



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CARLA DI BENEDETTO ANÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
ANÁLISE DE TEXTOS E CONTEXTOS**

Londrina  
2008

**CARLA DI BENEDETTO ANÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
ANÁLISE DE TEXTOS E CONTEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Doralice A. Paranzini Gorni.

Londrina  
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

A533e Anção, Carla Di Benedetto.

Educação inclusiva : análise de textos e contextos / Carla Di Benedetto Anção. – Londrina, 2008.  
117f.

Orientador: Doralice A. Paranzini Gorni.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Bibliografia: f.114-115.

1. Educação inclusiva – Teses. 2. Educação especial – Teses.  
3. Políticas educacionais – Teses. I. Gorni, Doralice A. Paranzini.  
II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376

**CARLA DI BENEDETTO ANÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
ANÁLISE DE TEXTOS E CONTEXTOS**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Doralice A. Paranzini Gorni  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori  
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 29 de maio de 2008.

## **DEDICATÓRIA**

A João, meu companheiro, pelo apoio incondicional em minhas incursões acadêmicas, principalmente nesta caminhada não medindo esforços em me acompanhar e abdicar de minha presença.

Aos meus filhos, um agradecimento carinhoso pelo incentivo e um pedido de desculpas por não poder acompanhá-los tão de perto.

Ao meu sogro, o meu carinho e agradecimento, modelo que norteou minha vida pelo seu exemplo de competência e equilíbrio como pessoa e profissional e a sua esposa pelo apoio.

Às minhas cunhadas, meu irmão e sobrinhos, pela imensa torcida e sofrimento compartilhado em em cada etapa desta formação.

Aos meus pais, mesmo que ausentes deste plano, sempre me nortearam pelos seus ensinamentos e carinho, me tornando a pessoa que sou.

## AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que deram sua contribuição ao conteúdo desta dissertação.

Alguns o fizeram pela vontade de escutar, outros me ajudaram fazendo perguntas e dando sugestões. Outros, com suas críticas, despertaram o desejo de brotar em mim a capacidade de análise e interpretação.

O que produzi são projeções do que aprendi com todas estas pessoas através desta trajetória. Aprendi tanto com cada um que seria impossível nomear todos aqui e distinguir minha gratidão. Mas posso expressar meu reconhecimento pelo menos a aqueles que me ajudaram diretamente na execução desta pesquisa.

Sou grata, inicialmente à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Doralice A. Paranzini Gorni, por ter acreditado nesta aluna e ter emprestado muito de sua competência e zelo acadêmico. Pela sua amizade para que eu pudesse me levantar dos tropeços, que não foram poucos. Foi a sua amável insistência e consideração por meus sentimentos que venceram minhas hesitações e me deram coragem para prosseguir. Você soube me ouvir em situações de perplexidade e apontar saídas. O seu firme julgamento, cuidado e profundidade com que concebe a realidade educacional brasileira. A sua extraordinária integridade e orientação fundamentada numa ética colaborativa, tornaram menos dramática minha condição de insuficiência. Minha gratidão a você, professora Doralice que compôs comigo uma relação acadêmica horizontal, a quem considero uma parceira nos caminhos aqui percorridos. Acredito que sem a sua maestria eu não teria conseguido caminhar dentro deste universo maravilhoso do conhecimento.

Agradeço aos professores do Mestrado de Educação, Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, Marília Faria de Miranda, Rosangela Aparecida Volpato , Célia Regina Vitaliano, Maria Luiza Macedo Abbud , Maria Aparecida Zamberlan, de quem tive a honra de ser aluna em suas disciplinas, dos quais falo com emoção e saudades.

A todos, muito obrigada, sem vocês e o carinho que sempre me acolheram, eu penso jamais não teria conseguido.

Abro um parênteses para agradecer à grande amiga Raquel Faconti, que me pegou pela mão e ensinou os primeiros passos de como e onde ficavam as portas de entrada para transitar neste nível acadêmico, e a todas as amigades que conquistei e me conquistaram, vendo florescer vínculos eternos de respeito, estima e companherismo, sabendo que nos encontraremos em outros cenários que fortalecerão estes sentimentos.

Agradecimento especial, ao secretário do mestrado Sandro que sempre me atendeu com muita delicadeza e competência em muitas situações essenciais.

Finalizo esta jornada, agradecendo aos membros da comissão examinadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nerli Nonato Ribeiro Mori e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vitaliano, pelo carinho dispensado durante o processo avaliativo, ao tecerem suas considerações ao aprimoramento da pesquisa, o fizeram mantendo uma postura de ética e respeito com a aluna.

Muito Obrigada!

[...] o paradigma do direito à educação não está centrado no planeta dos adultos, nem no sol da infância, mas ex-centrado no universo dos direitos do homem, onde não há pais e filhos, maiores e menores, professores e alunos, sujeitos diferentes e iguais em dignidade, liberdade e direitos.

Agostinho R. Monteiro



ANÇÃO, Carla Di Benedetto. **Educação inclusiva: análise de textos e contextos.** 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo realizar uma investigação do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, mediante o estudo da legislação que a subsidia e a análise de como ela está sendo operacionalizada em distintos contextos escolares. A metodologia de cunho qualitativo se configurou na pesquisa de campo, visando analisar os desafios, os discursos, as ações verbalizadas, os sentidos e os significados que permeiam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Arapongas-PR, sendo que uma desenvolve um projeto de inclusão de alunos com deficiência auditiva e outra atende a alunos com todo tipo de necessidades. Participaram das entrevistas as diretoras e supervisoras das duas escolas, duas professoras com experiência no trabalho junto aos alunos com deficiência auditiva e duas professoras sem experiência anterior com esta demanda. Os dados e informações obtidas, mediante as entrevistas, foram analisados à luz da legislação vigente e da literatura consultada. Os resultados evidenciaram, que para a Educação Inclusiva ser efetivada da forma como está idealizada na legislação vigente, será necessário transpor algumas barreiras. Estas, conforme apontadas pelos participantes desta pesquisa, referendam os aspectos destacados pelos autores consultados, tais como: o despreparo dos professores, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a precária ou inexistente acessibilidade física nas escolas, a rigidez curricular, as práticas avaliativas e, por fim, o desconhecimento assumido direta ou indiretamente, pelos responsáveis em materializar a Educação Inclusiva nas escolas, no que se refere à própria legislação que a fundamenta.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Educação inclusiva. Necessidades educacionais especiais.

ANÇÃO, Carla Di Benedetto. **Inclusive education: analysis of texts and contexts.** 2008. 117p. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

### **ABSTRACT**

The present research had as objective to accomplish an investigation of the process of the inclusion of students with special educational necessities, by means of the study of the legislation that subsidizes it and the analysis of how it is in operation in different school contexts. The methodology of qualitative character was configured in the field research, seeking to analyze the challenges, the speeches, the actions verbalized, the senses and the meanings that permeate the students inclusion with special educational necessities in the daily school. The research was accomplished in two schools of the municipal district of Arapongas-PR, and one of them develops a project of students' inclusion with auditory deficiency and the other assists students with any type of needs. They participated of the interviews the directors and supervisors of the two schools, two teachers with experience in the work close to the students with auditory deficiency and two inexperienced teachers without this previous experience with this demand. The data and obtained information, by means of the interviews, were analyzed to the light of the effective legislation and of the consulted literature. The results evidenced that for the Inclusive Education to be accomplished in the way it is idealized in the effective legislation, it will be necessary to transpose some barriers. These, as pointed by the participants of this research, they countersign the aspects highlighted by the consulted authors, such as: the teachers' unpreparedness, the excessive number of students in the classrooms, the precarious or nonexistent physical accessibility in the schools, the rigidity of the curricula, the evaluation practices and, finally, the direct assumed ignorance or indirectly, for the responsible persons in materializing the Inclusive Education in the schools, in what it refers to the own legislation that bases it.

**Keywords:** Educational politics. Inclusive education. Special educational needs.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CORDE</b>	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos do Homem
<b>IBC</b>	Instituto Benjamim Constant
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério de Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>ONG</b>	Organização Não-Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PPD</b>	Pessoa Portadora de Deficiência
<b>PNNE</b>	Portador de Necessidades Educativas Especiais
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SENEB</b>	Secretaria Nacional de Educação Básica
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 BREVE HISTÓRIA DO MOVIMENTO INCLUSIVO NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE</b> .....	17
1.1 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	24
1.2 DO ISOLAMENTO À INCLUSÃO: BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	37
1.3 DOCUMENTOS QUE ORIENTAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	42
1.3.1 Documentos Elaborados no Âmbito Internacional .....	43
1.3.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) .....	43
1.3.1.2 Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990) .....	44
1.3.1.3 Declaração de Salamanca (1994) .....	45
1.3.1.4 Convenção da Guatemala (1999) .....	46
1.3.2 Documentos Elaborados no Âmbito Nacional .....	47
1.3.2.1 Constituição Federal (CF) – 1988 .....	48
1.3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – 1990 .....	48
1.3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996 .....	49
1.3.2.4 Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001 .....	51
1.3.2.5 Decreto 3.956/2001 promulga a Convenção da Guatemala .....	52
1.3.2.6 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) .....	53
1.3.2.7 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) .....	55
<b>2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS QUE PERPASSAM OS DOCUMENTOS</b> .....	57
<b>3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE</b> .....	63
3.1 DOS CENÁRIOS INVESTIGADOS .....	63
3.1.1 Incluindo pelos Sinais .....	63
3.1.2 Incluindo a Todos .....	65
3.2 DAS LENTES UTILIZADAS .....	67
3.3 AS IMAGENS REFLETIDAS PELAS LENTES .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>APÊNDICE</b> .....	92
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista .....	93
<b>ANEXOS</b> .....	95
ANEXO A – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....	96
ANEXO B – Conferência Aprova Escola Inclusiva (Portal do Ministério da Educação).....	120

## INTRODUÇÃO

A humanidade tem toda uma história para comprovar como o caminho das pessoas consideradas diferentes tem sido permeado de obstáculos, riscos, limitações e condições difíceis de sobrevivência, desenvolvimento e convivência social. Em todos os tempos e épocas, sabe-se que pessoas nascem ou tornam-se portadoras de alguma deficiência ou dificuldade, e os registros históricos também comprovam que vem de longa data a resistência para a aceitação social desta população.

