

ARTIGO

**Educação especial na perspectiva inclusiva:
uma revisão pautada no direito de todos à educação*****Special education from the inclusive perspective:
a review based on the right to education for all*****Ana Paula Boff^a**

ana.boff2@gmail.com

Andreia de Bem Machado^b

andreiadebem@gmail.com

RESUMO

No Brasil, legislações e documentos normativos asseguram o direito à educação. Apesar de os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação terem o direito formal de acesso à escola comum, a participação nas atividades escolares e a aprendizagem desse público ainda é um desafio, desvelando a necessidade de que a perspectiva da educação inclusiva seja incorporada às práticas educativas. Assim, este artigo tem como objetivo mapear, à luz da revisão bibliométrica, as relações entre educação especial e educação inclusiva, trazendo a perspectiva da escolarização em seus diferentes níveis como um direito de todos os estudantes. Por meio de uma revisão bibliométrica realizada na base de dados *Web of Science*, 445 trabalhos foram identificados, dentre os quais 11 se alinham aos objetivos deste estudo, sendo analisados a partir das duas seguintes categorias: perfil das pesquisas que discorrem sobre educação especial e educação inclusiva e educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Os resultados apontam que as relações entre educação especial e educação inclusiva fazem parte de um arcabouço legal, garantindo os direitos civis, políticos e sociais das pessoas com deficiência. Entretanto, há uma lacuna entre a teoria/legislação e a prática desenvolvida nas escolas, sendo necessário desenvolver uma “cultura institucional para a inclusão escolar”, por meio de espaços formativos junto aos profissionais da educação e à comunidade acadêmica, buscando atender às diferentes necessidades educativas.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação Inclusiva. Revisão Bibliométrica.

ABSTRACT

In Brazil, legislation and normative documents guarantee the right to education. Although students with disabilities, autism spectrum disorder, and high abilities/giftedness have the formal right of access to regular schools, participation in school activities, their learning is still a challenge, revealing the need that an inclusive perspective of education is incorporated into educational practices. Thus, this article aims to map, in the light of the bibliometric review, the relationship between Special Education and Inclusive Education, considering schooling at its different levels as a right for all students. Through a bibliometric review in the Web of Science database, 445 works were identified, out of which 11 are in line with the objectives of this study and were analyzed from the following categories: research profile discussing Special Education and Inclusive

^a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Education, and Education Special in the Perspective of Inclusive Education addressed in the research. The results show that the relationship between Special Education and Inclusive Education are part of a legal framework, guaranteeing the civil, political, and social rights of people with disabilities; however, there is a gap between the theory/legislation and the practice developed in schools, thus further requiring to develop an “institutional culture for school inclusion”, through training spaces with education professionals and the academic community, seeking to meet the different educational needs.

Keywords: Right to Education. Inclusive Education. Bibliometric Review.

Introdução

As políticas públicas vinculadas à educação especial vêm sofrendo mudanças conceituais, sobretudo nas últimas três décadas no Brasil, as quais estão relacionadas à transição do conceito do modelo médico para o modelo social da deficiência (Pletsch, 2020).

O modelo médico, também conhecido como biomédico ou individual da deficiência, compreende a deficiência como um desvio da norma, ou seja, para essa perspectiva, existe um protótipo corporal, sensorial e/ou intelectual desejável e as pessoas que não correspondem a esse padrão são consideradas inadequadas, incompletas e, portanto, precisam ser reabilitadas. Ademais, a deficiência é comumente entendida como uma tragédia pessoal e individual, correspondendo a um fardo social que implica gastos com reabilitação ou demanda ações de caridade (Diniz, 2007).

As críticas a esse modelo estão relacionadas a entender a deficiência como um déficit, sem considerar a necessidade de se eliminarem as barreiras sociais que ocasionam os impedimentos às pessoas com diferentes variabilidades corporais e intelectuais. Dito de outro modo, é a pessoa com deficiência que precisa se adaptar para viver em sociedade. Considerando o contexto escolar, alguns exemplos relacionados a esse modelo se referem ao fato de os profissionais da educação não eliminarem as barreiras existentes no currículo e na prática educativa, requerendo que o estudante se adeque à escola e à metodologia pedagógica. Outrossim, o fato de encaminhar estudantes com deficiência para uma escola especial ou uma classe especial na escola comum representa um retrocesso às políticas públicas de educação inclusiva e são ações sob a perspectiva do modelo médico de deficiência, pois concebem que há um padrão corpóreo-intelectual hegemônico, sendo que os que não correspondem a ele devem ocupar espaços segregados.

Cabe destacar que os conhecimentos provenientes do modelo médico podem contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, principalmente no sentido de aumentar a funcionalidade do corpo e diminuir a dor (Diniz, 2007). Contudo, a forma com que esse modelo entende a deficiência tem contribuído para a produção e a consolidação de barreiras – atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, entre outras (Brasil, 2015) – que ocasionam a opressão e a exclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Por outro lado, o modelo social representado pelo movimento social das pessoas com deficiência diferencia lesão (advinda da natureza) e deficiência (construída socialmente), reconhecendo que esta última é uma experiência constituída a partir das barreiras sociais. Assim, a deficiência deixa de ser apenas uma questão médica para ser uma questão econômica, política e

social. Tal modelo ainda situa a deficiência no contexto geral da variação corporal e parte do ciclo de vida (Diniz, 2007).

O modelo social traz em seu bojo os pressupostos dos direitos humanos, dentre eles o direito à educação. Concernente a isso, os movimentos sociais de pessoas com deficiência, profissionais da educação, dentre outros representantes civis, têm defendido nos últimos anos a construção de uma escola inclusiva que acolha e respeite as diferenças humanas, tendo como mote uma educação para todos (Mantoan, 2006; Brasil, 2008).

