Tese de diploma. Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana. 2012.

CRUZ TOMÁS, L. A mediação do adulto nos primeiros três anos de vida da criança. Havana: Félix Varela. 2013.

DOMÍNGUEZ GARCIA, L. Psicologia do desenvolvimento: problemas, princípios e categorias. Tamaulipas: Interamericana de Asesoría y Servicios. 2006.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FUJIMOTO Gómez, G. Melhoria da qualidade e equidade da educação. [CD-ROM] No 5º Encontro Internacional de Educação Inicial e Pré- escolar. Monterrey Mexico.2005.

HECKMAN, J. Investir em crianças pequenas desfavorecidas é uma boa política social e econômica. [CD-ROM] 1º Encontro Mundial, 7º Encontro Internacional de Educação Inicial e Pré-escolar. Monterrey Mexico. 2007.

KRAMER, Sonia. A política do pré--escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) Sociedade e Estado em transformação. São Paulo: Unesp, 1999.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 11. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1991.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.

. História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Havana: Cientista Técnico. 1987.

. O problema da idade. Em L. Cruz (Ed.), Psicologia do Desenvolvimento: Seleção de Leituras (pp. 16-40). Havana: Félix Varela. 2001.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM ÂMBITO NACIONAL

MÔNICA OLIVEIRA CARDOSO DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo conhecer e refletir sobre a forma como a legislação nacional de educação especial e educação inclusiva foi desenhada no Brasil. Para tal realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema, iniciando por um percurso histórico até a chegada do paradigma da inclusão tão presentes na atualidade. Esse artigo possui uma abordagem baseada nos textos legais, do qual há um destaque para o processo de inclusão cujos princípios – base se apoiam na perspectiva dos Direitos Humanos. Conclui-se que o estudo da legislação específica colabora para o processo de empoderamento do docente, contribuindo para uma instrumentalização mais eficaz na luta pelo seu direito e direito de seus alunos por uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Políticas de Educação.

INTRODUÇÃO

O surgimento de uma educação para pessoas com algum tipo de deficiência teve seu início ainda no século XIX, com instituições voltadas para o atendimento de surdos e deficientes visuais. A criação destas instituições estava inclinada a atender o ideal liberal do capitalismo que se originava, por isso davam-se condições para que estes sujeitos pudessem aplicar o trabalho manual nas indústrias, para tanto era apenas necessário proporcionar a instrução básica, não falava-se em educação como um direito de todos, sendo assim aqueles sem condições para a inserção no trabalho fabril continuaram isolados do meio social.

O movimento acima era uma realidade tanto na Europa quanto no Brasil. Aqui, entre 1854 e 1857, abriram-se as primeiras instituições educacionais para o atendimento dos sujeitos surdos e cegos, a preocupação com outros tipos de deficiência só teve voz na metade do século XX, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em meados de 1950 começou a ocorrer o que podemos definir como a principal mudança da história da Educação Especial: pessoas com deficiências passaram a ser vistas como cidadãos, apesar de persistir a visão assistencial e caritativa e o viés da medicalização em sua educação. (Pessotti, 1984)

Esta mudança de olhar que não ocorreu magicamente, mas sim de forma gradativa, teve seus reflexos na legislação educacional brasileira.

A primeira Lei a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.), pelo Decreto n. 42.728, de 3 de dezembro de 1957 que objetivava promover de diferentes formas as medidas necessárias à educação e assistência para esta população em todo território nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no ano de 1961 (LDB n. 4024/61) é outro exemplo que podemos citar como avanço legal na época. A Lei reafirmava o direito das pessoas com deficiências à educação e em seu artigo 88 indica que para a plena integração destes sujeitos na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Para Mazzotta (1996, p.68):

Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino).

Este fato demonstra indícios do processo de inclusão tão discutido na atualidade.

MUDANÇAS LEGAIS E MOVIMENTOS

Além das mudanças legais, muitos movimentos a partir da década de 1970 buscaram oferecer para pessoas com deficiência espaço de maior socialização ou um pouco menos segregatórios. Os princípios que guiavam estes movimentos eram os de normalização e integração. A ideia central era oferecer serviços que reabilitassem estes indivíduos para a sociedade, torná-los o

mais “normal” possível, por isso as décadas de 1970 e 1980 ficaram conhecidas pela implementação do Paradigma de Serviços/ Reabilitação quando o assunto se relacionava com a questão da deficiência.

Também neste período o potencial de aprendizagem desses indivíduos foi reconhecido. A educação especial passou a ser oferecida por intermédio de escolas especiais, classes especiais, classes comuns com apoio e sem apoio.