Com a tentativa de romper com este quadro, a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, promulgada em 1990, estimulou o crescimento, na literatura educacional, de estudos sobre a Inclusão na educação, que passou a ser um ideal das reformas e plataformas educacionais. (UNESCO, 1990).

Em decorrência, o tempo e o espaço escolar passaram a constituir um fator determinante quando se trata da inserção social, sendo que à escola caberia, mais especificamente, o papel de oportunizar aos alunos condições para alcançar esta meta, ou seja, meios para se identificarem como integrantes de um grupo. Neste contexto os professores precisam entender as relações que os alunos estabelecem com o meio físico e cultural, além de reconhecerem e aceitarem a diversidade existente na sala de aula.

Para Mori (2003, p. 188), incluir não é simplesmente colocar alunos com deficiência nas classes regulares. Trata-se de um processo – e , por isso mesmo, lento, de caráter contínuo e transformador – que exige planejamento, recursos, sistematização e acompanhamento.

Em consonância com esta perspectiva Sanchez (2005, p.13), enfatiza que a Inclusão reivindica a “noção de pertencer”, uma vez que considera a escola como uma comunidade acolhedora em que participam todas as crianças. Assim, a escola se ocupa do *locus*, no qual são educados os alunos e como esses participam dos processos que animam a vida das escolas, além do fato de que cada aluno aprende na medida de suas possibilidades.

Compartilhando do pensamento das autoras, entendemos que, para ocorrer a Inclusão, é necessário que os alunos sintam-se confortáveis no contexto acadêmico, uma vez que a escola é uma comunidade em que todos devem

participar, e serem educados para atuarem em todos os processos desencadeados neste espaço, sem jamais perder de vista, o nível de conforto da população incluída.

Desta forma, esta proposta advoga que ninguém seja excluído por suas necessidades especiais, ou por pertencer a grupos étnicos ou lingüísticos minoritários, por não ir freqüentemente a aula, e, finalmente, ocupa-se dos alunos em qualquer situação de risco.

Apesar da proposição da Inclusão estar presente em diversos textos oficiais, tais como a Constituição Brasileira de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e Adolescente, Plano Nacional de Educação, e Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, dentre outros, as propostas que a defendem, não definem exatamente qual a população a ser atendida pela Inclusão Educacional, ou quem deve ser atendido em que local.

Entretanto ainda que existam ambigüidades, é positivo que a Inclusão esteja colocada como tópico de discussão, mais acentuadamente nesta última década, e não só pela escola, mas no âmbito da sociedade.

No entanto, tem existido certa tendência de atribuir somente à escola comum, o papel de efetivar a Inclusão de alunos que não têm conseguido beneficiar-se, até então, do ensino regular. Frente a esse fato, não se pode esquecer que, sendo a escola uma instituição inserida num dado contexto social, o acolhimento de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como o reconhecimento e atendimento das mesmas, requer posturas e ações que extrapolam o âmbito educacional, apesar de, também, passarem por ele, o que exige, portanto, que se remeta para um universo mais amplo, o que reporta, necessariamente, à análise dos contextos culturais e sociais.

Neste sentido, Freitas (2006, p.167) observa que, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros. Assim torna-se necessário preparar a escola para incluir o aluno com necessidades especiais, a fim de que os benefícios sejam múltiplos para todos os envolvidos com a educação.

Quando entende-se que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, e crenças, dentre outros, tratar as pessoas, diferentemente, pode enfatizar suas

diferenças, e beneficiar seu desenvolvimento; tratar igualmente os diferentes, pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo. Sendo assim, acredita-se que a sociedade contemporânea demanda por uma educação que trabalhe na diversidade, contemplando o respeito às diferenças (MANTOAN, 2006, p. 17).

Neste sentido, a Educação Inclusiva é proposta como um antídoto capaz de aumentar a participação de todos os alunos no currículo escolar e reduzir a exclusão escolar e social.

Apesar da adequação da proposição de Inclusão, nesta nova experiência profissional, foram observadas grandes resistências por parte de professores e de profissionais da educação em aceitar o desafio colocado pela proposta, o que é perfeitamente compreensível, dada a carência de formação para enfrentar esse desafio. Entende-se que tal resistência aparece em consequência do não aprofundamento da questão, inclusive nas instâncias de formação desses profissionais, o que gera entendimentos e, conseqüentemente, práticas diversas.

Por esta razão, a formação docente não pode se restringir à participação em cursos eventuais e de curta duração, devendo abranger programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. Neste sentido, a formação implica em um processo contínuo e deve ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo de ensino e aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Neste sentido, defende-se que na Inclusão Educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os atores da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários representam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a Inclusão Escolar seja efetivada nas escolas. O gestor de escola inclusiva deve envolver-se na organização de eventos pedagógicos, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas.

Frente ao exposto, a pesquisa aqui relatada apresenta como problema, avaliar em que medida a Educação Inclusiva proposta nos documentos



oficiais se materializa nas escolas.

Para tanto, os objetivos que nortearão este trabalho consistirão em:

- a) identificar o conceito de Inclusão que perpassa os documentos oficiais;
- b) investigar como se materializa a proposta de educação inclusiva em duas escolas públicas do município de Arapongas-PR.

Considerando que os ideais de Inclusão foram delineados tanto no âmbito da sociedade, quanto no das escolas, como fruto de um processo histórico construído ao longo do desenvolvimento da história da humanidade, torna-se relevante para a pesquisa fazer um breve resgate da trajetória histórica do movimento inclusivo, com vistas a selecionar, neste cenário, elementos que contribuam para a análise das perspectivas da Educação Inclusiva no contexto pesquisado, ao final deste trabalho.

Visando o alcance dos objetivos anteriormente destacados, a investigação realizada consistiu em uma pesquisa qualitativa, que teve como finalidade precípua analisar as contradições existentes entre a proposta de educação contida nos documentos oficiais e a Inclusão materializada nas escolas investigadas.

A metodologia empregada nas diferentes etapas deste trabalho, bem como o estudo comparativo da forma de materialização da Inclusão, foram implementadas em duas escolas públicas, localizada no município de Arapongas-PR.

Sendo assim, tomou-se os documentos que contêm a explicitação da proposta de Educação Inclusiva como fonte primária. Neles buscou-se, inicialmente, extrair os conceitos vigentes, mediante análise do conteúdo dos mesmos.

Posteriormente, procurou-se analisar a proposta contida nos mesmos e seu contexto de desenvolvimento, à luz da literatura selecionada.

Por fim, realizou-se a investigação da forma como tal proposta se concretizou em duas escolas públicas do município de Arapongas-PR, que optaram por aderir à proposta de Educação Inclusiva, mediante análise de seus documentos e entrevistas (APÊNDICE A) com diferentes atores, envolvidos no trabalho realizado no período de agosto a dezembro de 2007, a saber: quatro professores, sendo dois com experiência em trabalho com a Educação Especial, e dois sem essa

experiência; duas gestoras; duas supervisoras; num total de oito entrevistados.

Também é importante destacar que, uma das escolas tinha como característica o trabalho inclusivo, contemplado em sua proposta pedagógica, com o Projeto Aprendendo a Ser e a Conviver, implantado em 2005 e direcionado às pessoas com deficiência auditiva, e possuindo, também, uma equipe de atendimento qualificada na área específica.

Por sua vez, a outra escola caracterizava-se por trabalhar com a Inclusão de forma mais ampla conforme proposição legal, mas sem uma proposta específica dentro de seu projeto político-pedagógico.

Para fins de apresentação da pesquisa realizada, o primeiro capítulo apresenta uma retrospectiva do Movimento Inclusivo na história da humanidade, por meio de pesquisa bibliográfica e de resgate de análise crítica de vários autores que estudaram a legislação que contempla a política de Inclusão.

Dando seguimento, o segundo capítulo apresenta e analisa os conceitos de Inclusão e Integração que perpassam os documentos oficiais, buscando um esclarecimento dos mesmos e suas aplicações.

Na sequência, o terceiro capítulo contém a análise dos limites e das possibilidades de concretização de Educação Inclusiva nas escolas investigadas, levando em conta suas especificidades dentro do trabalho inclusivo que cada uma vem desenvolvendo com seus alunos ditos da Inclusão.

Para concluir, as considerações finais analisam os resultados evidenciaram, que para a Educação Inclusiva ser efetivada da forma como está idealizada na legislação vigente, será necessário transpor algumas barreiras, apontadas pelos participantes desta pesquisa, referendam os aspectos destacados pelos autores consultados, tais como: o despreparo dos professores, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a precária ou inexistente acessibilidade física nas escolas, a rigidez curricular, as práticas avaliativas e, por fim, o desconhecimento assumido direta ou indiretamente, pelos responsáveis em materializar a Educação Inclusiva nas escolas, no que se refere à própria legislação que a fundamenta.

Frente aos resultados apresentados, fica evidente a necessidade de um exercício reflexivo de todos os atores educativos que compõe a Educação Inclusiva, buscando sanear efetivamente, as dificuldades que separam os textos dos contextos educacionais, para a construção de uma Educação Inclusiva de qualidade.

## 1 BREVE HISTÓRIA DO MOVIMENTO INCLUSIVO NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Tendo em vista o entendimento de que o movimento inclusivo foi construído e aprimorado no decorrer do desenvolvimento da sociedade considerou-se relevante iniciar este caminho com uma breve retrospectiva acerca da história do movimento inclusivo.

A reconstituição do cenário em que os ideais de Inclusão surgem e se aprimoram, permite analisar tal processo em sua inserção histórica, favorecendo uma maior compreensão do estudo.

Neste mesmo sentido, Aranha (2005) observa que, para compreender amplamente o processo histórico, há que se conhecer os muitos caminhos já trilhados pelo homem ocidental em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com necessidades educacionais especiais.

A história da atenção à pessoa com necessidades especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado.