Becker e Anselmo (2020) apontam que o modelo social da deficiência é uma possibilidade para a superação do modelo médico na educação inclusiva. Ao tecer reflexões sobre as contribuições desse modelo para a educação, os autores destacam que essa perspectiva posiciona o foco pedagógico para as potencialidades do estudante e não para os impedimentos advindos da deficiência, o que permite buscar estratégias para o pleno desenvolvimento do sujeito, respeitando as suas demandas e a garantia de direitos.

Cabe destacar que a educação inclusiva e a educação especial não são sinônimas. A educação especial é uma modalidade de ensino transversal em todos os níveis, etapas e modalidades educativas (Brasil, 2008). Conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a educação especial tem como objetivo assegurar: a) a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) a estes estudantes, b) a formação de professores para o AEE, assim como para os demais profissionais da educação visando à inclusão escolar, c) a participação da família e da comunidade, a acessibilidade em todas as suas dimensões — arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (Sassaki, 2009), e d) a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Já a educação inclusiva é uma ação política e pedagógica que defende o direito à educação de todos os estudantes sem nenhum tipo de discriminação e exclusão (Mantoan, 2006; Brasil, 2008). Conforme Lievore, Rimolo e Melo (2021), a perspectiva de educação inclusiva destaca a necessidade de garantir a aprendizagem, além do acesso à escola comum, para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista — TEA e altas habilidades/superdotação que compõem o público-alvo da educação especial (Brasil, 2008).

Tendo essas ideias como pressuposto, este artigo tem como objetivo mapear, à luz da revisão bibliométrica, as relações entre educação especial e educação inclusiva, trazendo a perspectiva da escolarização em seus diferentes níveis como um direito de todos os estudantes.

A educação especial na perspectiva inclusiva

A educação de pessoas com deficiência no Brasil foi historicamente tensionada entre a educação pública e a segregada em instituições filantrópicas (Pletsch; Souza, 2021). Contudo, desde a década de 1990, documentos oficiais nacionais, como a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), além das normativas internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), vêm reafirmando a importância da educação inclusiva como um direito de todas as pessoas e ratificando a necessidade de se promoverem a acessibilidade e a inclusão nos diferentes espaços sociais. Nesse sentido, o

arcabouço legal brasileiro destinado a garantir o direito das pessoas com deficiência é um dos mais completos do cenário internacional, a exemplo da LBI, que apresenta o conjunto de direitos civis, políticos e sociais desse segmento populacional. Todavia, o desafio da atualidade tem sido aplicar tais prerrogativas de modo que as pessoas com deficiência possam participar de todos os âmbitos sociais em condições equiparadas.

Pletsch (2020) assevera que a educação especial é uma modalidade de ensino, conforme preconiza a PNEEPEI (Brasil, 2008), mas também uma área de conhecimento interdisciplinar que visa garantir a acessibilidade na educação para pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Com relação ao exposto, entende-se que ao se eliminarem as barreiras que obstaculizam a aprendizagem do público com deficiência, todos os demais estudantes poderão se beneficiar de práticas pedagógicas inclusivas.

Em vista disso, as atuais políticas públicas da educação especial estão respaldadas em uma perspectiva de educação inclusiva. Para Pletsch (2020), a educação inclusiva é uma política pública fundamentada nos princípios de direitos humanos e justiça social que precisa garantir acesso, participação e aprendizagem a estudantes com diferentes necessidades e realidades educativas, dentre eles os que compõem o público-alvo da educação especial. Nessa esteira, é necessário avançar no sentido de que as políticas públicas propiciem a emancipação humana, rompendo com a ideia de que a função da escola é apenas o acolhimento e a convivência dos estudantes com deficiência (Lievore; Rimolo; Melo, 2021).

Mediante o exposto, a educação inclusiva é uma perspectiva política, cultural e educacional, implicando a combinação de três elementos: “1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos” (Pletsch; Souza, 2021, p. 1288). Assim, a educação especial fundamentada em princípios inclusivos deveria fazer parte da proposta pedagógica da escola e atuar de forma articulada com os demais professores (Brasil, 2008). Entende-se, portanto, que uma educação inclusiva requer a colaboração da educação especial para ser efetivada na escola, assim promovendo ações educativas que respeitem a pluralidade cognitiva dos estudantes (Pletsch, 2020).

Conforme Franco e Schutz (2019, p. 245), a educação inclusiva pressupõe que o professor desenvolva novos conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem compatíveis com essa perspectiva. Para tanto, requer-se que esse profissional desconstrua “[...] posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos e desempenhe o seu papel formador, que não mais se restringirá a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola”.

No cenário brasileiro, o conceito de inclusão escolar se desenvolveu a partir de avanços, mas também de limites e contradições, uma vez que a segregação e a integração dos estudantes com deficiência ainda estão presentes no contexto escolar (Crochik; Costa; Faria, 2020) e coexistem com práticas pedagógicas inclusivas.

Alguns dos limites e contradições apontados pelos autores se referem à falta de infraestrutura das instituições educacionais para receberem com segurança e autonomia estudantes com diferentes características físicas e ou sensoriais, como pessoas usuárias de cadeiras de rodas ou com cegueira;

à concepção de deficiência pautada no modelo médico, que entende a deficiência como um déficit a ser corrigido e/ou readaptado (Diniz, 2007); à existência de barreiras atitudinais, metodológicas, dentre outras, na escola e na atuação docente, assim como à formação dos professores baseada em técnicas pedagógicas, que não aborda aspectos relacionados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, ou o faz centrado nas disfunções da deficiência, ocasionando assim a manutenção de práticas pedagógicas excludentes e/ou segregacionistas (Crochik; Costa; Faria, 2020).

