialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esses movimentos surgiram tanto em consequência de outros movimentos sociais que questionavam o modo como os direitos humanos vinham sendo tratados, como também da insatisfação da população com relação ao tratamento educacional dado às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, visto que esse tratamento era extremamente segregador, já que, os educandos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais eram apartados do ensino regular, e se mantinham separados em instituições específicas para o ensino especial. Os estudantes também eram classificados como aptos ou não aptos a acompanhar as classes comuns do ensino regular.

Para Albuquerque (2005) esse movimento em favor da inclusão é fortemente marcado pela década de 1990 quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNICEF, pela UNESCO e pelo Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas e patrocinada pelo Banco Mundial. A conferência foi realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e resultou na publicação da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Outro evento de grande importância que veio a seguir

foi a Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha, na cidade de Salamanca, em 1994, com o patrocínio da UNESCO e do Governo Espanhol, que culminou com a criação da Declaração de Salamanca e o “Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais”. Essa declaração teve grande repercussão mundial, foi adotada por cerca de 300 participantes, que representavam 92 países e 25 organizações internacionais, presentes na referida conferência (ALBUQUERQUE, 2005).

A Declaração de Salamanca serviu como um referencial para a construção nacional da proposta inclusiva e para a criação de documentos oficiais brasileiros pautados na inclusão social e educacional e que orientam o seu processo de implantação. No entanto, alguns equívocos na compreensão do que representa o processo de inclusão e a quem ele se destina tem causado certas atitudes que acabam por se tornar barreiras à nova proposta conforme é apontado por Albuquerque (2005).

3.2 Dispositivos Legais Brasileiros Concernentes a Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

Segundo Cury (2002), as leis são um instrumento viável de luta, pois, por meio delas é possível criar condições mais propícias para o que se deseja consensualmente numa sociedade. Por meio delas se pode, por exemplo, ter a garantia tanto da democratização da educação quanto da socialização de gerações mais iguais e menos injustas. No entanto, há determinados textos legais brasileiros que possuem algumas concepções imprecisas, como é o caso da educação especial, permitindo dessa forma, mais de uma interpretação a respeito dessa modalidade educacional. Esse caráter dubio da educação especial acaba por retroceder iniciativas que tentam inovar a educação de alunos com necessidades educativas especiais.

Mantoan (2006) denuncia que grande parte dos educandos que estão inseridos nas classes especiais são pessoas que tem dificuldades de acompanhar seus colegas de turma, ou seja, são geralmente aqueles considerados indisciplinados como aqueles que são filhos de pobres, filhos de negros e outros. Ela ainda afirma que, “pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, esses alunos correm o risco de serem admitidos e considerados PNEE” (MANTOAN, 2006, p.25).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 dispõe como um dos princípios fundamentais – Título I – a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º, inciso IV). Está presente no artigo 205, Seção I do Capítulo III, que é “direito de todos e dever do Estado e da família o acesso à educação, e que será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já no artigo 206, da Seção I, é afirmado que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da “igualdade de acesso e permanência na escola” (inciso I). Assim, a partir desses direitos é entendido que a educação, o acesso e a permanência na escola é um direito de todos, sem que haja discriminação e exclusão de nenhum indivíduo, independente da sua raça, cor, sexo e deficiência. Por esse motivo, entende-se que as escolas não podem excluir ninguém por causa da suas características pessoais, sejam elas uma deficiência ou não.

Segundo Mantoan (2006), esses dispositivos legais descritos acima já são suficientes para que não se negasse a qualquer indivíduo, como os estudantes com deficiência ou com alguma necessidade educativa especial, o acesso à mesma sala de aula de qualquer outro aluno. Contudo, o artigo 208 do Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto – dispõe que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (inciso III). O “atendimento educacional especializado”, o qual o artigo 208 da CF se refere, diz respeito aos instrumentos necessários a eliminação de barreiras naturais ao aprendizado daqueles educandos com deficiência, para que possam se relacionar com o ambiente externo de maneira mais eficaz, como, por exemplo, o ensino de Libras e do código de braile, dentre outros.

O advérbio “preferencialmente” tem sido o responsável por mais de uma interpretação sobre quem deve estar inserido na rede regular de ensino e como deve ser essa inserção, se em salas de aula comum, ou se em salas especiais. O artigo constitucional de número 208 também não especifica, quando aplicado ao processo de integração, a questão do tempo de inserção dos educandos com deficiência junto aos demais estudantes (ou seja, se a inserção deve ser feita por uma parte do dia, o dia todo, diariamente, etc.). Assim, verifica-se que o artigo 208 da CF se apresenta, muitas vezes, como uma barreira à inclusão de educandos com deficiência na rede regular de ensino, visto que algumas pessoas interpretam que, em determinados casos como, por exemplo, alunos com deficiências severas, múltiplas, deficiência mental e também autismos é necessário o encaminhamento para o ensino especial, já que o atendimento educacional especializado não deve estar obrigatoriamente disponível na rede regular de ensino.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, a classe comum e o ensino regular são os ambientes mais apropriados para a socialização e aprendizado de todos os estudantes, sejam eles pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, já que a

convivência e a interação com a diversidade são importantes para a quebra de discriminações, para a aceitação das diferenças, e tudo isso beneficia o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos educandos em geral. Nesse contexto, a implantação da política de educação inclusiva tem sido motivo de fortes discordâncias ao abordar a questão do papel que o atendimento educacional especializado pode assumir, ou seja, a possibilidade de serviços especializados substituírem o ensino comum (PRIETO, 2006).