Com o aumento da população também foram aumentando o número de matriculados nestes serviços educacionais, mas estes espaços acabaram sendo mais um depósito de alunos que não se adaptavam ao ensino regular do que um local especializado para atender pessoas com necessidades educativas especiais permanentes. Nesta época era comum crianças de classes populares com suposta dificuldade para aprender serem encaminhadas para classes especiais. A escola já mostrava seu despreparo para lidar com a diversidade, não poderia se esperar algo diferente, pois desde sua base suas práticas são homegeneizadoras e voltadas para o ensino do aluno ideal.

O grito da época fora de integrar o sujeito com deficiência na sociedade, não havia preocupação em preparar a sociedade para recebê-los. Mesmo assim, os movimentos de integração dominantes nas décadas de 1970 e 1980 foram de grande valia, pois representaram uma ruptura com as ideias e práticas cristalizadas em torno da incapacidade social das pessoas com deficiências.

A década de 1990 foi o período em que nosso país começou a respirar após anos de ditadura e repressão. A democracia consolidou-se e com ela o livre direito à expressão. O discurso vigente era o da diversidade, agora aceito como elemento constituinte das diferentes culturas e o da aceitação e respeito ao individualismo. Nesta configuração cultural, a segregação social de grupos minoritários não era mais aceito dentro do discurso do „”politicamente correto”, afinal o Brasil estava em seus primeiros anos de redemocratização e dentro da perspectiva de uma sociedade democrática todos devem ter direito à voz e acesso a todos os bens construídos socialmente.

Em relação à pessoa com deficiência não poderia ser diferente, sujeitos surdos, cegos, usuários de cadeira de rodas, deficientes intelectuais em geral começaram a exigir seus direitos, mas desta vez não adiantaria movimentos isolados, a década de 1990 fora marcada pelo Paradigma de Suportes, isto é, todos os elementos que compõe uma sociedade deveria dar suporte para que a inclusão de pessoas com necessidades especiais ocorresse de forma plena, e isto inclui os setores sociais, econômico, físico, humano e instrumental. (Aranha, 2005)

Já não se fala mais em integração, onde o deficiente tinha que se adaptar a sociedade, a palavra da vez é a INCLUSÃO, onde a sociedade tem que se adaptar para receber pessoas com necessidades especiais e não ao contrário. E esta é a perspectiva que prevalece ao final do século XX, tempo fortemente marcado pelas principais diretrizes legais que fundamentam a presença do aluno com deficiência nos bancos escolares do ensino regular. Entre as quais citamos a Declaração de Salamanca, a Proposta de Educação para Todos e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional de 1996.

Apesar de todas as lutas para que o sujeito com deficiência seja aceito naturalmente em nossa sociedade, ainda há muito para ser modificado. Trazemos muitos arraigados conceitos de corpo perfeito lá da Grécia Antiga, visões caritativas provindas da Idade Média em relação ao deficiente e preconceitos e superstições construídas na Idade Moderna (Pessoti, 1984). Libertar-nos de anos de História não é tarefa fácil, mas a sociedade mudou, vivemos em um outro período com valores diferenciados, apesar de sabermos que ainda há pessoas com deficiência que são exterminadas, escondidas em porões, trancadas em jaulas, já não aceitamos este tipo de tratamento com nenhum ser humano. Basta-nos agora aceitá-los plenamente dentro de nossas escolas, mas não fazendo delas meros depósitos, mas local onde a inclusão seja realizada de forma responsável.

Para isto é importante o professor além de conhecer o aporte legal da inclusão escolar, também tem que ter consciência que a Educação Inclusiva é um direito conquistado por todos aqueles que lutam pela causa do público-alvo da educação especial e essa já não pode mais ser concebida como uma educação paralela, mas sim como um conjunto de medidas/serviços que a escola regular proporciona em busca da plena inclusão escolar (Aranha, 2005)

PÚBLICO-ALVO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) é, atualmente a responsável pelo desenvolvimento e implementação de políticas educacionais na área da educação especial, mas também na de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Toda esta gama de ações promovidas por uma só Secretaria é forte indicativa que ao falarmos de educação inclusiva não estamos falando apenas do público-alvo da educação especial, mas de uma série de grupos e temas historicamente excluídos pelos sistemas educativos.