Uma possibilidade para mitigar tais limites, segundo Silva *et al.* (2020), se refere à transformação de normativas abstratas em ações concretas empreendidas pelas escolas, ações estas sob a perspectiva dos direitos humanos e que devem ser promovidas em sua plenitude, equalizando as tensões entre as soluções universalizantes e as necessidades dos chamados grupos minoritários. Ou seja, a função social da escola — ensinar e aprender — deve se efetivar por meio de uma educação cidadã e inclusiva que acolha a todos indistintamente. Similarmente, Becker e Anselmo (2020, p. 93) versam que se a educação tem como objetivo a formação integral do sujeito e a sua participação social, sendo assim, ela não “[...] pode ignorar o aluno que não se adequa à ‘normalidade’, visto que a sociedade é composta por todos e o direito não pode ser excludente”.

Concernente aos direitos educacionais dos estudantes com deficiência, Franco e Schutz (2019) expõem que a legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988, prevê a oferta do AEE a esse público. De modo mais específico, os autores apontam que para além da garantia do acesso à escola comum, está a premência da participação dos estudantes da educação especial nas atividades escolares, sendo esta “[...] efetivada por meio do AEE, em horário oposto ao período de aulas do turno regular, devendo o professor do AEE estudar o caso de cada aluno que lhe é encaminhado pela escola – em conjunto com a família e outros profissionais externos que o estejam atendendo [...]” (Franco; Schutz, 2019, p. 246). De acordo com Becker e Anselmo (2020), a estruturação de equipes multifuncionais para acompanhar o processo educativo desses estudantes também é um aspecto crucial, o que pode viabilizar intervenções mais assertivas de acordo com as demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes.

Em suma, o direito à educação implica que estudantes com deficiência, antes invisíveis em escolas especializadas, possam se desenvolver de forma mais plena nos aspectos cognitivo e social. Ademais, a educação inclusiva oportuniza ganhos para todos os envolvidos no processo educativo, permitindo uma vivência com as diferenças humanas e um convívio completo na sociedade (Franco; Schutz, 2019).

Metodologia

Para atender ao problema desta pesquisa, o estudo realizado se classifica como exploratório-descritivo, pois busca descrever o tema e aumentar a familiaridade dos pesquisadores com o fato. Como método de pesquisa da literatura, utilizou-se a busca sistemática, em uma base de dados online, seguida de uma análise bibliométrica dos resultados.

A bibliometria é uma metodologia proveniente das ciências da informação que se utiliza de métodos matemáticos e estatísticos para mapear os documentos a partir de registros bibliográficos armazenados em bases de dados (Galvão; Ricarte, 2019). A bibliometria permite apurações

relevantes, tais como: número de produção por região; temporalidade das publicações; organização das pesquisas por área do conhecimento; contagem de literatura relacionada à citação do estudo; identificação do fator de impacto de uma publicação científica, entre outros que contribuem para a sistematização do resultado da pesquisa e a minimização da ocorrência de vieses ao se analisar um determinado tema. Para a análise bibliométrica, o estudo foi organizado em três etapas distintas: planejamento, coleta e resultado. Essas etapas aconteceram de modo convergente para responder à pergunta norteadora da pesquisa, a saber: Quais as relações entre educação especial e educação inclusiva, sob a perspectiva da escolarização em seus diferentes níveis como um direito de todos os estudantes?

O planejamento se iniciou no mês de setembro e finalizou no mês de dezembro de 2021, quando o levantamento foi realizado. Nessa fase, definiram-se alguns critérios, tais como a limitação da busca em base eletrônica de dados, não contemplando catálogos físicos em bibliotecas, devido ao número considerado suficiente de documentos nas plataformas de pesquisa web. No escopo do planejamento, foi estipulada como relevante para o domínio da pesquisa a base de dados *Web of Science*, devido à sua relevância no meio acadêmico e seu caráter interdisciplinar foco das pesquisas nesta área, além de ser um dos maiores repositórios de resumos e referências bibliográficas de literatura científica revisada por pares, em constante atualização. Considerando o problema de pesquisa, delimitaram-se, ainda na fase de planejamento, os termos de busca, a saber, “*special education*” and “*inclusion*” and “*human rights*”, essa coleta de dados recuperou um total de 445 trabalhos indexados.

A utilização do operador booleano AND teve o objetivo de incluir o maior número possível de estudos que abordassem a temática de interesse desta pesquisa. E, por fim, definiu-se, ao se planejar a busca, o uso dos termos definidos nos campos “*title, abstract e keyword*”, sem restrição temporal, de idioma ou qualquer outra que pudesse limitar o resultado.

Com base nesse levantamento, foram selecionados 16 trabalhos que foram analisados a partir de duas categorias, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Categorias e os principais aspectos a serem analisados nas publicações

Categorias	Temas/Conteúdos a serem analisados
Perfil das pesquisas que discorrem sobre educação especial e educação inclusiva.	Principais autores, países, ano de publicação, palavras-chave e principais áreas do conhecimento.
Educação especial na perspectiva da educação inclusiva abordada nas pesquisas.	Público atendido, profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes, como o acompanhamento discente é realizado e principais legislações. A partir desses aspectos, três eixos temáticos foram elencados e apresentados na seção de resultados e análise: <i>A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como marco para o direito das pessoas com deficiência; diferenças conceituais e práticas relacionadas à integração e à inclusão escolar e formação inicial e continuada dos profissionais da educação na perspectiva da educação inclusiva.</i>