Prieto (2006) afirma que na atualidade é possível destacar pelo menos duas propostas para o ensino especial. Uma delas propõe que todos os conhecimentos que foram acumulados a respeito da educação especial, tanto teóricos quanto práticos, devem estar a serviço dos sistemas de ensino, e, disponíveis à comunidade escolar, sobretudo, aos professores e aos educandos, e que a qualquer momento podem ser requeridos os serviços especializados. A outra proposta diz respeito ao conjunto de recursos e serviços educacionais especializados que deve ser dirigido somente a população escolar que apresenta solicitações as quais o ensino comum não tem conseguido contemplar. E nesse último caso, o conjunto de serviços e recursos especializados pode ser ofertado no ensino regular ou em outros locais exclusivos para esses educandos (PRIETO, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 adota a mesma perspectiva da Constituição Federal (CF) de 1988 quanto ao local do atendimento educacional especializado. O artigo 4º, Título III, da LDBN dispõe que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (inciso III).

Segundo Mantoan (2006) há controvérsias entre a LDBN de 1996 e a CF de 1988 que precisam ser entendidas e ultrapassadas para que a inclusão escolar seja efetiva, nesse sentido, a CF admite que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido em qualquer instituição, mesmo que esta seja fora da rede regular de ensino, visto que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino regular para todos os alunos. Entretanto, na LDBN (no artigo 58 e seguintes) está disposto que a substituição do ensino regular pelo especial é possível (MANTOAN, 2006).

O artigo 58 da LDBN conceitua a educação especial como sendo a modalidade de educação escolar para educandos portadores de necessidades especiais e deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. No parágrafo 1º, do artigo 58, é afirmado que haverá na escola regular serviços de apoio especializado, quando forem necessários, com o objetivo de atender às peculiaridades da clientela da educação especial. Mas no parágrafo 2º,

do mesmo artigo, está explicitado que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração de alunos nas classes comuns de ensino regular devido a condições específicas que alguns estudantes possam apresentar. Dessa forma, a LDBN define que a educação especial, como modalidade de ensino, pode ser disponibilizada em escola separada das escolas de ensino regular, de forma que haja substituição de um ensino pelo outro.

Mantoan (2006) cita que alguns juristas brasileiros como Fávero e Ramos (2002), ligados ao Ministério Público Federal, afirmam que a possibilidade de substituição do ensino regular pelo ensino especial, conforme previsto na LDBN de 1996, não está de acordo com a Constituição, pois esta dispõe “atendimento educacional especializado, e não educação especial aos portadores de deficiência, justamente por esse atendimento referir-se ao oferecimento de instrumentos que propiciam o acesso à educação” (MANTOAN, 2006, p.28). As disposições legais que abordam o ensino especial como possibilidade de substituir o ensino regular, previstas na LDBN de 96, conforme cita Mantoan (2006), são contrárias a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que foi celebrada na Guatemala, em 1999, a qual o Brasil é signatário. Ela não está de acordo com a Convenção de Guatemala porque diferencia a educação com base em condições pessoais do ser humano, no caso a deficiência, que admite substituição do direito ao acesso à educação pelo atendimento ministrado apenas em ambientes “especiais”. E além do mais, a LDBN não coloca como sendo direito das pessoas optar as situações em que se terá a educação especial, o que se configura na prática como sendo uma decisão imposta pela escola (MANTOAN, 2006).

Entretanto, algumas pessoas interpretam que a opção por recursos especializados para além daqueles de complementação e suplementação e de apoio ou suporte a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns é benéfica ao garantir a igualdade de oportunidades, já que admite diversidade de opções de atendimento escolar. O artigo 59 da LDBN dispõe que cabe aos sistemas de ensino assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais, conforme o inciso I, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades. E devem ser, também, assegurados “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (inciso III).

É possível verificar que no artigo 59, nos incisos I e II são reconhecidas as ações em prol da inclusão, com vistas a práticas educativas diferenciadas, que exigem professores

capacitados para que possam atender a diferentes necessidades educativas apresentadas pelos educandos, visando uma educação de qualidade, pautada na real aprendizagem. Para que possa ser oferecida uma educação de qualidade para todos os educandos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, é necessário que a escola se organize, capacite seus professores para que consiga obter o suporte necessário a sua ação pedagógica pautada no conceito de inclusão (GLAT e FERNANDES, 2005).

3.2.1 Universalização da Educação Inclusiva no DF

A lei distrital de número 3.218, datada de 05 de novembro de 2003, estabelece no artigo 1º o modelo de educação inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Esta lei define a Educação Inclusiva como sendo o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades, salvos os casos excepcionais em que demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança ou mesmo quando for necessário para o seu bem-estar (parágrafo 1º).