De acordo com O artigo 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no conjunto de pessoas com deficiência encontramos as seguintes categorias: deficiência física neuromotora, auditiva, visual, intelectual e múltipla. Neste capítulo optamos por apresentar as principais características das deficiências intelectuais e deficiência física neuromotora e sensoriais, já que as múltiplas é apenas o somatório de duas ou mais destas deficiências em uma mesma pessoa. Também traremos algumas colocações sobre que são as pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento e também aquelas com Altas habilidades/ Superdotação.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pessoas com deficiência intelectual não constituem um grupo homogêneo. Como qualquer ser humano suas condições vão além do aspecto biológico e abarcam também o social, portanto o meio em que estas pessoas estão inseridas, os estímulos que recebem desde a primeira infância, os valores de seu grupo familiar influenciarão de forma definitiva em suas personalidades,

gostos, autonomia e até mesmo na sua aprendizagem.

Tendo isto por princípio, falar em grau de deficiência é limitar estas pessoas a números. O teste do Quociente Intelectual (Q.I.) é uma destas formas de limitação. Com apenas um número não é possível definir o quanto estas pessoas podem aprender e o que elas podem aprender. São inúmeros os casos em que sujeitos tidos como deficiente intelectual severo e, portanto, inapto para determinadas aprendizagens superaram as expectativas, e para isto bastaram apenas ter os estímulos corretos.

No Brasil, para uma avaliação mais de acordo com este valor dado ao social, os testes para a verificação de algum grau de déficit cognitivo se baseiam no funcionamento adaptativo deste sujeito, o que significa dizer que se analisa a forma como os indivíduos enfrentam as exigências do dia-a-dia e até que ponto satisfazem os critérios de independência pessoal esperado para sua faixa etária e condições culturais.

Apesar de não haver homogeneidade entre os sujeitos com deficiência intelectual, eles possuem características em comum. A limitação expressiva no funcionamento intelectivo é uma destas particularidades, e é o reconhecimento do atraso desta área que nos permite elaborar e desenvolver um trabalho pedagógico que considere suas necessidades, concebendo-as não como um traço imutável do sujeito, mas uma condição.

A deficiência intelectual também influencia outras áreas do desenvolvimento humano entre elas, destacamos: a motora, a cognitiva, a de comunicação e a sócio educacional

DEFICIÊNCIA FÍSICA/NEUROMOTORA

Deficiência física neuromotora trata-se do comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam dificuldades funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala. (SEED/DEEIN) .

Os alunos com este tipo de disfunção se diferenciam dos demais educandos, geralmente por:

- Requererem eliminação de barreiras arquitetônicas para terem acesso ao currículo escolar;
- Apresentarem atraso ou distúrbio linguístico a ponto de necessitarem meios e recursos que viabilizem sua aprendizagem e comunicação;
- Utilizarem outras partes do corpo para se comunicar, além da fala formal, como o olhar e mãos para apontar seus desejos e/ou os pés para pintar e escrever;
- Suas sequelas neurológicas interferem na vida social e, consequentemente, escolar.

Dentre as disfunções neuromotoras mais conhecidas encontra-se a paralisia cerebral (P.C.).

CEGUEIRA E VISÃO SUBNORMAL

O conceito de deficiência visual abrange dois grupos distintos, que são os cegos e os portadores de visão subnormal. Na elaboração de um plano pedagógico é preciso considerar previamente cada caso,

colhendo junto com os pais informações que podem ser utilizadas em sala-de-aula.

Os conceitos para a cegueira podem ser os mais variados possíveis, têm aqueles que dizem respeito à parte médica, aqueles que se referem à questão esportiva e também um conceito educacional.

Em Kirk e Gallagher (1991) encontramos uma classificação baseada em padrão de eficiência visual, um conceito bastante abstrato que dá margens para diferentes observações. Contudo, para o aspecto educacional, nos dá uma ideia sobre os efeitos da limitação visual na habilidade crítica da leitura.

O instrumento padrão usual para este tipo de análise é a Escala de Snellen. Ela consiste em fileiras de letras de tamanhos decrescentes que devem ser lidas a uma distância de seis metros. A pessoa lê os símbolos ali registrados com um olho de cada vez e os resultados são baseados na exatidão com que a pessoa foi capaz de identificar as fileiras de letras. No caso de uma acuidade visual muito baixa, isto é, quando a pessoa não conseguir distinguir a partir da quarta linha, é preciso que seja encaminhada a um oftalmologista que constatará qual o problema visual que ela apresenta.

Quando realizado um diagnóstico mais preciso, será considerada uma pessoa cega quando essa possuir perda total ou resíduo mínimo de visão, a qual necessitará do método Braille ou outros métodos para ter acesso à leitura e escrita, para o processo de ensino-aprendizagem serão imprescindíveis recursos didáticos e equipamentos especiais. Se for constatada uma baixa visão, a pessoa possuirá resíduos visuais em grau que permitam ler textos impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1993).