Analizando a história da organização da sociedade humana, observa-se que ela é marcada por um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas.

Em se tratando da educação das pessoas com deficiência, especificamente, a revisão desta história permite identificar as raízes das atitudes sociais de discriminação e preconceito, fazendo deparar com posturas segregacionistas desde os tempos mais remotos da civilização.

O resgate histórico permite observar que, entre os romanos, no início da era cristã, os preceitos de Sêneca (Sobre a Ira, I, XV), filósofo e poeta romano nascido em 4 a.C, afirmavam:

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nos a afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (MISÉS apud BRASIL, 1997, p. 14).

Neste mesmo sentido na Grécia antiga, verifica-se o culto à perfeição do corpo, as pessoas com deficiência nessa época eram sacrificadas ou escondidas, como relata o texto de Platão: “Quanto aos filhos de sujeitos sem valor e aos que foram mal constituídas de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado” (MISÉS apud BRASIL, 1997).

A Bíblia, por sua vez, traz referências ao cego, ao manco e ao leproso – a maioria como sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo de doença, seja pela crença de que eram amaldiçoados pelos deuses. Kanner destaca que “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes” (Kanner apud Aranha, 2005, p.7).

Com base nas citações acima, ressalta-se que, na Antiguidade e, por conseguinte, nas culturas primitivas podem ser observadas basicamente três atitudes em relação às pessoas doentes, idosas ou com deficiência: a eliminação, o menosprezo ou a destruição.

Por toda a Idade Média, dos anos 476, período marcado pela queda do Império romano do Ocidente, a 1453, com a queda do Império Romano do Oriente, as pessoas com deficiência, os loucos, os criminosos e os considerados “possuídos pelo demônio” faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Esses deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, serem sacrificados (BRASIL, 1997, p.16).

Este período foi marcado por sentimentos antagônicos frente às pessoas com deficiência, quais sejam: rejeição, piedade, proteção e, até supervalorização. Esses sentimentos e atitudes eram radicais, ambivalentes, marcados pela dúvida, pela ignorância, pela religiosidade e se caracterizavam por uma mistura de culpa, piedade e reparação. Uma possível explicação para este fato é que havia nessa época uma falta de conhecimentos mais profundos em relação às doenças e suas causas, os quais eram adicionados à falta de educação generalizada e ao receio do desconhecido.

Com o advento do cristianismo, na Idade Média, e a conseqüente constituição e fortalecimento da Igreja Católica, o cenário político alçou gradativamente um novo segmento: o clero. Pessoas doentes, defeituosas, com deficiências físicas, sensoriais e mentais, não mais podiam ser exterminadas, em

função da assunção das idéias cristãs já que também eram criaturas de Deus. No entanto, essas pessoas eram aparentemente abandonadas à própria sorte, e dependiam da boa vontade e caridade humanas para sobreviver. Entretanto, da mesma forma que na Antigüidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, ou material de exposição.

Em decorrência, começaram a surgir no século XIII as instituições para abrigar deficientes mentais, e as primeiras leis sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais, são as constantes do *De Praerrogativa Regis*, baixado por Eduardo II da Inglaterra, como relatam Dickerson e Pessotti (ARANHA, 2005).

Cabe também destacar que na Idade Média, que compreende o período do século V ao XV, a educação objetivava duas vertentes: uma de natureza religiosa, que visava formar elementos para o clero; e outra com objetivos específicos diferenciados, variando de formação para a guerra à formação para as artes, dependendo do local e dos valores assumidos pela sociedade.

Foi a partir do século XII, devido às conseqüências desse modelo de funcionamento da sociedade que dois importantes e decisivos processos instalaram-se e sucederam, no transcorrer de cinco séculos, com momentos de maior ou menor tensão e gravidade: a Inquisição Católica e a Reforma Protestante.

O poder adquirido pela Igreja Católica no decorrer dos anos desencadeou uma situação generalizada de abuso e manifestação de inconsistência entre o discurso religioso e as ações de grande parte do clero. Não demorou a surgir pessoas que discordavam desta situação dentro da própria Igreja, bem como fora dela, passando a se manifestar veementemente contrários a esta prática abusiva. A disseminação de tal processo passou a colocar em risco o poder político e econômico da Igreja.

Na tentativa de se proteger de tal insatisfação e das manifestações, a Igreja iniciou um dos períodos mais negros e tristes da história da humanidade: o da perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges ou endemoniados. Há inclusive documentos papais determinando os procedimentos a serem adotados pelo clero para identificar essas pessoas e junto a elas “tomar providências”, tais como torturas e outras punições severas, que incluíam até a morte pela fogueira. Esses documentos da Igreja tinham a função de orientar os membros do clero para identificar e interrogar os suspeitos de heresia.

As pessoas com deficiência, entretanto, não eram as únicas a sofrer perseguições, torturas e extermínio. Todos os que de alguma forma discordavam das ações do clero, bem como seus inimigos pessoais, especialmente os que dispunham de posses, foram sendo atingidos e perseguidos. Foi neste contexto que Martinho Lutero, liderando os membros do clero que rejeitavam tal situação e pretendiam o retorno a uma consistência entre o discurso e a prática cristãos, separou-se formalmente da Igreja Católica e formou uma nova igreja, a qual, desde seu início, caracterizou-se por padrões opostos aos comumente praticados pela igreja católica. A esse processo, chamou-se Reforma Protestante (ARANHA, 2005).

Como observa Pessotti (apud ARANHA, 2005, p.11), era de se esperar que nesse processo, a situação melhorasse para as pessoas com deficiência, porém,

A rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venha a faltar à razão ou a ajuda divina.

Assim, constata-se que, enquanto na Antiguidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano, no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora expiador *de* “culpas alheias”, ora um aplacador da cólera divina.

O advento do Renascimento trouxe mais perspectivas humanistas quanto às pessoas com de deficiência; que passaram a ser vistas de maneira mais natural, embora ainda não aceitável. Ficou reconhecida a sua condição humana – menos sobrenatural – embora ainda se observem resquícios dessa visão na atualidade, através das barreiras atitudinais, tais como: preconceitos, estigmas e estereótipos sobre pessoas com deficiência, como, por exemplo, achar que a deficiência é contagiosa, discriminar com base na condição física, mental ou sensorial.

A deficiência passou a ser explicada por um prisma de causalidades naturais, embora passasse a ter um certo caráter patológico. Não se tratou de evolução, mas de etiologias naturais, em visões médicas e concepções mais racionais, permanecendo este pensamento até o século XVIII.

Com o advento da ciência começou-se a questionar a necessidade de busca de ajuda para os males físicos e mentais em terapias e medidas educacionais. As dúvidas embasavam-se nas idéias de degenerescência herdadas do século XVI, segundo as quais as pessoas com deficiência mental eram herdeiras de insuficiências humanas e, na concepção de doença, de inadequação e insuficiência associada à deficiência, a qual perpassa o século XVII.

Cabe ressaltar que o século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, fortalece-se a tese da organicidade, e amplia-se a compreensão da deficiência como processo natural, bem como, também, outras áreas de conhecimento foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento.

Com a tese da Organicidade, em que as deficiências são vistas como causadas por fatores naturais e não fatores espirituais ou transcendentais favoreceu-se o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, e a idéia do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, desenvolvendo-se definitivamente somente a partir do século XVIII.

Em decorrência, o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência foi o denominado Paradigma da Institucionalização, caracterizado, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e sua manutenção em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (ARANHA, 2005).

Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se como locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência. Na realidade, tais instituições eram, e muitas vezes ainda o são, similares a prisões.

Entretanto, o Paradigma do Enclausuramento permaneceu único por mais de 500 anos, sendo infelizmente, ainda hoje, encontrado em diferentes países, inclusive no nosso.

Somente no século XX, por volta de 1960, é que o Paradigma da Institucionalização começou a ser criticamente examinado. Neste sentido Goffman

(1987) publicou, em 1962, o livro *Asylums*<sup>1</sup>, que se tornou uma obra clássica de análise das características e efeitos da institucionalização para o indivíduo. Sua definição de Instituição Total é amplamente aceita, até hoje, ao ser entendida como:

Um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, leva junto uma vida enclausurada e formalmente administrada (ARANHA, 2005, p.15).

Em decorrência, a década de 60 tornou-se marcante pela relação da sociedade com a pessoa com necessidades especiais, incluindo aquelas com deficiência. Posteriormente, em 1967, já aparecem dois novos conceitos que passaram a circular no debate social: o de Normalização e o de Desinstitucionalização.

Iniciou-se, dessa forma, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da Normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal.

O princípio da Normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. O princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos, indistintamente, deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

O afastamento do Paradigma da Institucionalização e a adoção das idéias de Normalização objetiva deste modo, possibilitar às pessoas com deficiência condições e ambientes menos restritivos possível.

Esse modelo de atenção à pessoa com deficiência se chamou Paradigma de Serviços, e foi iniciado por volta da década de 60, caracterizando pela oferta de serviços. A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação.

---

<sup>1</sup> Título em Português: Manicômios, prisões e conventos.



Entretanto, com o passar do tempo, este paradigma começou a sofrer críticas de estudiosos da academia e das próprias pessoas com deficiência, já organizadas em associações e outros órgãos de representação, que destacavam que as diferenças, não podem ser “apagadas”, mas sim, administradas na convivência social (ARANHA, 2005).

Algumas críticas eram alusivas às expectativas de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não-deficiente, como se fosse possível ao homem “ser igual”, e o ser diferente fosse razão para decretar a menor valia de um indivíduo enquanto ser humano e ser social, intensificando o debate acerca da sociedade e sua relação com a pessoa com deficiência.

Frente às críticas e respectivos debates, a idéia da Normalização começou a perder força. Ampliou-se a discussão sobre o fato da pessoa com deficiência ser um cidadão, detentor dos mesmos direitos de determinação e uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem.

Nesta perspectiva, coube também à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos, com deficiência ou não, a tudo o que a constitui e a caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais.