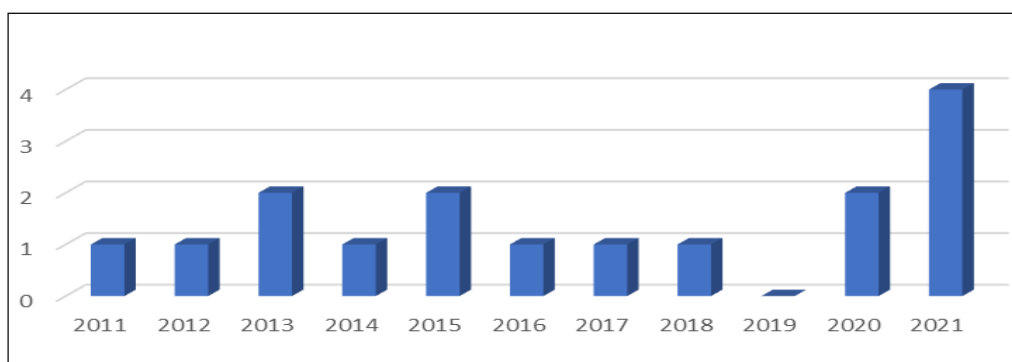
Fonte: As autoras (2022).

Na seção a seguir, apresentam-se os dados quantitativos e qualitativos provenientes da revisão bibliométrica.

Perfil das pesquisas que discorrem sobre educação especial e educação inclusiva

Os artigos elegíveis no banco de *Web of Science* foram publicados entre 2011 e 2021. Sendo que nos anos de 2011 e 2012, houve uma publicação em cada um, já em 2013, foram dois documentos publicados. Por sua vez, no ano de 2014, houve uma publicação e em 2015, duas. Já em 2016, 2017, 2018, houve um decréscimo nas publicações, havendo apenas uma publicação em cada um desses anos. No ano de 2019 não houve publicação. No ano de 2020, houve duas publicações e no ano de 2021, quatro publicações, conforme a Figura 1, a seguir:

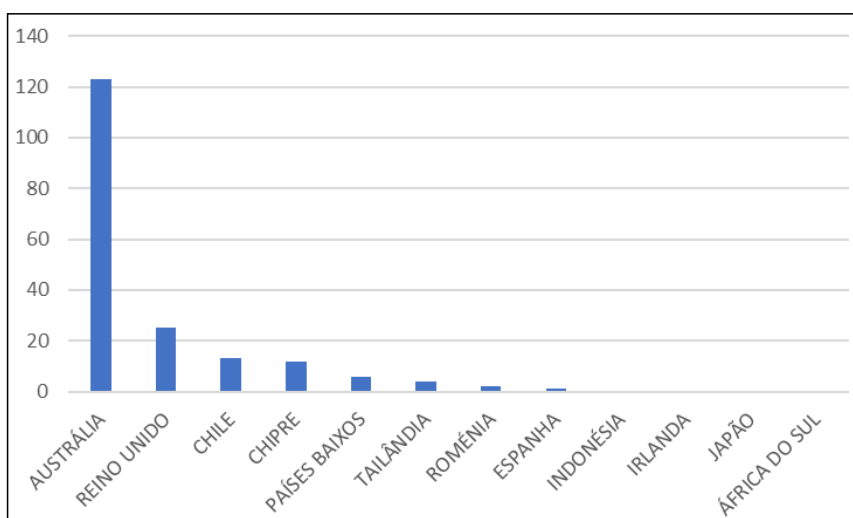
Figura 1: Distribuição temporal das publicações



Fonte: As autoras (2022).

Dentre os 16 trabalhos, observa-se uma variada lista de autores, instituições e países que se destacam na pesquisa sobre a educação especial e a educação inclusiva. Ao se analisar os 12 países com maior número de citações na área, pode-se perceber que a Austrália se destaca, com uma média de 66% das citações totais, um total de 123 citações. Em segundo lugar, destaca-se o Reino Unido, com 13% das citações, conforme a Figura 2, a seguir:

Figura 2: Distribuição por países dos trabalhos

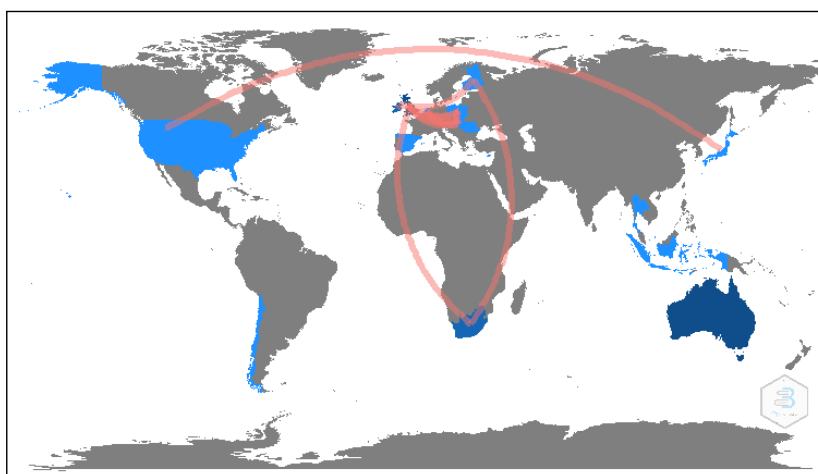


Fonte: As autoras (2022).

Os países mais citados foram Austrália, com 123 citações, e Reino Unido, com 25. Mediante o exposto, destaca-se a ausência de trabalhos brasileiros nesse levantamento, o que pode ser resultado da base de dados consultada, uma vez que se elegeu a *Web of Science* para o presente estudo por sua relevância interdisciplinar, porém, outros repositórios podem ser examinados, a fim de ampliar o escopo da investigação. Como já citado, a legislação educacional do Brasil, sobretudo as desenvolvidas nos últimos anos, é pautada nos direitos humanos e pode ser considerada uma referência em âmbito internacional. Essa lacuna de trabalhos brasileiros na base de dados pesquisada pode sugerir também que os acadêmicos do país não estão publicando suas investigações em outros idiomas, como o inglês, o que representa uma limitação para a divulgação científica das práticas educativas da educação especial e inclusiva. Outra possibilidade apontada por Melo e Mafezoni (2019) e Franco e Schutz (2019) é que o direito à educação e à aprendizagem do público com deficiência ainda é um aspecto a se desenvolver no Brasil: garante-se o acesso, mas não a participação e a aprendizagem desse público.