O parágrafo 4º do artigo 1º especifica que “escolas do ensino regular estão autorizadas a manter escolas especiais para atendimento aos casos excepcionais em que tenha sido recomendado esse tipo de procedimento como o mais adequado”. Verifica-se assim, que nem todos os educandos devem ser incluídos em salas comuns do ensino regular. Não há precisão, nesta lei, de quais casos são considerados excepcionais. Ela apenas demonstra que alguns educandos devem ser encaminhados para a escola especial a qual tem autorização para se manter em escolas de ensino regular, quando for considerado melhor para o seu bem-estar.

No artigo 2º é citado o dever do Poder Executivo do DF em garantir: “a acessibilidade dos alunos portadores de deficiências por meio de adaptações do espaço físico” (inciso I); “formação continuada aos professores da educação básica, que atuem na educação inclusiva” (inciso II) e “recursos humanos, materiais e equipamentos especializados para os serviços de apoio ao desenvolvimento da educação inclusiva” (inciso III).

Tem-se assim, disposto na lei de número 3.218/03 que todo estudante tem direito ao acesso ao espaço escolar sem que hajam barreiras físicas e arquitetônicas à sua locomoção e caso essas barreiras existam, cabe ao poder executivo garantir a eliminação das mesmas por meio de adaptações no espaço físico. No artigo 2º é dada atenção a formação continuada de professores o que se mostra necessário para que se tenha uma prática pedagógica inclusiva de qualidade, haja vista, que os professores devem se “reciclar” constantemente, no sentido de se manterem informados e atualizados sobre a realidade que os rodeia para dar suporte a sua

prática profissional. Demo (1996) apresenta como sendo de fundamental importância que o professor ou o educador seja atualizado devido ao fato de que para um profissional da área educacional, o conhecimento acompanhado dos fatos sociais, se mostra necessário ao ponto de oferecer uma pesquisa como questionamento do cotidiano (DEMO, 1996).

Capítulo 4

4 Análise dos dados

4.1 Educação Inclusiva como um Desafio a Enfrentar

A implantação da política de educação inclusiva tem se mostrado um desafio às escolas de ensino regular da rede pública de ensino no DF, porque ela apresenta a necessidade de mudança em toda a estrutura educacional a fim de contemplar as diversas necessidades educativas especiais apresentadas pelos educandos, visando uma educação de qualidade e para todos. Mesmo diante dos desafios a enfrentar, a inclusão escolar, vista como um processo, já apresenta resultados importantes para quem dela participa, seja de forma direta, ou indireta.

Os professores entrevistados citaram que quando a política de educação inclusiva foi implementada houve um impacto muito grande por parte do corpo docente e discente das escolas. Eles afirmaram que os primeiros contatos com os educandos inclusos foi complicado, difícil e até desesperador, pois não sabiam como agir, como se relacionar e nem mesmo como se comunicar com esses estudantes. Entretanto, pelo relato dos entrevistados, foi possível revelar que no decorrer do tempo, o convívio e o relacionamento com os educandos com necessidades educacionais especiais foi se tornando mais fácil, mais natural e muito enriquecedor. A fala a seguir demonstra a afirmação de que quando as escolas de ensino regular começaram a receber estudantes com necessidades educativas especiais, muitos professores ficaram assustados com a novidade por não saberem como agir diante da situação, mas que a convivência foi importante para demonstrar que a educação inclusiva é possível e desejável :

Bom, eu nunca tinha trabalhado com educação especial até chegar a escola inclusiva. A gente não tinha preparação pra trabalhar com alunos com necessidades especiais e quando eu cheguei nas salas e me deparei com um monte de alunos novos, especiais, eu fiquei desesperada! Eu não tinha noção de como lidar com eles. Nem mesmo sabia que existia tantas síndromes e tantos distúrbios. Tinha uns que eu nunca tinha ouvido falar. Quando entrei e vi um com Down, uma outra cadeirante que precisava toda hora ir ao banheiro e precisava que alguém levasse ela, um outro psicótico, uns com autismo, bipolar e aí vai... Eu pensei: o que que eles estão fazendo aqui? Nem sabia que eles poderiam aprender alguma coisa. Mas você sabe que com o tempo e com a convivência eu aprendi a lidar com todos eles? Eu percebi que eles são pessoas incríveis e até me surpreenderam porque eu sinto que eles estão aprendendo. Alguns lentamente, outros nem aprendem tanto, mas tem alguns que conseguem abstrair muita coisa. E isso eu acho

lindo, apesar de ser um desafio muito grande lidar com todos eles, mas essa convivência é muito rica e gratificante porque eles podem aprender no meio de todos os outros, e os outros podem conviver com eles, em meio as diferenças. (Entrevistada 3)

A maioria dos professores afirmou que a educação inclusiva é muito desafiadora, complexa e difícil, na medida em que ela exige profundas reflexões sobre como agir diante das diferenças, como respeitar o outro com as suas singularidades, implicando assim, em significativas mudanças no comportamento de todos os que participam do movimento de inclusão escolar. Assim, as mudanças que precisam ocorrer para que haja a inclusão são classificadas como positivas pelos entrevistados, já que elas são capazes de transformar todos os sujeitos envolvidos com a inclusão e com isso, transformar aos poucos, o restante da comunidade escolar, no caminho de uma sociedade mais justa. Esse trecho confirma o fato de que conviver com a diversidade exige muita reflexão, e mudanças as quais são classificadas como positivas:

Então, essa pra mim, de como lidar com o outro, ao meu ver que é o mais desafiador, é difícil, mas é rico, sabe por que é rico? Porque quando você tá lidando com essa diversidade você tem que procurar mecanismos, você tem que buscar e você tem que sair da acomodação, e por isso que ele é positivo, ele é altamente positivo porque você tem que sair daquela linearidade, você tem que mudar, e quando você tem uma criança ali que ela precisa de você, mas você não sabe como agir, então, ela te desestrutura e ela te puxa, e você passa a refletir sobre a sua prática pedagógica. Pra mim o mais interessante é isso porque você vai buscar mecanismos pra mudar. E essas mudanças tão sendo ótimas. E o interessante é que não tem mais volta e você só vai aprender a lidar com isso com a prática, essa prática mudada vai te transformar, transformar a criança e consequentemente toda a sociedade, de forma que fica mais possível uma sociedade mais humana, e mais justa. (Entrevistada 5)

Assim, um aspecto interessante é o fato de que a inclusão escolar perpassa por uma inclusão mais ampla que é a social. Alguns professores reconhecem que pensavam e agiam de forma preconceituosa com relação aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Três (3) professores afirmaram que achavam que os estudantes inclusos não tinham o direito de estudar na mesma sala que os demais educandos porque aqueles poderiam atrapalhar as aulas e poderiam se prejudicar, já que não teriam capacidade para acompanhar a turma. Porém, a convivência com os novos educandos exigiu reflexões as quais foram capazes de reconhecer que é um direito de todos os cidadãos o acesso aos mais

diversos espaços sociais, incluindo o educacional. Nesse contexto, um dos entrevistados citou que:

Apesar do choque inicial, a convivência com os alunos especiais, acho eu, fez com que nós professores reconhecêssemos que, primeiro, pela constituição é obrigação e dever do Estado de cuidar de todos os cidadãos que dela fazem parte, e de todos mesmo. Então, a educação realmente tem que abraçar esses alunos, tá? A gente realmente tem que fazer essa educação inclusiva. (Entrevistado 1)

4.2 As Potencialidades da Educação Inclusiva

A educação inclusiva foi apontada pelos professores entrevistados como sendo uma política educacional muito interessante, e que tem beneficiado todo o corpo docente e discente das escolas e também as famílias dos educandos em inclusão. Os professores que participaram desta pesquisa relataram que estão aprendendo muito com os educandos com necessidades educacionais especiais, já que, são induzidos a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, a exercitar a calma e a paciência, a romper preconceitos, a buscar novas estratégias de ensino, dentre outros. Para os educandos inclusos, o principal aspecto positivo apontado tem sido a socialização desses estudantes, eles tem tido a oportunidade de se expressar, conviver e viver em meio às diferenças. Os educandos que não apresentam necessidades educacionais especiais também foram citados como beneficiados pela educação inclusiva, pois aprendem a aceitar e a respeitar a diversidade, dentre outros.

A família também foi lembrada como tendo um papel importante na inclusão escolar e como sendo beneficiária deste processo. A questão da subjetividade foi citada, haja vista, os pais das crianças com necessidades educacionais criam muitas expectativas com relação à inclusão de seus filhos, anseiam para que eles aprendam e projetam um futuro mais promissor nas crianças, ou seja, passam a acreditar nas potencialidades de seus filhos e a acreditar em uma sociedade mais justa, que aceite suas limitações.

A aprendizagem é um processo dinâmico. Na escola ela se configura como uma troca de saberes. Os educandos aprendem com os professores e os mesmos aprendem com os estudantes. O relato a seguir corrobora a opinião dos professores quanto à existência de trocas de experiências positivas que tem ocorrido entre educandos com necessidades educacionais especiais e professores na educação inclusiva:

Em termos de experiência profissional tem sido muito enriquecedora porque a gente trabalha com a diversidade e aí a gente tem que se mexer para conseguir se comunicar com os alunos. Eu mesma já

estou aprendendo a me comunicar com os surdos, do meu jeito, mas agora eu consigo o que antes parecia impossível. Aprendi também como tratar um autista, como adaptar provas para os disléxicos e para os com baixa visão e por aí vai. Dá pra você aprender muita coisa. E em termos de crescimento pessoal acho que foi muito válido, muito enriquecedor mesmo. E como profissional, como pesquisadora também te dá uns insight. (Entrevistada 7)

A socialização foi citada por todos os dez (10) professores entrevistados como sendo o principal aspecto positivo observado com relação aos educandos em inclusão. Foi ressaltada a satisfação dos educandos com necessidades educacionais especiais, provenientes de escolas especiais, sendo inseridos junto aos estudantes do ensino regular. De modo geral, foi apontado, pelos entrevistados, que os educandos inclusos transmitem sentimentos como: alegria, felicidade, “se sentem pessoas normais”, “não se sentem como ets”, “força de vontade para aprender”, por estarem estudando em escolas de ensino regular. A fala a seguir corrobora esta afirmação:

Um ponto positivo de primeiro é que pra socialização foi maravilhoso. Vejo que os alunos especiais ficam muito felizes em estarem com todo mundo, na mesma sala, no mesmo ambiente, acho que eles se sentem mais “normais” (aspas colocadas pela própria professora entrevistada). Tem um aluno aqui que ele tem muita dificuldade, mas ele é muito esforçado. Ele vem de escola especial porque tem déficit intelectual, mas ele vem em todas as aulas, ele copia tudo do quadro, ele vem a tarde estudar, ele se esforça pra fazer os exercícios. Eu não tenho coragem de repetir um aluno desses! Então, assim, eles têm muita força de vontade pra se manterem aqui na escola, eles precisam disso. (Entrevistada 6)

Os educandos sem necessidades educativas especiais também foram apresentados como sendo beneficiados pelo processo de inclusão, por terem a oportunidade de conviver com as diferenças, de maneira natural. Uma professora citou, inclusive, que essa convivência dificilmente aconteceria em outras situações, visto que os estudantes do ensino especial ficavam apartados dos demais:

Então, o aspecto positivo é que é muito bom para a socialização mesmo e pro resto do pessoal você começa a ver com naturalidade, principalmente pros outros alunos, sabe? O que eu reparo muito é que eles tão lá conversando com quem tem déficit intelectual, surdez, síndrome de Down igualzinho, tão lá, papapapa... E eu sei que se eles não estivessem num ambiente desses, as pessoas nem iam se lembrar que eles existiam, se de repente acontecesse um caso na família ia ser

o primeiro contato. Então, é bom eles já trabalharem com isso dentro da escola! Opa! As outras pessoas saem de casa, elas não estão né... Encarceradas! Agora tá melhorando, é isso, pelo menos o que eu acho. (Entrevistada 10)

Os professores entrevistados reportaram que a educação inclusiva tem interferido muito na subjetividade e na maneira de agir dos familiares dos educandos inclusos, visto que, muitos pais não acreditavam ser possível que seus filhos pudessem receber uma educação de qualidade e muito menos, em meio aos estudantes do ensino regular. Os professores afirmaram que desde a implantação da política de educação inclusiva, muitos pais ou responsáveis por educandos com necessidades educativas especiais têm exigido, das escolas de ensino regular, a matrícula e a permanência de seus filhos nas mesmas. E além do mais, esses pais passaram a acreditar em um futuro mais promissor para seus filhos. O trecho a seguir corrobora essa afirmação:

Quando você lida com isso (a professora diz respeito a inclusão escolar) você está mexendo com uma coisa chamada subjetividade que é exatamente o que? É você trabalhar com aquela família que tá acostumada a deixar o filho na escola especial, separado das outras crianças, aprendendo muitas vezes a picotar papel... Então, agora não, agora você vê a emoção daquele pai que quer que o filho aprenda alguma coisa, que se sente feliz em ver o filho brincar com as outras crianças, que briga pro filho permanecer na escola no meio de todo mundo, quero dizer: você está lidando com as emoções desses pais que agora mais do que nunca acreditam no potencial de seus filhos. (Entrevistada 6)

Foi dada ênfase, nas falas dos professores entrevistados, na valorização da convivência com a diversidade. Essa diversidade sempre existiu e sempre existirá por ser intrínseca aos seres humanos. No entanto, muitos educandos com necessidades educacionais especiais se encontravam segregados em escolas de ensino especial, distante do convívio das demais crianças porque se padronizava os estudantes, e os que não se encaixavam dentro dos padrões estabelecidos, não podiam fazer parte do contexto do ensino regular. Com a implementação da política de educação inclusiva, a diversidade passou a ser valorizada e o convívio com os estudantes que vieram do ensino especial é tido como muito positivo e rico, permitindo assim que os ambientes se tornem mais sensíveis para acolher a todos nas suas singularidades. Conforme uma professora entrevistada citou:

O que eu acho interessante é que você é obrigado a lidar com a diversidade porque essa é a parte principal. Porque desde que o mundo é mundo, nós vivemos em uma excludência muito grande, entendeu? Então o que que acontece? Nós estamos acostumados nessa linha excludente de dizer assim: isso aqui é o branco e isso aqui é o vermelho, e agora não! Agora, nós tentamos quebrar essa excludência e esse preconceito e dizemos: isso é o branco com o vermelho, com o azul, com o rosa, e quanto mais colorido mais bonito, e agora é assim, entendeu? A gente tem é que se misturar no sentido mais filosófico mesmo, porque nós somos diversos, você pensa de um jeito, eu penso de outro, você fala de um jeito e eu falo de outro. Agora é claro que é difícil, não é fácil, você lidar com isso não é fácil, é difícil, mas caminha pra romper preconceitos. (Entrevistada 6)

Um aspecto interessante apontado por uma professora diz respeito a afirmação de que a educação inclusiva tem melhorado o desempenho escolar de muitos estudantes, sejam eles educandos com necessidades educacionais especiais, ou não. A própria professora apontou como motivo para essa melhora o fato de que os educandos estão sendo respeitados nas suas diferentes formas de pensar, nos seus diferentes ritmos de aprendizagem, o que tem potencializado o aprendizado desses estudantes. Segundo a entrevistada:

Vejo a melhora no desempenho de alguns alunos. Acredito que é porque eles sempre compreendiam o que era transmitido em sala de aula, mas devido a alguma dificuldade ou a alguma forma de se expressar diferenciada, que impedia que nós os compreendêssemos e a gente classificava esse aluno como mau aluno. Como por exemplo, a gente tinha uma aluna com muita dificuldade de aprendizagem. Ela não conseguia fazer as provas direito, ela escrevia muito mal, e isso em todas as disciplinas e era horrível o aprendizado dela. Ai ela se descobriu disléxica e hoje nós adaptamos o currículo pra ela, de forma que ela é uma excelente aluna, muito inteligente mesmo! (Entrevistada 8)

4.3 Barreiras a Inclusão Escolar

Muitos problemas foram apontados, pelos professores entrevistados, com relação à implementação da política de educação inclusiva nas escolas do DF. Problemas estes que tem dificultado, ou mesmo impedido que alguns educandos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nas salas comuns das escolas de ensino regular. Dentre eles, foi reportada, por dois professores, a questão da falta de uma clara definição do que seja inclusão escolar e como que ela deve ser feita. A ausência de critérios de como fazer a inclusão tem

permitido que cada escola faça a inserção de alunos que precisam de atendimento educacional especializado da maneira que considerar mais apropriado. O relato a seguir corrobora esta afirmação:

A falta de critérios principalmente nessa parte da inclusão é como eu te falei, é muito complicado. Por exemplo, você tá com uma criança psicótica na sua sala misturada com um surdo e com um autista e com um bipolar e etc... E aí é complicado. O psicótico vai querer bater em todo mundo, ele vai te agredir, ele vai agredir os colegas, e aí? Poço misturar ele com um Down, por exemplo? Quais são os critérios pra colocar essa criança na inclusão? Será que essa criança tem a mesma condição do que uma outra criança que tem problemas auditivos? Com certeza não. Com certeza a sala vai ser totalmente diferente. E isso é complicado porque cada escola vai fazer de um jeito diferente. (Entrevistado 2)

Outro aspecto citado pela maioria dos professores entrevistados como sendo uma barreira a inclusão escolar, foi o fato de que as escolas tem tido excesso de estudantes por sala de aula, de forma a impedir um trabalho eficaz de adequações curriculares para quem dele precisa, dificultando o professor a trabalhar de forma a respeitar as limitações individuais. Os professores relatam ter que escolher a quem dar atenção, porque abarcar a todos os educandos, em meio a uma sala muito cheia, tem sido muito complicado. O trecho a seguir reforça esta afirmação:

Como as turmas são bem cheias, a gente não dá conta de fazer um trabalho bacana, não dá pra atender aos alunos individualmente como eles precisam. Com a turma muito cheia a gente não dá conta. Eu tenho treze turmas, então, 42, 43 alunos em cada turma, e cada uma tem mais ou menos cinco ou seis alunos em inclusão né? Pois é... então assim, eu não dô conta de trabalhar! Aí eu sei que eu tenho que me virar. As vezes eu consigo, mas as vezes, por exemplo, na minha segunda prova na escola eu não tive tempo de fazer adaptadas pra eles por que é muita coisa. A gente tem que corrigir muita coisa! (Entrevistada 8)

Uma questão importante levantada pelos professores entrevistados foi o fato deles não terem tido treinamento específico para trabalhar com educandos com necessidades educacionais especiais. A falta de treinamento, de capacitação foi citada como sendo um problema grave, pois, muitos professores ainda não sabem como ensinar e nem mesmo como se comportar diante de determinadas necessidades educativas apresentadas pelos estudantes. Dessa maneira, muitos professores tem tido dificuldades em preparar aulas e avaliações

adaptadas, com o intuito de abarcar o aprendizado de todos os alunos. A dificuldade do professor em entender, compreender as diversas necessidades e em conseguir adequar o currículo tem sido, para muitos deles, um sofrimento, conforme alguns docentes entrevistados citaram. O relato a seguir corrobora estas afirmações:

Eu acho que deveria ter um pouco mais de incentivo do próprio Estado, sabe? Não nos foi oferecido nenhum pra que os professores pudessem fazer esses cursos de capacitação e treinamento... O problema mesmo de os professores não saberem lidar com os alunos especiais é grave! A ponto de uns chamarem uma psicóloga pra saber como lidar, como responder, como se comportar com eles (os educandos com necessidades educacionais especiais) dentro de sala de aula. Coisas como fazer quando eles entram em discussão com outros alunos em sala de aula, como você gerencia isso, como é que você coordena as atividades, você tem que tratar de forma diferenciada, que tipo de diferenciação, como deve se feita a adequação curricular e aí você imagina só: você lidar com aluno surdo, cadeirante, com condutas típicas, alunos com Síndrome de Down! Aí você derrepente tem várias especificidades aí e você que não fez qualificação em nenhuma dessas, mas tem que lidar com todas elas. Então, eu reconheço que pra alguns professores é muito difícil, eles sofrem muito (Entrevistada 9).