Fundamentado nessas idéias surge em 1990 o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte, caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais circunstâncias. Foi nessa busca que se desenvolveram no processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantissem à pessoa com necessidades especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade, podendo ser de tipos variados (social, econômico, físico, instrumental) e tendo como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar Inclusão Social (ARANHA, 2005).

A Inclusão Social adota como objetivo primordial e de curto prazo a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes físicos, materiais, humanos, sociais, legais, e outros que se mostrem necessários para que a pessoa com necessidades especiais possa, imediatamente, adquirir condições de acesso ao

espaço comum da vida na sociedade.

No âmbito da educação, no período em que se iniciou a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo (década de 1990), vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com necessidades especiais, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada.

Sendo assim, a convivência na diversidade oportuniza à criança com deficiência maior possibilidade de desenvolvimento acadêmico e social, proporcionando, ainda, para todos, alunos e professores, a prática saudável e educativa da convivência na diversidade e da administração das diferenças no exercício das relações interpessoais, aspecto esse fundamental da democracia e da cidadania.

## **1.1 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A história da educação brasileira mostra que ela foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade.

A história das pessoas com deficiências, de modo geral, tem sido contada através de conhecimento e análise de documentos institucionais, legislação, ou outras formas registros escritos. Trabalhos como os de Pessotti (1984), Jannuzzi (1985), Bueno (1991), Mazzota (1996) trazem grandes contribuições para o entendimento do “lugar” das pessoas com deficiências na história da sociedade brasileira.

Conforme destacam os estudos dos autores citados no parágrafo anterior, entre outros, o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, foram trazidos por estudiosos brasileiros tais como, José Alvares de Azevedo que por ser deficiente visual estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris e colaborou para a fundação do Instituto Nacional dos Cegos em 1854, mais tarde denominado Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Surdos Ernest

Hüet e seu irmão que auxiliaram na fundação de uma escola de “surdos e mudos” em 1855, dentre outros que se dispuseram a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Essas iniciativas não estavam inicialmente integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a Educação Especial passasse a ser uma das componentes do sistema educacional (MAZZOTTA, 1996).

Continuando, o autor relata que o Brasil sofreu influência da Europa, no que tange ao estabelecimento do regime de internato e a criação das escolas especiais, e dos EUA, no que diz respeito à criação salas de aula em escola comum, bem como a mobilização de pais e amigos de portadores de deficiência engajados em movimentos à favor da integração, como forma de abordagem da questão da deficiência.

A análise de Mazzotta (1996), assenta-se em dois períodos, de 1854 a 1956, e de 1957 a 1993. De acordo com ele, o primeiro período caracterizou-se por tentativas isoladas tanto de instituições oficiais quanto particulares tal como: APAEs, Sociedade Pestalozzi, Fundação Dom Bosco. Já o segundo, compreendeu o movimento de campanhas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência auditiva, visual, mental e física, no final da década de cinquenta e início de sessenta.

Da mesma forma como ocorreu na Europa, a menção à pessoa com deficiência, nos arquivos de nossa história, aparece várias vezes, embora não como tema central:

Também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos ‘miseráveis’, talvez o mais pobre dos pobres... Os mais afortunados que haviam nascido em ‘berço de ouro’ ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil, permanecendo como um ‘peso’ para suas respectivas família (SILVA apud ARANHA, 2005, p.25).

A atenção formal às pessoas com deficiência iniciou-se com a criação de internatos, ainda no século XVII, no período imperial (ARANHA, 2005).

Segundo Mazzotta (1996), o primeiro internato do Brasil foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), criado

no Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854. Nesta mesma época também foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também no Rio de Janeiro e sendo oficialmente instalado em 26/09/1857.

O IBC foi pioneiro na edição em braile, contribuindo para efetivação do ensino integrado e para a realização do primeiro Curso de Especialização na Didática de Cegos.

Após 1889, com a proclamação da república, profissionais que haviam estudado na Europa começaram a retornar entusiasmado com a idéia de modernizar o País.

Em 1906, as escolas públicas, mais especificamente no Rio de Janeiro, começaram a atender alunos com deficiência mental. Nesta mesma linha, em 1911, foi criada, no Estado de São Paulo, a inspeção médico-escolar, no Serviço de Higiene e Saúde Pública, que viria a trabalhar conjuntamente com o Serviço de Educação, na defesa da Saúde Pública. Em decorrência, por volta 1912, foi criado o Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo, atual Escola Caetano de Campos, e somente em 1917, dando continuidade à providência anterior, foram estabelecidas as normas para a seleção de “anormais”, já que na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e taras, uma questão determinante na área da Saúde Pública (JANUZZI apud ARANHA, 2005).

A partir da década de 20, iniciou-se a expansão das instituições de Educação Especial, caracterizada principalmente pela proliferação de entidades de natureza privada, de personalidade assistencial, como por exemplo, o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, instituição particular especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

Em 1942, havia no país quarenta escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais, e catorze escolas que atendiam alunos com outras deficiências. O Instituto Benjamin Constant (IBC), editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, primeira do gênero no Brasil. Pouco a pouco, graças a Organizações Não Governamentais (ONGs) como a Sociedade Pestalozzi, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), afastou-se a deficiência da área da saúde e aproximando-a da educação (MAZZOTTA, 1996).

No entanto, no que se refere à rede pública de ensino, essa atendeu, inicialmente, somente as pessoas com deficiência mental, tendo se sistematizado e organizado para isso, com a criação de normas e centralização do atendimento, determinavam, que as crianças com deficiência mental fossem encaminhadas à educadora sanitária, a qual devia assegurar que a escola só as aceitasse se não atrapalhassem o bom andamento da classe.

Nota-se, no entanto, que a Educação Especial, nesta época, emprestando da Medicina seus procedimentos, adotou, como seu núcleo e objetivo central a cura, a reabilitação, ao invés da construção do conhecimento, e por consequência, a busca de eficiência nos processos de ensino, propriamente ditos (ARANHA, 2005).

A partir de 1950, as entidades assistenciais privadas proliferaram, no Brasil. Em decorrência surgiu a tendência das mesmas se conglomerarem, o que resultou em sua organização em federações estaduais e nacionais, hierarquicamente ligadas.

Por sua vez, o sistema público, que também ampliou o número de pessoas atendidas, começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e a realizar Campanhas Nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Na década seguinte, ou seja, a de 1960, o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, estruturados com base no Paradigma de Serviços e voltados para os objetivos de integração da pessoa com deficiência na sociedade e suas diversas instâncias.

Corroborando esta tendência, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61) veio explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no País (BRASIL, 1961).

No entanto, a necessidade de uma política de Educação Especial foi se delineando nos anos 70, quando o MEC assumiu como clientela da educação especial, a que “requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade”.

Decorrido um ano, em 1971, o MEC criou um grupo tarefa para enfrentar a problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para atender as demandas desta modalidade da educação.

Neste sentido, a Lei 5.692/71, de reforma do primeiro e segundo graus, sendo contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional, introduziu a visão do atendimento da deficiência no contexto escolar, com modelos de níveis de atendimentos adequados às características dos alunos, e organizados de modo que permitissem a mobilidade para espaços menos segregados (BRASIL, 1971).

A escola e a classe especial eram indicadas apenas para as deficiências severas, e os alunos considerados excepcionais tinham condições de serem atendidos por meio de apoio nas classes comuns, como destaca Ferreira (1998).

Logo após, o Parecer do CFE nº 848/72 mostrou claramente a atribuição de importância à implementação de técnicas e serviços especializados para atender o alunado então chamado excepcional. O Plano Setorial de Educação e Cultura, (1972-1974) por sua vez, incluiu a Educação Especial no rol das prioridades educacionais. Assim, em 3 de julho 1973, o então presidente Emílio Garrastazu Médici criou, por meio do Decreto 72.425, de 03/07/73, no Ministério da Educação e Cultura, um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para promover em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento a essa população (MAZZOTA, 1996).

Posteriormente, o ano de 1981, foi caracterizado como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, o que motivou a sociedade, que clamava por transformações significativas nessa área, para debater, organizar-se, e estabelecer metas e objetivos que encaminhassem desdobramentos importantes.

Decorridos cinco anos, em 1986, com o Decreto nº 93.613, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE). Em 1990, a SESPE foi extinta, delegando a responsabilidade da Educação Especial à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). No mesmo ano, o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) passou a fazer parte da SENEB que manteve vínculo com o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos para fins de supervisão ministerial, mantendo-se como órgãos autônomos (MAZZOTTA, 1996, p. 58).

Em 1992 a SENEB recebeu a denominação de Secretaria de Educação Especial (SEESP), que passou a ser o órgão específico do Ministério da

Educação e do Desporto.

Inserindo-se de forma marcante no movimento internacional, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na cidade de Jomtiem, na Tailândia. Nela foram lançadas as sementes da política de Educação Inclusiva.

Com a aceitação da política proposta na conferência, o país assumiu o compromisso de realizar uma profunda transformação do seu sistema educacional, de forma a acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições.

Reafirmando sua intenção, em 1994, o Brasil adotou a proposta da Declaração de Salamanca, comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, especificamente no que se referia à população de alunos com necessidades especiais.

Congregando todos os governos, a comunidade internacional, visando reafirmar seu compromisso com a Inclusão com base nas incumbências atribuídas aos governos e indicava:

- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma; estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais; invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva (BRASIL, 1994, p.10).

Mediante tal orientação, a UNESCO proclama o direito de toda criança à educação e a sua individualidade, bem como a responsabilidade dos sistemas educacionais na implementação de programas de Inclusão.

Consonante com tal finalidade, reorganizou-se a Estrutura de Ação na Educação Especial com o objetivo de orientar governos e organizações para a Inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular, visando suprir as necessidades regionais e nacionais e mundiais, devendo ser adaptada às especificidades locais mediante intervenções legais e políticas públicas.

Esta tendência, que era condizente com o conclamado na Constituição da República de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente/90, no

Plano Decenal de Educação para Todos/93, na Política Nacional de Educação Especial/94, foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96 e pelo Plano Nacional de Educação/2001. Neste sentido, cabe destacar a importância da atuação conjunta dos níveis governamentais, ou seja, governo federal, estadual e municipal, em conjunto com a sociedade civil, organizada para a melhoria efetiva da educação voltada as pessoas com deficiência, ampliando assim, a participação coletiva nas decisões políticas.