Dando prosseguimento à apresentação dos dados, a Figura 3 apresenta a intensidade de publicação por país e a relação estabelecida entre eles, por meio de citações entre trabalhos publicados.

Figura 3: Distribuição espacial e relacionamentos entre as publicações



Fonte: As autoras (2022).

As principais áreas de pesquisa que publicam sobre a temática da educação especial e educação inclusiva, respectivamente, são: educação pesquisa educacional, psicologia, ciências sociais outros tópicos, lei do governo, psiquiatria, saúde ocupacional ambiental pública e reabilitação. Nesse contexto, ganha destaque na área de publicações, com 57%, a área de educação pesquisa educacional, seguida de psicologia, com 14%. Apesar de aparecem em menor número, as investigações na área da saúde e reabilitação ainda estão presentes, indicando a hegemonia do modelo médico da deficiência nas práticas educativas.

Após a análise sistemática das 16 publicações, foi realizada a leitura de todos os títulos e resumos. A seguir, apresentam-se as principais relações entre educação especial e inclusiva observadas nas pesquisas.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva abordada nas pesquisas

Dos 16 documentos examinados, cinco foram eliminados por serem artigos de conferência e de revisão. Sendo assim, 11 artigos foram analisados na integralidade. Após a leitura desses trabalhos (Duque *et al.*, 2021; Engelbrecht *et al.*, 2013; Ghergut, 2011; Graham *et al.*, 2020; Kantavong; Nethanomsak; Luang-Ungkool, 2012; Kessel *et al.*, 2020; Liasidou, 2016; López; Morales; Rojas, 2014; Merrigan; Senior, 2021; Slee, 2013; Yoshitoshi; Takahashi, 2021), a análise foi sistematizada buscando identificar o público atendido, profissionais envolvidos, como o acompanhamento discente é realizado e principais legislações que fundamentam os sistemas escolares. A partir dessa revisão prévia, a discussão teórica foi organizada a partir de três eixos temáticos: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como marco para o direito das pessoas com deficiência; diferenças conceituais e práticas relacionadas à integração e à inclusão escolar e, por fim, formação inicial e continuada dos profissionais da educação na perspectiva da educação inclusiva, conforme se expõe a seguir.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como marco para o direito das pessoas com deficiência

Graham *et al.* (2020), Liasidou (2016) e Yoshitoshi e Takahashi (2021) apontam a importância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) para esse segmento populacional. Essa convenção foi construída a partir de um amplo diálogo com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com a sociedade civil, sobretudo de pessoas com deficiência, e propôs o conceito de deficiência que reconheceu a experiência da opressão sofrida pelos indivíduos com impedimentos, ao definir que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006, s./p).

Graham *et al.* (2020) destacam que a Declaração de Salamanca aumentou a conscientização sobre o conceito de inclusão internacionalmente. Isso ocorreu porque propôs que a educação de estudantes com deficiência oferecida em ambientes inclusivos levaria à formação de futuros cidadãos justos, tolerantes e competentes. Similarmente, a CDPD e o Comentário Geral — CG4 n. 4 (2016), que descreve os princípios que sustentam e as características centrais da educação inclusiva, bem como os processos necessários para assegurar a sua realização, são documentos fundamentados nos princípios do modelo social, enfatizando a necessidade de remover as barreiras que excluem as pessoas com deficiência da participação plena na sociedade. Os autores defendem que os estudiosos da educação inclusiva abracem a CDPD e o CG4 n. 4, incorporando tais princípios em seus trabalhos, o que poderá coletivamente contribuir para a compreensão e implementação global da educação inclusiva.

Do mesmo modo, Yoshitoshi e Takahashi (2021) realizaram uma pesquisa considerando a história da lei japonesa relativa à educação especial e sua mudança para uma educação com a ratificação da CDPD. O Japão ampliou as oportunidades educacionais para crianças que necessitam de

cuidados médicos constantes frequentarem escolas regulares, havendo a provisão de acomodações razoáveis, como a contratação de enfermeiras. Assim, há a necessidade de manter a inclusão como um direito humano básico, alinhado ao artigo 24 da CDPD, na qual se reconhece o direito à educação. Cabe destacar que no Brasil, a CDPD foi promulgada por meio do Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009).

Liasidou (2016) estudou o poder simbólico da linguagem para construir discursos incapacitantes em relação às pessoas com deficiência. Por meio da análise crítica do discurso, problematizou certos aspectos do Primeiro Relatório de Chipre sobre a implementação do Departamento de Inclusão Social de Pessoas com Deficiência/Ministério do Trabalho e Seguro Social. Para a autora, a linguagem enquadra significados e atribui papéis criando hierarquias ontológicas, portanto, é necessário questionar a linguagem da educação especial e os conceitos de déficit relacionados a ela. Nesse sentido, a CDPD foi um marco internacional para reconceituar as demandas das pessoas com deficiência relacionadas aos direitos humanos. Contudo, certas construções linguísticas permanecem, sustentando a perspectiva da deficiência como uma patologia individual. Em síntese, o relatório analisado apresenta uma compreensão que reduz as medidas de igualdade para as pessoas com deficiência em práticas compensatórias e orientadas ao déficit, sendo necessário evitar o discurso das necessidades educacionais especiais e focar na noção de barreiras à participação e à aprendizagem, conforme preconizado pelos documentos normativos citados.