SURDEZ

Pessoas com surdez considerada leve geralmente se comunicam por meio da linguagem oral, apresenta, bom domínio do português falado, contudo a percepção de fonemas podem ficar prejudicado e, portanto, limita sua compreensão sobre o que é dito.

Crianças com este grau de surdez parecem estar sempre desatentas em sala de aula, justamente por que não conseguem compreender todas as informações auditivas que a cercam. É comum neste quadro troca de letras como p/b, t/d, f/v, devido à proximidade fonoarticulatórias entre elas. Observe que para pronunciar tais letras, nós fazemos o mesmo movimento com a boca.

Trocas como estas comprometem o processo de alfabetização da criança surda, daí a importância de fonoaudiólogos para auxiliar neste ínterim. Com a ajuda destes profissionais, a criança começa a perceber as limitações de sua própria fala e, consequentemente melhora sua escrita.

Quanto ao grau de surdez, a mesma também pode ser moderada. Este tipo se caracteriza quando a pessoa não tiver percepção da palavra, necessitando de uma voz mais intensa para que a compreensão não seja prejudicada. Alunos com este tipo de surdez têm maiores dificuldades para discriminação auditiva em ambientes ruidosos, percebe palavras mais significativas e

a compreensão de certos termos de relação e frases complexas ficam prejudicados. Sua capacidade de compreender palavras verbalizadas encontra-se interligada com sua percepção visual.

Quando a surdez é severa, a criança identifica apenas ruídos familiares, pode chegar até aos cinco anos sem aprender a falar e, quando identifica voz, a mesma tem que ser de forte intensidade. A boa orientação pedagógica para a família pode levar esta criança a adquirir linguagem. Outro fator que caracteriza a surdez severa é que a compreensão verbal dependerá da percepção visual e da capacidade do sujeito de ler o contexto.

Este tipo de surdez é facilmente identificada e, portanto, é possível que desde muito cedo a criança receba os cuidados necessários, como o acompanhamento médico, fonoaudiológico e de educação especial, com isso ela aprende a utilizar de forma mais sistemática seus outros canais de aprendizagem e sua vida acadêmica e social não ficam tão prejudicadas.

O mesmo ocorre para casos em que a surdez chega ao grau profundo, no qual a criança não adquire e nem identifica linguagem oral. Para estas aquisições é necessário um trabalho longo e por vezes pouco estimulante, pois nega a via natural de comunicação utilizada pelas pessoas surdas: a linguagem de sinais.

E aqui colocamos como linguagem por não estar sistematizada como uma língua. Na tentativa de se comunicar, a pessoa surda faz uso de gestos, expressões faciais e corporais, mas todos estes meios alternativos de comunicação ainda é um tipo de linguagem, ela só passa a ser uma língua quando surgem espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato- enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano- (Brito in Brasil, 1997)

Ou ainda quando “ apresentam um conjunto de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, ou, seja, uma gramática própria. (Fernandes, 2005, p.5), neste conceito é que LIBRAS se enquadra como língua oficial das pessoas surdas no Brasil. Porém, nem todos os surdos a adotam, preferindo se comunicar pela oralização. Muitas vezes os surdos nem opinam sobre este assunto já que quem decide, a princípio, qual meio de comunicação a criança surda usará são seus pais ou responsáveis, na escolha do fonoaudiólogo e da própria escola que seu filho irá participar.

A aceitação da LIBRAS como a língua natural dos surdos é uma necessidade para a inserção social de todas as pessoas surdas e inclusive para a garantia de seu acesso ao conhecimento formal nas nossas escolas. Pois todo surdo que se comunica por este meio tem direito a um intérprete, sem contar que outra forma de comunicação seria ilusório, pois nenhuma criança em idade escolar mantém atenção integral em seu professor para conseguir ler seus lábios o tempo inteiro.

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

De acordo com o CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças),

os TGD's são “caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões”.

Pelo que nos é possível analisar, muitas síndromes, patologias, e déficits se enquadram nas características apresentadas para definir Transtornos Globais do Desenvolvimento, mas de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), este termo refere-se especificamente aos alunos com diagnóstico de autismo, síndromes do espectro de autismo com as síndromes de Asperger e de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (Belisário, 2010)

O autismo é um dos transtornos globais do desenvolvimento que mais estão ganhando espaço no ensino regular. Esta patologia ainda é um mistério para medicina e, em razão deste fato, inúmeras teorias foram criadas na tentativa de compreender um pouco mais sobre o universo deste indivíduo que parece viver em um mundo só dele, sem espaço para mais ninguém. No entanto esta ideia de que autistas não desenvolvem noção do outro, já está superado. Em “Mundo Singular” (2012), a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva desmistifica algumas concepções sobre o autismo e salienta que ele é sim, um sujeito afetivo e que interage com as pessoas ao seu redor, necessitando de figuras de segurança, muitas vezes representadas pela mãe.