Inserida neste contexto, a definição de educação constante na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, explicita que ela:

Abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.11).

Além disto em seu capítulo V, a LDB/96, lança um desafio para a escola e sociedade, no que se refere à Inclusão, ao reconhecer que falar em sociedade implica falar em escola, pois a segunda está inserida na primeira, que se modifica com o desenvolvimento das pessoas, sua tecnologia e sua ciência.

Em seu Art. 59, inciso I, da referida lei enfatiza que: "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996, p.33).

Nesta mesma linha de raciocínio, e de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001, que instituíram as Diretrizes Nacionais Para a Educação de Alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, fica estabelecido que a ação da Educação Especial tem como abrangência não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também àquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos de apoios escolares.

Neste sentido, fica claro o papel da escola: é de instituição mediadora na construção do saber, cujo objetivo central é levar conhecimento para



um número cada vez maior de pessoas.

Por sua vez, a sociedade civil organizada, a exemplo das Organizações Não Governamentais (ONG's), além do papel educativo que podem desempenhar, também constituem grupos de pressão e de luta pela conquista dos direitos das minorias, começando a ocupar espaço relevante não só na construção da legislação educacional no Brasil, como também no seu cumprimento.

Assim em decorrência do texto legal, o discurso acerca da Inclusão na escola, no trabalho e nos espaços sociais em geral, tem-se propagado entre educadores, familiares, líderes e dirigentes políticos, nas entidades, nos meios de comunicação e na mídia em geral. O que não significa, infelizmente, que a Inclusão de todos, nos diversos setores da sociedade, seja prática corrente ou uma realidade já estabelecida.

Neste sentido, cabe destacar que as políticas públicas de atenção a este segmento, geralmente, estão circunscritas ao tripé: educação, saúde e assistência social, ficando os demais aspectos negligenciados. Mesmo assim, a educação das pessoas com necessidades especiais tem sido objeto de inquietações e constitui um sistema paralelo de instituições e serviços especializados.

Dentro desse contexto, o papel da saúde limita-se, muitas vezes, à medicalização e patologização da deficiência ou à reabilitação, compreendida, basicamente, como concessão de órteses e próteses. Neste aspecto o indivíduo é sujeito a intervenções de cunho curativo.

Disto decorre que, para a assistência social à pessoa com necessidades especiais, ela é um "beneficiário" desprovido de recursos essenciais à sua sobrevivência e sujeita a formas de concessão de benefícios temporários ou permanentes de caráter restritivo. O cunho assistencial traduz-se na distribuição de benefícios e poucos recursos, em um cenário de miséria e de privações, no qual impera a concorrência entre assistencialismo e filantropia.

Já a educação vê o indivíduo como um "aluno especial", cujas necessidades específicas demandam recursos, equipamentos e níveis de especialização definidos de acordo com a condição física, sensorial ou mental.

Entretanto o que se observa, na realidade, são ações isoladas e simbólicas ao lado de um conjunto de leis, projetos e iniciativas desarticuladas entre as diversas instâncias do poder público.

Em todos os casos, percebe-se uma "concepção de sujeito

fragmentado e incompleto”, sem a necessária incorporação das múltiplas dimensões da vida humana, o que justifica a visão da “Inclusão” como um ideal utópico e inviável, nestas condições.

Isto sem falar que, até há pouco tempo, a clientela da Educação Especial, não ficava bem caracterizada, na medida que predominava a idéia da existência de uma relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e freqüentar o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

Importante ressaltar, neste ponto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que contempla, em sua versão preliminar, a caracterização da demanda a ser atendida:

A educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum. Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes [...]. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p.14)

Cabe observar o entendimento de que as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Sob este enfoque, é prejudicial a falta de critérios claros para definir se um aluno apresenta alguma necessidade especial ou não, sendo que, muitos alunos, são considerados deficientes mentais dadas às dificuldades de aprendizagem decorrentes de desajustes comportamentais, defasagem entre a idade e série, dificuldade circunstancial, ou em virtude da ausência de informações

sobre suas reais condições.

Difícilmente, consegue-se abordar a exclusão sem exaltações ou animosidades, pois o tema tem suscitado debates calorosos que trazem em seu teor concepções divergentes e acentuam o antagonismo entre Educação Especial e Inclusiva. Via de regra, depara-se com argumentos que se justificam pela análise e explicitação das dificuldades e limitações vivenciadas no contexto do sistema escolar e no ambiente da sala de aula.

Contribui para este quadro a imprecisão, no sentido e abrangência da Educação Especial e da Educação Inclusiva, ora colocadas numa relação de oposição, ora de superação ou incorporação, tanto nos textos legais e normativos quanto nos discursos de multiplicadores dessas idéias.

Além disso, o que é pior, estabelece-se uma polarização na educação escolar entre classe comum e escola especial, provocando exclusão de numerosos contingentes de alunos do sistema escolar, como bem observa Mazzotta (2003, p.6).

É interessante observar que apesar desta realidade, alguns autores insistem em pontuar, direta ou indiretamente, uma dicotomia entre Educação Inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma modalidade representasse a descontinuidade da outra. Entretanto, esta é uma idéia equivocada, pois a Educação Inclusiva não pode prescindir da Educação Especial, tanto por razões pragmáticas quanto conceituais. Primeiro porque é inviável, em curto e médio prazo, se reestruturar todo o sistema atual de formação de educadores para que todos os professores sejam habilitados a trabalhar também com alunos com necessidades especiais.

E em segundo lugar, a Educação Especial constituiu um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos. A experiência, tanto brasileira, quanto internacional, vem mostrando que, sem tal suporte, dificilmente a proposta de Educação Inclusiva pode ser implementada com sucesso como apontam Glat, Pletsch e Fontes (2006, p.6).

Indo mais além, sob essa perspectiva, o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa uma ruptura no modelo de atendimento a pessoas com deficiências ou outras condições de aprendizagem e desenvolvimento especiais. Mas sim, o desenvolvimento de um processo de

transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, as quais vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências, e das minorias excluídas, em geral.

É nesse sentido que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos na escola regular, bem como para seus professores. Conforme mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como “um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos” (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p.2).

Tento em vista o exposto, o papel da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é muito importante, mas dentro dos limites de suas atribuições, complementando e apoiando o processo de escolarização, de alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns, sem que sejam extrapolados seus espaços de atuação específica (MANTOAN, 2006).

Entretanto para que a Educação Especial possa se concretizar nos diferentes contextos educacionais e escolares não se pode prescindir da formação dos profissionais que nela atuam.

No entanto, segundo Sá (2003), os professores do Ensino Regular, reclamam que a realidade das condições de trabalho, tais como limites da formação profissional, número elevado de alunos por turma, estrutura físico-arquitetônica inadequada, despreparo para ensinar "alunos especiais", ausência de clareza sobre quais os tipos de deficiência a serem atendidas, dificultam a qualidade do atendimento dos educandos inclusos.

Por sua vez, os professores da Educação Especial, também, não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade do alunado, com a complexidade e amplitude dos processos de ensino e aprendizagem.

Dando continuidade a autora enfatiza que, a formação destes profissionais caracteriza-se pela qualificação ou habilitação específicas, obtidas por meio de cursos de Pedagogia ou de alternativas de formação agenciadas por instituições especializadas. Ela complementa que nestes cursos, nos estágios ou capacitação profissional, os especialistas aprenderam a lidar com métodos, técnicas, diagnósticos e outras questões centradas na especificidade de uma determinada

deficiência, o que delimita suas possibilidades de atuação.

Ampliando esta discussão, Vitaliano (2002) sugere a necessidade de medidas que venham garantir maior espaço para Educação Especial no curso de Pedagogia, de preferência com a inclusão de conteúdos nas demais disciplinas e nos estágios, bem como ampliação da carga horária na disciplina já existente, com a sua subdivisão por todas as séries.

Ressalta também, ser imprescindível a contratação de professores especialistas nas áreas de deficiência, para ministrar tais disciplinas. Ainda segundo a autora, é também necessária a organização de projetos de assessoria aos professores interessados em ampliar seus conhecimentos sobre Educação Especial, com vistas à inclusão de tópicos deste tema em suas disciplinas.

Por outro lado, e inseridos nesta discussão, os representantes de instituições e serviços especializados reagem ao risco iminente de esvaziamento ou desmantelamento destas estruturas.

Trata-se, pois, de um campo de tensão, no qual se manifestam as controvérsias existentes, confusões das estruturas e os sujeitos nelas inseridos, o que dificulta a reflexão e o aprofundamento do debate. Esta realidade caótica evidencia um confronto de tendências opostas entre os adeptos da Educação Inclusiva e os defensores da Educação Especial, com características segregadoras.

Pode-se retomar neste ponto, a trajetória que as instituições e organizações privadas, de caráter assistencial e filantrópico, tem tido na história brasileira; ou seja: com a maior parte de suas instalações, de alunos e de recursos ligados à Educação Especial, possuindo, também, grande influência na definição das políticas educacionais públicas na área. Não são escolas, no sentido estrito, nem como tal têm sido avaliadas: são, por assim dizer, instituições totais, de atendimento múltiplo, nas quais a instrução escolar é um dos vários componentes, como enfatiza Ferreira (1998, p.6).

A seu tempo, revela-se inegável a necessidade de mudança de postura, de concepções e atitudes por parte de alguns educadores, pesquisadores, de agentes sociais, formadores de opinião e do público em geral, para que a Educação Inclusiva possa se concretizar nas escolas e na sociedade.

Estas mudanças se traduzem na incorporação das diferenças como atributos naturais da humanidade, no reconhecimento e na afirmação de direitos, na abertura para inovações no campo teórico-prático e na assimilação de valores,

princípios e metas a serem alcançadas. Trata-se, portanto, de propostas de ações e medidas que visem assegurar os direitos conquistados, a melhoria da qualidade da educação a todos os indivíduos, indistintamente, o que requer amplo investimento na formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos, entre outras possibilidades.