Diferenças conceituais e práticas relacionadas à integração e à inclusão escolar

A diferença conceitual entre integração escolar e inclusão escolar também foi abordada nos trabalhos, sobretudo nas pesquisas de Ghergut (2011), López, Morales e Rojas, (2014) e Kessel *et al.* (2020). No âmbito escolar, a tentativa de ruptura em relação à concepção de desvio/déficit presente no modelo médico de deficiência, impulsionada pelos movimentos sociais, possibilitou a transição na década de 1990, passando da perspectiva da integração social para a de inclusão social. No paradigma da integração, a pessoa com deficiência tem de se adaptar à sociedade, enquanto na inclusão é a sociedade que se adapta às pessoas com deficiência, promovendo-lhes acessibilidade (Manton, 2006).

Nesse sentido, a pesquisa de Ghergut (2011) apresenta estratégias da reforma da educação especial no sistema educacional da Romênia, sinalizando que há uma distância entre a teoria, que tem uma abordagem inclusiva, e o que é colocado em prática nas escolas. Desde 1993, o Ministério da Educação desse país, com o apoio do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), vem realizando ações para incentivar o fortalecimento de práticas inclusivas nas escolas, dentre elas a formação de professores a fim de prepará-los e apoiá-los nas escolas regulares para a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Contudo, aponta que uma pequena parcela desses estudantes tem a oportunidade de acessar a escola comum. Ademais, a confusão existente entre as terminologias de integração e inclusão escolar também pode ser um obstáculo para a promoção da educação inclusiva (Ghergut, 2011).

López, Morales e Rojas, (2014) enfatiza que no Chile a política educacional está fundamentada na perspectiva da inclusão a partir da lógica dos direitos humanos, mas prescreve um modelo de integração com forte ênfase no modelo médico, com diagnósticos e tratamentos pedagógicos individuais realizados pelo professor especialista. Na integração escolar, a responsabilidade pelo aprendizado do estudante com deficiência recai sobre o professor especialista, criando uma barreira cultural à inclusão escolar, o que coloca em risco também a possibilidade de se construir um sistema educacional equitativo. Corroborando a perspectiva do modelo social, os autores apontam que a educação inclusiva compreende a deficiência como uma construção social. Para os autores, os repertórios interpretativos que não favorecem a inclusão são: a individualização do ensino dos estudantes com deficiência; a segregação desse público; o encapsulamento dos professores especialistas como os responsáveis pelo processo educativo dos estudantes com deficiência; a atribuição externa de responsabilidades pela aprendizagem (responsabilizando o próprio estudante e suas dificuldades); as dificuldades da coordenação pedagógica e quando a inclusão não é a prioridade, mas sim o rendimento escolar. Por outro lado, os repertórios interpretativos que favorecem a inclusão são: situar o foco na aprendizagem de todos os estudantes, o trabalho colaborativo entre professores especialistas e regulares, a integração social como objetivo e a ética da justiça social.

Kessel *et al.* (2020) tratam sobre o transtorno do espectro autista, mas não se restringe a essa condição, versando acerca do processo educativo de estudantes com deficiência. Para os autores, a Declaração de Salamanca (1994) possibilitou a mudança da perspectiva educacional integrativa para a inclusiva nos países da Áustria, Hungria, Eslováquia e República Checa. Nesse sentido, os quatro países garantem a igualdade das pessoas e o direito fundamental à educação, contudo, observa-se que a segregação ainda não foi superada para as crianças que não apresentam bom desempenho acadêmico nas escolas regulares, o que pode ser constatado a partir das três abordagens para a educação que persistem nesses países: frequentar escolas especiais (segregação), classes especiais em escolas regulares (integração) e as salas de aula comuns (inclusão). Os autores apontam ainda que para se alcançar a educação inclusiva, a estrutura da escola e as práticas pedagógicas devem ser adaptadas, sendo que os professores desempenham papel fundamental na educação de crianças com deficiência.

Diferentemente do que foi exposto até o momento, Merrigan e Senior (2021) explicitam que a educação inclusiva deve ser definida como a resposta do sistema educacional como um todo, incluindo a escola especial. Os autores exploram o propósito das escolas especiais na Irlanda a partir da percepção dos diretores dessas escolas, tecendo reflexões sobre como tais instituições podem fortalecer a inclusão escolar. Para eles, o conceito de inclusão abrange uma variedade de significados e discursos múltiplos, sendo necessário entender que a localização da colocação educacional de uma criança se torna menos significativa no debate da inclusão, podendo as escolas especiais ser uma opção inclusiva. Para tanto, torna-se necessário redefinir a interpretação de que a inclusão só pode ocorrer na escola regular.

Conforme já mencionado, no contexto brasileiro, a educação especial é uma modalidade de ensino e uma área de conhecimento interdisciplinar, atuando em parceria com a escola comum para eliminar as barreiras educacionais para todos os estudantes. Portanto, este estudo não corrobora o

explicitado por Merrigan e Senior (2021), uma vez que espaços educativos e classes heterogêneas podem promover aprendizagem e desenvolvimento humano (Vigotski, 2021).