No que diz respeito a escolarização dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, muitos psicanalistas e educadores salientam a importância da escola para elas, não apenas pelo aspecto da socialização, mas também para que as mesmas mantenham suas funções cognitivas mais ou menos intactas, já que a falta de estímulos pode levá-las ao desaparecimento total ou parcial. Um dos objetivos da escola é dar um sentido/uso para estas funções, como o estímulo da memória, do pensamento e da percepção, neste sentido a educação formal destes educandos é uma forma de melhorar a qualidade de vida deles, mesmo que muitas vezes não retenham todo o conteúdo acadêmico. É importante ressaltar que cada aluno terá seu desenvolvimento de acordo com suas condições neurológicas e também sociais, muitos alunos com TGD apresentam uma inteligência além da média, podendo não apenas apreender os conteúdos, mas até mesmo superá-los.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

As Altas Habilidades/ Superdotação, doravante AH/S, se tratam de um quadro atípico no mundo da Educação Especial. Enquanto os outros campos se distinguem pelo déficit, pela falta de alguma coisa seja capacidade social, potencial intelectivo ou falta de algum sentido humano, as pessoas com AH/S se destacam pelo grande nível de inteligência. Facilmente confundidos com grandes gênios, esta área ainda é pouco estudada no país, embora já se tenha grupos de estudos bem consolidados sobre a temática principalmente na UFMG e na UFSM.

De modo geral a AH/S pode ser compreendida como uma inteligência acima da média em alguma área da inteligência

humana, bem dentro da teoria das Inteligências Múltiplas bastante difundida por Gardner. Em outras palavras, a pessoa com a AH/S não precisa ser um gênio ou ter uma inteligência alta em todos os campos, antes ainda é possível que aquela criança que se destaca na matemática seja um péssimo dançarino ou mal consiga escrever e mesmo assim seja considerada um AH/S. Desta forma para um diagnóstico mais preciso sobre a AH/S o Brasil, contrário aos testes de QI, adota a Teoria do Anel de Renzuli que:

concebe a super- dotação como os comportamentos que resultam da confluência entre altas habilidades, criatividade e envolvimento com a tarefa. Os três anéis estão dispostos em um padrão xadrez que representa a interação entre fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação. Para Renzulli, este fenômeno se dá no espectro do desenvolvimento humano e pode ser entendido por meio dos comportamentos observáveis apresentados pelo indivíduo em uma dada situação, quando o potencial é convertido em desempenho em uma área específica (Virgulin, 2014, p 4)

Muito ainda temos para aprender sobre as Altas Habilidades/ superdotação, este é um campo pouco olhado pelos professores em sala de aula, pois a dinâmica de uma escola e número de estudantes com problemas na aprendizagem acabam sufocando aqueles que apresentam um potencial acadêmico de destaque.

Enfim, ao término deste capítulo, salientamos que é muito importante conhecer alguns aspectos sobre o público-alvo da Educação Especial, no entanto isso não é o suficiente no trato pedagógico com o aluno. Faz-se necessário conhecer o aluno, para além do rótulo oferecido pela Educação Especial, apenas com este olhar singular (e aporte humano e físico necessários) é que conseguiremos oferecer a estes indivíduos uma educação de qualidade dentro do ensino regular, como é de seu direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva requer mudanças na abordagem e nas práticas, mas também no repensar de atitudes fundamentais sobre a educação. A educação inclusiva é vista como um modelo que propõe mudanças estruturais na educação e deve ser visto como uma abordagem para o desenvolvimento de todo o sistema escolar.

A Educação Inclusiva parte do reconhecimento de que a educação especial deve ser promovida e as políticas e legislações para isso devem estar ancoradas no ideal de educação para todos e equidade, como elemento de justiça social, em oportunidades para todas as crianças, especialmente para aquelas que já passaram. excluídos de forma consistente, neste caso pessoas com deficiência. A forma de implementar a educação especial é a partir de uma educação inclusiva que requer reformas no sistema educacional.

Embora muito seja escrito e conhecido sobre Educação Inclusiva e suas práticas, debates importantes continuam a existir em torno de sua adequação para vários grupos, especialmente alunos com deficiências graves e aqueles alunos que são surdos e surdos / cegos.

A busca deve continuar a gerar prin-