Nesta perspectiva, a Educação Inclusiva se potencializa num movimento de transformação da realidade que visa contribuir para reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos, com ou sem deficiência, no sistema educacional.

Neste novo contexto, torna-se importante políticas sociais e econômicas, sem o cunho compensatório e assistencialista que, ao invés de diminuir as desigualdades sociais e a exclusão, as políticas públicas inclusivas criam a ilusão da inclusão social, e estabelecem uma dinâmica social que apenas mantém a exclusão e acentua as desigualdades.

Por esta razão é que, para a consolidação da política pública de Inclusão, torna-se necessário o conhecimento e a participação da população, bem como dos usuários dos serviços específicos para a pessoa com necessidades especiais, é fundamental a criação de um controle social, tendo em vista que os problemas são locais, levando em conta que, o que é bom para uma esfera administrativa brasileira, pode não funcionar para outra.

Finaliza-se destacando que a leitura que a sociedade tem feito sobre a deficiência foi se diversificando e aprimorando no decorrer dos séculos. Em decorrência, foi influenciando as ações e políticas estabelecidas para os distintos períodos e épocas. Neste sentido, a definição de ser humano passou de uma visão metafísica, para uma visão organicista e, posteriormente, à concepção educacional, à concepção social e, mais recentemente, à sócio-histórica, que considera o indivíduo inserido no seu contexto de desenvolvimento e relações sociais.

É evidente que a educação dos alunos com necessidades especiais avançou nos últimos anos no Brasil, mas há muito, ainda, o que melhorar para transformar, no sentido de que essa educação, em todos os seus contextos, reconheça, respeite e trabalhe com as diferenças, visando uma qualidade de ensino e de vida que atenda as necessidades de todos os alunos sem exceção.

## 1.2 DO ISOLAMENTO À INCLUSÃO: BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história revela para a humanidade o caminho da exclusão social e humana. Enquanto no passado, o indivíduo com deficiência física, mental ou sensorial era banido da sociedade mediante a morte, atualmente este tipo de eliminação não é mais praticado, porém “uma exclusão sutil” acontece por meio das instituições criadas com objetivo de segregar o "diferente" da sociedade.

O processo de evolução no trato do deficiente ocorreu em fases, nas quais buscou-se, inicialmente, o atendimento efetuado mediante a segregação, passando para a integração e atualmente a inclusão. Porém, essas fases não se processaram ao mesmo tempo, e nem com todos os indivíduos.

Salienta-se que o movimento de Inclusão é bastante recente, tendo esse começado, de forma incipiente, na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, vindo a tomar impulso na década de 90, também em países em desenvolvimento, e a progredir fortemente nos primeiros anos do século XXI, envolvendo a todos os países.

Mesmo sendo a Inclusão um movimento que visa construir uma sociedade para todos, não se pode perder de vista que, antes de tudo, é uma questão de direitos humanos, que defende a não-segregação de nenhuma pessoa em consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, de seu gênero ou mesmo pertencer a uma minoria étnica. Destaca-se como ponto essencial, dos que nela atuaram, o conhecimento das necessidades especiais do indivíduo a ser atendido, o que consiste em, uma questão fundamental para que este processo aconteça realmente.

Reconhecer e respeitar as diferenças é essencial. Enquanto a pessoa está adequada às normas, no anonimato, ela é socialmente aceita; basta, no entanto, que ela cometa qualquer infração ou adquira qualquer traço de anormalidade para que seja denunciada como desviante. Neste sentido, o próprio termo reintegração já traz implícita a idéia da desintegração. “Só é possível reintegrar alguém que foi desintegrado do contexto social e está sendo novamente integrado” (MARQUES apud MANTOAN, 1997, p.20).

Observou-se, ao longo do tempo que são freqüentes as situações em que a pessoa que possui alguma deficiência convive socialmente com sua

família. No entanto, esse convívio, dificilmente, se estende para outras instâncias da sociedade como a escola, clubes, igrejas, porque nelas o indivíduo é visto e tratado, como um ser diferente.

É neste sentido que precisa ser desmistificada a diferença, já que ela é inerente ao ser humano, e, portanto, um atributo natural dos indivíduos que não podem ter seus direitos de cidadania subtraídos em decorrência da sua diversidade.

Sassaki (1997) destaca que a inclusão social foi conceituada como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas se preparam para assumir seu papel social. Assim, a pessoa com necessidades especiais deve encontrar, na sociedade, um caminho propício para seu desenvolvimento mediante sua educação e qualificação para o trabalho. Desta forma, inserida por esses dois processos, caberá à sociedade adaptar-se às limitações dos indivíduos. Em relação a esta questão o autor afirma:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambiente físico (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1997, p.42).

Sendo assim, o desafio dos profissionais de educação, será o de trabalhar por uma escola inclusiva, com qualidade de ensino. Do ponto de vista legal, a inclusão está garantida uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece (ECA), em seu Art. 15 afirma: "A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como seres humanos em processo de desenvolvimento[...]". Esta proposição é complementada pelo Art. 53: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...] assegurando-se-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]" (BRASIL, 1990).

Além do ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Capítulo V, que trata da Educação Especial, diz em seu Art. 58. "Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos



portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p.33).

Considerando o aspecto legal e o conhecimento científico disponível, defende-se a posição posta por Vygotsky (apud CARNEIRO, 1991, p. 101):

O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento; essas exigências requerem da escola uma nova estrutura, um novo conceito em relação à formação do futuro cidadão e uma visão.

No entanto, para conseguir um ambiente favorável à Inclusão, não basta ter conhecimento das diversidades, do que precisa ser trabalhado, ou do que a criança já possui de conhecimento, como também, e principalmente, é preciso saber respeitar suas limitações, reconhecendo suas diferenças e ressaltando suas potencialidades.

Por mais adequado que esta forma de proceder possa parecer, por vezes, a Inclusão, oportuniza um sentimento de oposição nos professores que terão que inovar sua própria prática, seus próprios conceitos, modificando muitas estruturas, às vezes, então cristalizadas. Conforme Mantoan (1997, p.44):

As grandes inovações estão, muitas vezes, na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

É sob este prisma que, quando falamos do aluno com necessidades educativas especiais, devemos ter a clareza de que "necessidades especiais" não é sinônimo de deficiência mental, auditiva, visual, motora ou múltipla.

Neste sentido, torna-se relevante para os objetivos do presente trabalho, aprofundar a reflexão acerca do entendimento atual que se tem sobre este indivíduo.

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo o nome pelo qual as pessoas desejam ser chamadas. Mundialmente, existe um consenso acerca desta questão: querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. Este termo faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 2003 e

promulgada, através de lei nacional de todos os Países-Membros.

Os princípios básicos que orientam os movimentos para chegarem a este termo, foram:

- a) não esconder ou camuflar a deficiência;
- b) não aceitar o consolo da falsa idéia de que, todo mundo, tem deficiência;
- c) mostrar com dignidade a realidade da deficiência;
- d) não valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência;
- e) combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”;
- f) defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas;
- g) identificar, nas diferenças, todos os direitos que lhes são pertinentes, e, a partir daí, encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuïrem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambiente humano e físico contra as pessoas com deficiência).

As inovações que se esperam ocorrer em decorrência da implementação destes princípios diz respeito à escola, ao aluno especial, à família, ao professor e a todas as pessoas que fazem parte deste processo.

Muito há para se discutir, pois a sociedade, de certa forma, custa a perceber as mudanças que estão ocorrendo e a processá-las em sua prática social. No entanto, não se pode esquecer que o conhecimento sobre as deficiências e suas causas são relevantes neste processo.

As deficiências, em sua maioria, estão associadas a condições preexistentes, tais como: síndromes, seqüelas de acidentes, causas pré, peri, pós-natais, transtornos específicos, e apresentam, como conseqüência, uma limitação funcional, motora, sensorial ou intelectual, tendo seu desempenho diretamente relacionado aos fatores adversos ou facilitadores do seu contexto de vida.

Rabelo (1999, p.20) destaca:

O grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Cabe observar, no entanto, que, para além da delimitação de políticas adequadas, também, é imprescindível a viabilização das condições

necessárias à materialização de tais políticas e à compreensão daqueles que entendem a educação como um direito de todos. Não basta apenas colocar o aluno no ambiente escolar; é necessário trabalhar em conjunto com toda a sociedade, oferecendo uma educação capaz de transformar sua realidade, construindo uma realidade com o espaço para todos.

Sobre esta sociedade, analisa Assmann (apud PRADO; MAROSTEGA, 2001, p. 4):

Qual é o fato maior na atual conjuntura mundial, intensificado em nossa realidade brasileira? Certamente é o império estarecedor da lógica da exclusão e a crescente insensibilidade diante dela. De certo modo estamos anestesiados diante de tantas formas de exclusão que se apresentam em nossas vidas, sejam elas de cunho religioso, éticos, sociais, econômicos ou educacionais que por vezes sua definição se esvazia.

Neste sentido as autoras complementam:

A expressão lógica da exclusão surgiu num encontro de filósofos latino-americanos e europeus, na Alemanha em 1989, cuja intenção de seus participantes era mostrar que as instituições criadas pelo ocidente com a ideologia da inclusão social, na verdade eram excludentes: a democracia, por exemplo, ao ser reduzida a emissão do voto; ou a economia de mercado que prega um discurso incluyente (para todos), mas irreal (PRADO; MAROSTEGA, 2001, p.4).

Frente ao exposto, pode-se observar que é a própria História que se encarrega de revelar as ações, cruéis e insensatas, dos homens, incrustadas nas mentes. Matanças foram feitas em nome da religião ou em nome das guerras éticas que marcarão para sempre a crueldade; horrores foram cometidos durante o holocausto. Não menos cruéis, o extermínio e as políticas marcadas pelo caráter de exclusão social demonstram, com clareza, o que o ser humano pode fazer com seu semelhante.