Formação inicial e continuada dos profissionais da educação na perspectiva da educação inclusiva

O estudo de Kantavong, Nethanomsak e Luang-Ungkool (2012) identificou as lacunas e omissões no que diz respeito à inclusão dos direitos humanos, igualdade de gênero, educação multilíngue, grupos marginalizados, bem como educação especial nas políticas e nos processos de formação inicial de professores na Tailândia. Em 1999, o governo tailandês promulgou a constituição para o direito à educação, adotando a “educação para todos” como política educacional. Os autores expõem que as instituições de formação de professores oferecem cursos de educação especial ou educação inclusiva, contudo, sinalizam que existem lacunas nos currículos, tais como a falta de uma política clara em relação à educação inclusiva; incompreensão relacionada ao que se refere “educação para todos”, interpretada como para “toda a população”; falta de formadores com conhecimento na área da educação especial e inclusiva e poucos estudantes se propondo a estudar sobre essas questões. Por sua vez, os materiais didáticos enfatizavam questões de materiais para pessoas com deficiência, mas a produção desses materiais para estudantes com necessidades diversas não eram o aspecto-chave. Assim, apontam ser importante que os formadores ofereçam oportunidades para os professores-estudantes compartilharem seus pontos de vista e refletirem sobre conceitos de direitos humanos e educação inclusiva na aprendizagem e no ensino.

Ghergut (2011) também sinaliza a necessidade de se planejar uma estratégia nacional de educação inclusiva que abranja todo o sistema escolar e possibilite uma visão compartilhada de currículo inclusivo para todos os estudantes. A universidade e outras instituições responsáveis pela formação inicial e continuada de professores devem incluir um componente curricular sobre educação inclusiva que considere as crianças com deficiência e os demais grupos minoritários.

Em relação ao exposto, Becker e Anselmo (2020) explicitam que pensar uma sociedade inclusiva pressupõe pensar uma educação inclusiva, assim, é direito de todas as crianças serem orientadas em seu percurso educacional por um profissional que acredite no seu potencial, igualmente, é importante que a esse profissional sejam oportunizadas aprendizagens e reflexões sobre a educação inclusiva.

Engelbrecht *et al.* (2013) analisaram as atitudes de professores em relação à educação inclusiva, examinando as maneiras pelas quais os fatores histórico-culturais na África do Sul e na Finlândia podem afetar as atitudes desses profissionais. A história de cada país com a educação inclusiva tem claramente mediado os pontos de vista dos professores em ambos os países. A pesquisa enfatiza como professores vivenciam e respondem às políticas educacionais destinadas a oferecer acesso e inclusão, contextualizando que isso ocorre a partir das interações locais em suas comunidades escolares e de contextos institucionais e ideológicos mais amplos, como o relacionado ao modelo médico da deficiência. Os contextos em que a educação inclusiva está sendo implementada na Finlândia e África do Sul diferem bastante, apesar de as atitudes gerais

em relação à inclusão se apresentarem relativamente neutras em ambos os países. No caso sul-africano, as novas políticas educacionais estão relacionadas ao discurso de justificação da inclusão. Nesse sentido, os professores desse país definem a educação inclusiva sob uma estrutura de direitos humanos. Por sua vez, na Finlândia há um discurso mais forte sobre direitos humanos nos programas de formação inicial e contínua de professores, mas os professores tendem a relacionar a educação inclusiva a questões pragmáticas, por exemplo, considerando o aumento da carga de trabalho se houver estudantes com e sem deficiência em uma mesma turma.

Slee (2013) assevera que parte da atividade desenvolvida em nome da educação inclusiva tem efeitos excludentes, visto que apesar de as legislações em todo o mundo defenderem o direito das pessoas com deficiência, essas conquistas históricas não privam esse público da exclusão. Dentre essas exclusões, podem citar situações tais como crianças com deficiência no fundo de uma sala sem participação efetiva com a turma e formações em educação inclusiva com enfoque na educação especial, dentre outras que não contribuem para capacitar as escolas para o trabalho com as diferenças. O autor apresenta o conceito de “condição de indiferença coletiva”, em que exclusão, desvantagem e opressões estão presentes nas comunidades educativas, sendo as escolas cúmplices na reprodução dessas desvantagens. Segundo Slee (2013, p. 902, tradução nossa), “a indiferença coletiva é construída e sustentada por meio de complexos processos culturais, políticos, relações econômicas e institucionais.” O autor faz uma crítica tanto às escolas especiais quanto às regulares: as primeiras existem em decorrência do fracasso dessas últimas. Entretanto, não basta encaminhar as crianças com deficiência para a escola regular sem que esses espaços sejam reconstruídos. Assim, torna-se imperioso considerar que tipo de educação e instalações são necessárias para todas as crianças, sendo o objetivo construir conhecimentos, habilidades e disposição para trabalhar e remodelar as oportunidades para todos os estudantes.

Duque *et al.* (2021) versam que crianças com deficiência são especialmente vulneráveis à violência no contexto escolar, pois têm experiências de interação reduzidas, interferindo no seu processo educativo e na construção de redes sociais de apoio. Como forma de mitigar essa realidade, os autores propõem o uso do Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos (DMPRC). O DMPRC é uma ação educativa baseada na teoria da prevenção da violência de gênero e as teorias científicas que enfatizam dois aspectos-chave para melhorar a educação: qualidade das interações e participação da comunidade. Os resultados do estudo apontam ser possível empregar o DMPRC em escolas especiais, que até então havia sido implementado apenas em escolas regulares. No contexto da escola especial, tal modelo pode superar barreiras à participação, à criação de redes de apoio e à inclusão das vozes dos estudantes com deficiência.

Com relação ao exposto nas pesquisas, depreende-se ser fundamental que as reflexões voltadas ao respeito à diversidade e à valorização das diferenças humanas sejam incorporadas aos cursos de formação inicial e continuada de professores, seja por meio de componentes curriculares que abordem a educação especial e inclusiva, ou de modo mais abrangente, a fim de que a educação inclusiva esteja presente transversalmente em todo o curso.