No contexto, diversos outros problemas foram apontados como barreiras à inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Contudo, os mais citados foram o preconceito de muitos professores com relação aos educandos inclusos, e, a não aceitação destes no espaço educacional dirigido ao ensino regular e a falta de estrutura adequada nas escolas, necessária para proporcionar a inclusão. O trecho a seguir, reforça o que foi citado:

...falta, falta muita coisa pra que as escolas sejam realmente inclusiva. Acho que conquistamos muita coisa, a escola tem conseguido incluir muitos alunos, mas não todos. Alguns são mais difíceis de incluir e, pra piorar, falta estrutura, como no caso aqui, a gente recebe mais alunos surdos e com baixa visão, mas a gente não tem adaptações no ambiente pra um cadeirante, por exemplo. Muitos de nossos professores tão tendo problemas com os alunos porque eles não aceitam os alunos especiais, eles se recusam a adaptar as provas e tudo mais...E daí alguns alunos especiais acabam ficando largados...

Assim, é possível afirmar que a inclusão escolar é fato na vida de muitos educandos com necessidades educacionais especiais no DF, porém muitos estudantes estão inseridos, mas não incluídos nas escolas de ensino da rede pública do DF, já que as mesmas não têm conseguido contemplar a todos os educandos, tampouco as diversas necessidades educacionais apresentadas pelos mesmos. Nesse sentido, muitas barreiras terão que ser ultrapassadas para que a inclusão escolar seja integrada na realidade de todas as escolas da rede pública de ensino do DF.

Nesse contexto, foi possível constatar que a lei distrital de número 3218/03 não está sendo cumprida como deveria, pois ela dispõe que direitos como: o acesso ao espaço escolar sem que haja barreiras físicas e arquitetônicas à sua locomoção e a formação continuada de professores sejam garantidos, mas, na prática, isso não tem acontecido. Entretanto, a implantação da política de educação inclusiva tem garantido a matrícula e a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, apresentando assim, muitas vitórias no contexto político educacional. No entanto, ela tem mostrado que existem muitos desafios a serem enfrentados para conseguir alcançar a inclusão escolar de todos os educandos.

Considerações Finais

A escola se configura como o espaço e o lócus onde há a troca formal de conhecimentos. Ela é um importante espaço para a socialização, para trocas de experiências educativas e para a transmissão de diferentes saberes. No entanto, durante muitos anos da história humana apenas algumas pessoas podiam fazer parte deste ambiente tão valorizado pela sociedade. Dentre os indivíduos que ficavam excluídos desse contexto escolar, estavam os deficientes e as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na contemporaneidade, a escola continua a representar o local onde as pessoas têm acesso à educação formal, mas com a diferença de que é um direito de todos participar deste espaço, onde deve haver pessoas preparadas e qualificadas para ensinar ou transmitir os conhecimentos e os principais paradigmas vigentes na sociedade. Entretanto, mesmo com a existência de leis que abarcam o direito de todas as pessoas ao acesso à educação formal e de qualidade, diversos educandos se mostram a parte do ambiente escolar freqüentado pela maioria dos estudantes, ambiente este que se traduz na escola de ensino regular.

Nesse sentido, a educação inclusiva atenta para a garantia ao acesso a educação de qualidade para todos os educandos, incluindo aqueles que estiveram apartados do ensino regular devido ao fato destes educandos apresentarem necessidades educacionais especiais as quais as escolas do ensino regular não se responsabilizavam em atender. Assim, a inclusão escolar é tida como um novo paradigma, pois visa atender a todos os educandos, respeitando suas necessidades, seus diferentes ritmos de aprendizagem, suas particularidades, dentro da sala de aula comum do ensino regular.

Conforme foi verificado neste estudo, muitos educandos se inserem fisicamente nas escolas inclusivas do DF, mas não são incluídos, visto que suas necessidades educativas especiais não são atendidas de maneira a respeitar suas diferenças, e a facilitar seu aprendizado. Muitos problemas foram apontados pelos professores, que participaram desta monografia, como impeditivos à inclusão escolar. Dentre eles, destaca-se o preconceito que muitos professores têm com relação aos estudantes em inclusão, a falta de estrutura física adequada, falta de critérios de como deve ser a inclusão escolar, excesso de educandos em sala de aula, professores não qualificados para educar alunos com necessidades educativas especiais.

Muitos aspectos positivos também foram citados como sendo importantes no processo de inclusão como, por exemplo: a valorização da diversidade humana, a socialização dos educandos inclusos, a troca de aprendizado entre os educandos em inclusão e os estudantes

sem necessidades educacionais especiais, a troca de conhecimento entre professor e educando, dentre outros.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Augusto Parras. **A subjetividade social de uma escola inclusiva: um estudo de caso**. 2005.157f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005.

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa de**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2008.

BRASIL, **Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em 11 de maio de 2008.

BRASIL, **Lei de nº 3.218, de 05 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/legislacao/ldf/2003/3218.htm> Acesso em 10 de maio de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em 25 de abril de 2008.

CAIADO, Kátia Moreno. **Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Deficiência, Diferença, Necessidades Educacionais Especiais**, Mimeo, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200010&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em 18 de maio de 2008.