Sob o enfoque das políticas voltadas para a Inclusão da pessoa, advoga Vygotsky (apud RABELO, 1999, p.20):

Uma criança portadora de um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais; apenas se desenvolve de forma diferente. A criança em sua essência é a mesma, precisa do outro para se socializar e crescer como pessoa e ser humano.

Sendo assim, construir seu conhecimento através de sua interação

com os demais, fará da pessoa com deficiência capaz como os outros. Não da mesma forma, mas com suas limitações, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e sua vontade de ser respeitado operando mudanças de forma efetiva e aprendendo a viver e conviver com as diferenças e a individualidade dos demais.

O grande desafio posto à escola e que transcenda a sua tradição de *locus* de cultura e saberes voltados às necessidades de uma determinada época e clientela. Se antes o “excepcional” era eliminado da sociedade, hoje ele tem reconhecido, como indivíduo com necessidades educacionais especiais, direito adquirido por uma lei, que o coloca em condição de igualdade às outras crianças, com direito a viver, conviver e receber em um estabelecimento de ensino sua formação educacional. Para isso, é necessário observar com cautela a estrutura escolar necessária, para atender a esse aluno.

Vive-se, atualmente, o processo de Inclusão, que é uma construção elaborada com base em estudos e pesquisas que resultaram em um conhecimento mais amplo e aprofundado sobre o trato da deficiência, que acredita-se, permitirá traçar o caminho que oportunizará a formação diferenciada do profissional que irá conceber a Inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Como pode-se observar neste tópico, existe muito, ainda, a refletir, estudar e construir. Sendo assim é preciso sair e buscar inovar a prática pedagógica da Inclusão, a exemplo das escolas investigadas, conforme relato no presente trabalho.

### **1.3 DOCUMENTOS QUE ORIENTAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Conforme já explicitado anteriormente, o desenvolvimento ocorrido na educação dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais, ocorreu em consonância com a evolução do pensamento educacional que perpassou o desenvolvimento da própria sociedade ao longo do tempo.

Neste sentido, as leis tanto refletem o pensamento que predomina em determinado momento histórico, quanto influenciam na superação de um modo de pensar tido como ultrapassado, frente à uma nova configuração social.

Assim, os documentos são aqui tomados como fonte primária, uma

vez que possibilitam a compreensão da realidade e seu contexto de elaboração mediante conceitos, concepções e princípios que determinam as orientações e diretrizes que eles contêm.

Sob este ponto de vista, a análise das leis e do conteúdo nela encerrado, consistem um instrumento altamente relevante para a compreensão e reflexão do processo de elaboração e implementação das políticas de Educação Inclusiva.

Sendo assim, os dois itens que seguem têm como proposta, efetuar o resgate dos documentos que estabelecem e orientam as políticas de Educação Inclusiva tanto no âmbito internacional quanto nacional.

Os documentos aqui apresentados foram compilados do site do Ministério da Educação – (MEC).

### **1.3.1 Documentos Elaborados no Âmbito Internacional**

Inicialmente será feita uma breve caracterização dos documentos para, posteriormente, apresentar a análise do conteúdo dos mesmos. Os documentos foram selecionados, tendo em vista que o Brasil, enquanto país membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos e os tem respeitado na elaboração das suas políticas públicas.

Sendo assim, os documentos contemplados neste item são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990; a Declaração de Salamanca de 1994; Convenção da Guatemala de 1999.

#### **1.3.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**

A Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual reconhece que:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...] (Art. 1º), [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (Art. 2º) (DECLARAÇÃO, 1948).

Em seu Art. 7º, a declaração proclama que: "Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei [...]". No Art. 26, proclama, no item 1, que: "Toda a pessoa tem direito à educação". A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório (DECLARAÇÃO, 1948).

No que se refere ao ensino técnico e profissional, ela proclama que: "[...] deve ser generalizado", e no item 2, estabelece que:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...] (DECLARAÇÃO, 1948).

Finalmente, no Art. 27, proclama, no item 1, que: "Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e de participar no progresso científico e dos benefícios que deste resultam" (DECLARAÇÃO, 1948).

De maneira geral, esta Declaração assegura às pessoas com deficiência, os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

### **1.3.1.2 Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990)**

A Declaração de Jomtien foi proclamada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, na qual o Brasil participou. Nessa Declaração, os países relembram que: "A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro".

Declararam, também, entender que a educação é de fundamental

importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que:

Pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (BRASIL, 1990).

Tendo em vista o exposto anteriormente, ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, o país tem criado instrumentos que direcionam a ação educacional e os documentos legais, para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

### **1.3.1.3 Declaração de Salamanca (1994)**

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, teve, como objeto específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nela, os países signatários, dentre os quais se inclui o Brasil, acataram que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa Pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos.

A Declaração se dirige a todos os governos, incitando-os a:

- a) dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independente de

- suas diferenças ou dificuldades individuais;
- b) adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada, que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;
  - c) criar mecanismos descentralizados e participativos de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;
  - d) promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais;
  - e) assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como continuada, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais, nas escolas integradoras (BRASIL, 1994, p.10).

A Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança, analisou a situação mundial da criança e estabeleceu metas a serem alcançadas. Entendendo que a educação é um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza e o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento, deu alta prioridade à tarefa de garantir que, até o ano de 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário de boa qualidade, gratuito e obrigatório e que terminem seus estudos.

Ao assinar esta Declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

#### **1.3.1.4 Convenção da Guatemala (1999)**

Também conhecida como Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, nela, os Estados-partes reafirmaram que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001a, p.2).

Em seu Art. 1º, a Convenção define que o termo deficiência significa:



"[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social" (BRASIL, 2001a, p.3).

Para os efeitos dessa Convenção, o termo discriminação contra as pessoas com deficiência significa:

Toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001a, p.3).

Também define que não constitui discriminação:

[...] a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado-parte para promover a integração social ou desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesmo o direito a igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação (BRASIL, 2001a, p.3).

Cabe destacar que o conjunto dos documentos apresentados, apresenta consonância entre si, e propaga com os princípios da igualdade de direitos, indistintamente, e com os preceitos da sociedade democrática. Assim, do ponto de vista legal, atinge o aprimoramento. Resta avaliar a capacidade dos diferentes países em concretizar o que aí está disposto.

### **1.3.2 Documentos Elaborados no Âmbito Nacional**

Da mesma forma que no cenário mundial foram estabelecidas algumas diretrizes e orientações para Educação Inclusiva, também no âmbito das diferentes nações foram traçadas políticas com o objetivo de promover a Inclusão Social de todos os indivíduos.

No que se refere, especificamente, ao Brasil e às políticas educacionais, os documentos selecionados para integrar a análise realizada na pesquisa aqui desenvolvida, foram: a Constituição Federal (CF) de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), de 1996 ; Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; Decreto 3.956/2001 – Promulga a Convenção da Guatemala; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001; Proposta de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

### **1.3.2.1 Constituição Federal (CF) – 1988**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu, formalmente, os mesmos princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além disso, introduziu, no país, uma nova prática administrativa, representada pela descentralização do poder.

A partir da promulgação desta Constituição, os municípios foram contemplados com autonomia política para tomar as decisões e implantar os recursos e processos necessários para garantir a melhor qualidade de vida para os cidadãos que neles residem. Segundo ela, cabe aos municípios mapear as necessidades de seus cidadãos, planejar e implementar os recursos e serviços que se revelam necessários para atender ao conjunto de suas necessidades, em todas as áreas da atenção pública.

### **1.3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – 1990**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, afirma em seu Art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p.7).

No que se refere à educação, o ECA estabelece, em seu Art. 53, que: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno

desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...], assegurando: “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O Art. 54 estabelece ainda que:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1990).

Em seu Art. 55 dispõe que: “[...] os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Fica assim claramente estabelecido no ECA o respeito aos princípios da Educação Inclusiva.

### **1.3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996**

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em 1996, representa um marco para a educação direcionada a portadores de necessidades especiais em nosso país.

É na nova LDB que à Educação Especial ganha o destaque merecido. De toda forma, os direitos à Educação Especial a portadores de deficiência já haviam sido ratificados na Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, Art. 205:

A educação, direito de *todos* e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Estando, também, presente no Art. 208, inciso III: "Atendimento

educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino",

O capítulo V da LDB é dedicado exclusivamente à Educação Especial. Segundo Saviani (1998, p.218), com exceção do Art. 59, de caráter vago:

Não resta dúvida que a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacado, ao se configurar como um capítulo autônomo, em comparação com a lei 5692/71, onde o assunto foi regulado em apenas um artigo (Art. 9º) do capítulo I, que trata das disposições comuns ao ensino de primeiro e segundo graus (BRASIL, 1996).

Também Ferreira (1998, p.2) destaca que o fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação pública e gratuita, das pessoas com deficiência, com condutas típicas e altas habilidades. É importante destacar que nas leis 4.024/61 e a 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação – processo que se estendeu ao longo daquela década.

Cabe destacar que os municípios brasileiros também receberam, a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei 9.394/96, de 20/12/1996, a responsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos de idade, ou seja, da oferta de Educação Infantil e Fundamental para todas as crianças e jovens que neles residem.

Assim, passou a ser responsabilidade do município formalizar a decisão política e desenvolver os passos necessários para implementar, em sua realidade sociogeográfica, a Educação Inclusiva, no âmbito da Educação Infantil e Fundamental.

### 1.3.2.4 Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, é um plano de Estado com vigência de dez anos, não um plano de governo das esferas federal, estadual e municipal.

Ele abrange toda a educação, tanto no que se refere aos níveis de ensino e modalidades de educação, quanto no envolvimento dos diversos setores da administração públicas e da sociedade.

Trata da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação superior, trata da educação de jovens e adultos, especial, indígena, a distância, tecnológica e formação profissional, do magistério, da gestão e financiamento da educação.

O PNE centra sua visão na escola, como lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem, contempla todos os espaços, físicos e virtuais em que a aprendizagem acontece e recomenda a articulação do setor da educação e de sua instância operativa mais concreta – a escola – com os demais setores como saúde, assistência, trabalho, justiça, promotoria pública e com as organizações da sociedade.