Reflexões finais

A garantia de direitos humanos básicos, como o acesso à escola comum e a aprendizagem de todos, esteve (está) na pauta de luta de pessoas com deficiência, bem como as conquistas mais importantes para esse público foram alcançadas no âmbito nacional e internacional a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nesse sentido, o arcabouço legal que garante os direitos civis, políticos e sociais das pessoas com deficiência é denso e alinhado às necessidades e tensionamentos desse segmento populacional, entretanto, entende-se que há uma lacuna entre a teoria/legislação e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

A educação inclusiva é uma política educacional fundamentada nos direitos humanos e na justiça social. Portanto, o direito à educação e todos os aspectos que compõem esse direito: acesso à escola comum, participação nas atividades escolares e aprendizagem, devem ser vivenciados na sala de aula. Isto é, a escola precisa se constituir, de fato, como um espaço que acolha as diferenças e proporcione aprendizagem independentemente das características corporais, sensoriais, intelectuais, sociais, dentre outras, dos estudantes.

Pondera-se que isso ocorrerá a partir de uma política institucional mais ampla que envolva uma “cultura para a inclusão escolar”, desenvolvendo, por exemplo, espaços formativos junto aos profissionais da educação e à comunidade acadêmica, buscando atender às realidades educativas e às demandas locais.

Referências

- BECKER, Caroline; ANSELMO, Alexandre Guilherme. Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Conhecimento Online*, v. 1, p. 90-108, 2020. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1854>
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. *Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de junho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. *Educação: Teoria e Prática*, v. 30, n. 63, p. 1-19, 2020. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14628>
- DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DUQUE, Elena; CARBONELL Sara, BOTTON Lara de; ROCA-CAMPOS Esther. Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Front. Psychol*, v. 12, 2021. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.662831/full>
- ENGELBRECHT, Petra; SAVOLAINEN, Hannu; NEL, Mirna; MALINEN, Olli-Pekka. How cultural histories shape South African and Finnish teachers’ attitudes towards inclusive education: a comparative analysis. *European*

Journal of Special Needs Education, v. 28, n. 3, p. 305-318, 2013.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777529>

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. *Saúde em Debate*, v. 43, n. spe4, p. 244-255, 2019. <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S420>

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion Filosofia da Informação*, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>

GHERGUT, Alois. Education of Children with Special Needs in Romania; Attitudes and Experiences. *Procedia*, v. 12, p. 595-599, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.073>

GRAHAM, Linda; MEDHURST, Marijne; MALAQUIAS, Catia; TANCREDI, Haley; BRUIN, Catriona de; GILLET-SWAN, Jenna; POED, Shiralee, SPANDAGOU, Ilektra, CARRINGTON, Suzanne; COLOGON, Kathy. Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, v. 27, p. 123-145, 2020. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>

KANTAVONG, Pennee; NETHANOMSAK, Teerachai; LUANG-UNGKOOOL, Nuchwan. Inclusive Education in Thailand after 1999 National Education Act: A Review of a Pre-Service Teacher Education System. *Procedia*, v. 69, p. 1043-1051, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.031>

KESSEL, Robin van; STEINHOFF, Paula; VARGA, Orsolya; BREZNOŠČÁKOVÁ, Dagmar; CZABANOWSKA, Katarzyna; BRAYNE, Carol; BARON-COHEN, Simon; ROMAN-URRESTARAZU, Andres. Autism and education — Teacher policy in Europe: Policy mapping of Austria, Hungary, Slovakia and Czech Republic. *Research in Developmental Disabilities*, v. 105, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103734>

LIASIDOU, Anastasia. Disabling discourses and human rights law: a case study based on the implementation of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities. *Discourse*, v. 37, n. 1, p. 149-162, 2016. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.936928>

LIEVORE, Patrícia Teixeira Moschen; RIMOLO, Annelize Damasceno Silva; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Políticas públicas educacionais brasileiras e o direito à educação dos alunos com deficiência visual. In: RAYMUNDO, Gisleni Valezi (Org.). *Direitos humanos e políticas públicas: desafios e perspectivas à formação e à inclusão*. Curitiba: Bagai, 2021. V. I. p. 204-216.

LÓPEZ, Verónica; MORALES, Julio Macarena; ROJAS, Carolina. Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, n. 363, p. 256-281, 2014. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. *Revista Educação em Debate*, n.78, p. 101-115, 2019. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264>

MERRIGAN, Catherine; SENIOR, Joyce. Special schools at the crossroads of inclusion: do they have a value, purpose, and educational responsibility in an inclusive education system? *Irish Educational Studies*, v. 42, n. 2, p. 275-291, 2021. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1964563>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*, 2006. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentospdf&Itemid=30192

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? *Momento - Diálogos em Educação*, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, Ano XII, p. 10-16, 2009. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319

SILVA, Kleber Aparecido; ANDRADE, Alliny de Matos Ferraz; OLIVEIRA, Cláudio Passos de; FERREIRA, Hely César; SANTOS, Liliane de Souza; SANTOS, Mônica Oliveira dos. Direitos Humanos e Educação Especial: a inclusão de alunos/as surdos/as no Distrito Federal. *DELTA*, v. 36, n. 4, p. 1-26, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2020360409>

SLEE, Roger. How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, v. 17, n. 8, p. 895-907, 2013. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Organização [e tradução]: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. *Problemas da defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1.

YOSHITOSHI, Munehisa; TAKAHASHI, Kiriko. A critical analysis of court decision on mainstream school attendance of a child with medical care needs in Japan: a long way towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 27, p. 1257-1271, 2021. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1888322>

ANA PAULA BOFF

Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Professora, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

ANDREIA DE BEM MACHADO

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Diretora de Ensino, Secretaria Municipal de Educação de Palhoça, Palhoça, Santa Catarina, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autor 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

Autor 2 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados.

APOIO/FINANCIAMENTO

Não houve.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analizados no presente artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133>

O presente artigo foi revisado por Ivy Gobet. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 15/03/2022

Aprovado: 17/06/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