DEMO, Pedro. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social?** São Paulo: Brasiliense, 1991. Coleção Primeiros Passos.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FONTES, Rejane de Souza; LANDI, Maria de Lourdes. **Estima: Uma prisão sem grades.** Revista Integração. MEC/ SEESP, 1997, p. 41-46.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista da Educação Especial. MEC/ SEESP, p. 35-39, out/2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOPES, Neide Aparecida. **Deficiência e Inclusão Escolar: Um estudo sobre representações sociais.** 2005. 146f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, Cecília de Souza (organizadora); SUELY, Ferreira Deslandes; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: W.V.A, 1999.

TUNES, Elisabeth. **Por que falamos de inclusão?** Em: Linhas Críticas. Brasília, v.9, n. 16, jan/jun. 2003, p. 5-12.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 1997, São Paulo, p. 99-127.

ANEXOS

Anexo I- Termo de consentimento esclarecido

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu, _____, com ____ anos, concordo em participar, por minha livre e espontânea vontade, de um trabalho de monografia intitulado “*Educação Inclusiva no Distrito Federal: potencialidades e limites*” para ser apresentado no Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, pela pesquisadora Andréa M. R. Borges, aluna do Curso de Graduação em Serviço Social.

Declaro estar esclarecido(a) e informado(a) que a pesquisa visa fazer um balanço sobre as potencialidades e os limites da implantação da política da educação inclusiva de acordo com professores que trabalham com educandos em inclusão.

De livre e espontânea vontade responderei às perguntas da entrevista, que será gravada, transcrita e analisada pela pesquisadora. Não serei identificado(a) no trabalho escrito ou apresentado. Estou ciente que na pesquisa será utilizado pseudônimo quando houver referência ao nome da pessoa entrevistada.

Declaro também estar ciente de que durante a pesquisa, se tiver dúvidas serei esclarecido(a), como terei a liberdade de recusar a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo para mim.

Tenho garantia de sigilo aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e minha participação está livre de qualquer remuneração ou despesa.

O termo foi assinado por mim, por uma testemunha e pela pesquisadora.

Entrevistado(a) _____

Testemunha _____

Pesquisadora _____

Brasília, ____ de _____ de 2008.

Anexo II– Roteiro de entrevista aplicado aos professores

Tempo de serviço:

Tempo de escola inclusiva:

- 1- Fale-me um pouco de como foi, ou de como tem sido sua experiência com relação à educação inclusiva.
- 2- Quais são os principais aspectos positivos, que você apontaria, para a implantação da política de educação inclusiva?
- 3- Você apontaria algum aspecto negativo para a implantação da política de educação inclusiva? Qual?
- 4- Em sua opinião, as escolas têm conseguido atender as diferentes necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos? Por quê?
- 5- Você acha que as escolas no Distrito Federal devem ser modificadas, de alguma forma, para serem inclusivas? Por quê?

Anexo III – Lei nº 3.218/03

LEI Nº 3.218, DE 05 DE NOVEMBRO DE 2003
(DODF de 10.11.2003)

(Autor do Projeto: Deputado Distrital Eurides Brito)

Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, FAÇO SABER QUE A CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º Fica estabelecido o modelo de Educação Inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança.

§ 2º A partir da regulamentação desta Lei, serão obedecidos os seguintes prazos e percentuais mínimos de escolas da rede pública de ensino a desenvolverem a Educação Inclusiva:

- I - em até seis meses, (10%) dez por cento das escolas;
- II - em até doze meses, (20%) vinte por cento das escolas;
- III - em até vinte e quatro meses, (40%) quarenta por cento das escolas;
- IV - em até trinta e seis meses, (70%) setenta por cento das escolas;
- V - em até quarenta e oito meses, (100%) cem por cento das escolas.

§ 3º A exigência de cumprimento dos prazos de que trata o parágrafo anterior fica condicionada à garantia, pelo Poder Executivo, das condições adequadas ao desenvolvimento da Educação Inclusiva, definidas nesta Lei.

§ 4º Fica a rede de ensino público do Distrito Federal autorizada a manter escolas especiais em escolas do ensino regular, para atendimento a casos excepcionais em que seja esse o procedimento mais recomendável.

Art. 2º Respeitado o disposto no art. 1º, § 2º; cabe ao Poder Executivo do Distrito Federal garantir:

- I – acessibilidade dos alunos portadores de deficiências, por meio de adaptações do espaço físico necessárias à Educação Inclusiva;
- II – formação continuada para os professores da Educação Básica, que atuarem na Educação Inclusiva;
- III – recursos humanos, materiais e equipamentos especializados para os serviços de apoio ao desenvolvimento da Educação Inclusiva.

Art. 3º Cabe às escolas da rede pública de ensino definirem em seu projeto educacional:

I – o sistema de apoio especializado, em consonância com as orientações pedagógicas oficiais, específicas para a Educação Inclusiva;

II – as adaptações curriculares no âmbito da escola, da sala de aula e do aluno portador de deficiência individualmente;

III – os procedimentos e instrumentos de avaliação, adequados às adaptações curriculares, necessários ao desenvolvimento da Educação Inclusiva;

IV – a organização específica de sua estrutura e funcionamento para atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos participantes da Educação Inclusiva.

Art. 4º Fica estabelecido o prazo de sessenta dias, após a publicação desta Lei, para a sua regulamentação pelo Poder Executivo.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.