Abrange desde a questão das verbas até a dedicação e formação dos professores, passando pela infra-estrutura das escolas. A meta mais importante é a de "universalizar o acesso ao ensino fundamental – 1ª a 8ª série – e garantir a permanência de todas as crianças de 7 a 14 anos na escola".

Atualmente, 8,8% das crianças nessa faixa etária estão fora da escola. No sexto ano de aplicação do plano, a oferta obrigatória de ensino fundamental se estenderá para cada criança a partir dos seis anos de idade. Para isso, o PNE propõe "programas específicos de colaboração entre a União, Estados e municípios", para superar "os déficits educacionais mais graves", no meio rural e na periferia das grandes cidades.

O Plano Nacional de Educação estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, que dentre eles, destacam-se os que tratam:

- a) do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da Educação Infantil;
- b) dos padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais;
- c) da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos;
- d) da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva;
- e) da articulação das ações de Educação Especial com a política de educação para o trabalho;
- f) do incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos;
- g) do sistema de informações sobre a população a ser atendida pela Educação Especial . (BRASIL, 2004, p.21)

O Plano Nacional de Educação, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Apontando em seu teor, o déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

#### **1.3.2.5 Decreto 3.956/2001 promulga a Convenção da Guatemala**

O Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulgou no Brasil a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Ao instituir esse Decreto, o Brasil comprometeu-se a:

- a) tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...]:
  - medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o

emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e às atividades políticas e de administração;

b) trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

- prevenção de todas as formas de deficiência;
- detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;
- sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001a, p.3).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

#### **1.3.2.6 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)**

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que manifesta o compromisso do

país com “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001c, p.6).

Esta Resolução representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade, na educação brasileira, quando ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos e assim declara:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001c, p.29).

Dessa forma, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. A Educação Especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos propostos para sua educação.

A proposição da política expressa nas Diretrizes traduz o conceito de escola inclusiva, pois centra seu foco na discussão sobre a função social da escola e no seu projeto pedagógico.

No entanto, à medida com que esta política está sendo efetivamente implementada nas escolas brasileiras é objeto de estudos e discussão. Concretizar a inserção desta parcela da população constitui um grande desafio para a escola brasileira, principalmente por que pairam dúvidas acerca da possibilidade de se construir uma escola inclusiva em uma sociedade exclusiva como a nossa.

Importante destaque ao Art. 8º, que enfoca que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

- I - professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada



a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Art. 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001c, p.7).

### **1.3.2.7 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**

De acordo com a versão preliminar (ANEXO A) enviada ao ministro da Educação em janeiro deste ano, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- a) acesso, com participação e aprendizagem, no ensino comum;
- b) oferta do atendimento educacional especializado;
- c) continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- d) promoção da acessibilidade universal;
- e) formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- f) formação dos profissionais da educação e comunidade escolar;

- g) transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior;
- h) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

O primeiro referendo a esta política, que está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9393/96), ocorreu na Conferência Nacional da Educação Básica que aprovou, a proposta de construção de um sistema inclusivo, defendida pelo Ministério de Educação, no dia 18/04/2008, em Brasília. (ANEXO B)

## 2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS QUE PERPASSAM OS DOCUMENTOS

Fica evidente no item anterior que a legislação que trata da Educação é perpassada por dois conceitos fundamentais, assim refletir o conceito de integração e de inclusão, posto nos diferentes documentos, permite delinear os contornos do novo paradigma de escola inclusiva, explicitado anteriormente.

Iniciando pelo termo integração, este tem sido utilizado com o objetivo de demarcar as práticas de segregação, que consistem em agrupar e retirar do ensino regular os alunos deficientes que apresentem dificuldades de adaptação ou de aprendizagem.

Ferreira (1986) destaca que, a palavra integração, é derivada como do latim *integratione*, como o ato ou efeito de integrar (se); como a ação ou política que visa integrar um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais.

Em concordância com esta definição, está a revisão das questões conceituais e interpretativas do termo realizada , que:

“Integração é um processo”. Integração é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter o aluno em classes regulares. “É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional” (PEREIRA, 1980, p.03).

Segundo a própria definição da Política Nacional de Educação Especial, integração “é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional [...] A integração implica reciprocidade.”

De acordo com tais idéias, deveria com a integração ocorrer uma mudança positiva e significativa em relação ao projeto pedagógico global, o que resultará num tratamento mais adequado à diversidade de alunos, de professores, de entornos sociais e escolares.

No Brasil, a política de integração se manifesta de forma inconsistente, deixando de lado uma reflexão que solidifique os ditames expressos na Declaração de Salamanca.

Podemos verificar na Política Nacional de Educação Especial, mais precisamente na questão da revisão conceitual, nota-se que integração tem como base filosófico-ideológica a normalização. Entendida esta não como normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos

portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.

Sob este prisma, a Integração está estritamente vinculada à interação, e esta favorece o convívio da pessoa com necessidades especiais com seus pares não deficientes nos diversos segmentos de sua comunidade. Por esta razão é preciso fazer valer seus direitos e a efetivação de práticas que contribuam e possibilitem a sua participação no ambiente de sua cultura.

Falvey 1990 (apud Mattos) define a integração como um processo natural, mas adverte para que as práticas segregativas já incorporadas pela sociedade funcionam como impedimentos da interação do diferente na sociedade.

Alguns países da América do Norte e Europa implantaram o movimento da inclusão, como tentativa de superar as dificuldades detectadas, ao avaliar as estratégias de integração dos alunos com necessidades especiais. Tal fato decorreu das várias críticas feitas à prática da integração social, uma vez que constatou-se não serem estas suficientes já que a discriminação social permaneceu e não propiciou a verdadeira participação das pessoas com deficiência na sociedade, e com igualdade de oportunidades. Neste contexto, a inclusão é uma proposta como o ato de incluir, “ou inserção de uma coisa em outra”.

Observa-se como elemento comum aos dois termos a intenção de possibilitar o envolvimento do indivíduo com necessidades ao grupo ao qual será inserido.

Neste sentido é que Sasaki (1997, p.41) alerta para o fato de que, existem posições diversas ao se definir ou compreender o conceito de Inclusão, pois:

Inclusão significa uma inovação em relação as práticas anteriores, o inaugurar de uma nova fase em que exigir-se-á a participação da sociedade; trata-se do processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Sob outra perspectiva Amaral (1998); Carvalho (apud ARAUJO, 2005, p.4):

Trata-se de um único movimento em momentos diferentes, uma vez que ao se discutir integração e propor formas alternativas de atendimentos, já se levavam em conta a necessidade de participação da sociedade e dos próprios portadores de deficiência. Para essas autoras integração e inclusão têm o mesmo arcabouço teórico e ideológico.

Defendemos neste trabalho a perspectiva de Sasaki e Mantoan por entendermos que o movimento da inclusão representou um passo adiante no trato da deficiência, na medida em que evidenciou a necessidade de mobilização e preparação da sociedade e da escola para acolher e tratar a pessoa com deficiência como cidadão de direitos e com papel social a desempenhar, a exemplo dos demais cidadãos.

No entanto, na literatura brasileira e nos documentos oficiais surgidos em nosso país entre 1988 e 2001, podemos observar várias referências, conceitos e mudanças de nomenclatura na terminologia adotada para referenciar os alunos da educação especial, o que pouco vem contribuindo para romper o enquadramento dos alunos nas distintas classificações.

A Constituição Federal no seu título VIII, no seu Art. 208, inciso III, afirma: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A LDB/96, Art. 58 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, afirma: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais” (grifos nossos) (BRASIL, 1996, p.33).

Segundo Minto (2002. p. 20) , a interpretação da expressão portador de necessidades especiais não explicita a população à qual se refere. Além disso:

Portador traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser ‘especial’, não cabe no “lugar comum”. Comenta ainda que o termo portador de deficiência é menos hipócrita e mais funcional para aqueles que têm direito a um atendimento diferenciado. [...] trata-se da diferença entre “atendimento educacional especializado” (subjacente ao texto) e “necessidades especiais”. O preconceito aparece exatamente aí, na medida em que “atendimento educacional especializado” diz respeito a um direito do diferente e “necessidades especiais” sugere a exigência de cuidados para pessoas “não normais”.

Assim sendo, acreditamos que há indefinição quanto a denominação

da população contemplada pela Inclusão. A preocupação fundamental deverá ser a garantia no ingresso desta população na escola regular, com os mesmos direitos dos alunos denominados como normais.

Neste momento, cabe destacar a variedade de conceitos utilizados na legislação consultada até então nesta pesquisa tais como: portador de deficiência, necessidades educativas especial, integração e inclusão.

Observa-se que ocorre uma oscilação entre a adoção dos modelos médico e social na declaração de princípios nos programas e nas propostas de ação, decorrentes do conceito adotado.

O sentido empregado para a expressão educandos com necessidades educacionais especiais localiza no aluno a origem das necessidades e não esclarece a sua relação com o meio escolar. Tanto é assim que em diversos textos legais e normativos como na LDB, no PNE e na RES. /CNE, há a expressão “portadores de necessidades especiais”; que ora refere-se a condições individuais, ora ambientais.

De maneira geral, o termo necessidades educacionais tem sido utilizado como sinônimo de deficiência.

O conceito “necessidades educacionais especiais” começou a ser difundido a partir da sua adoção no emblemático Relatório Warnock (1978), apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales.

Segundo este relatório, afirmar que um aluno tem necessidades educacionais especiais significava dizer que ele apresentava alguma dificuldade de aprendizagem no decorrer da sua escolarização. O conceito foi adaptado em 1994 na “Declaração de Salamanca” (BRASIL, 1994, p.18).

É fundamental que se entenda que as necessidades especiais não decorrem linearmente das condições individuais, tomadas isoladamente, mas apresentam-se concreta e objetivamente na relação entre a pessoa e as situações de vida. Portanto, evidencia um grande equívoco a expressão “Necessidades Especiais”. Como enfatiza Mazzota (2003, p.5):

Alunos e escolas são identificados por seus papéis sociais e não, propriamente, por sua configuração individual separada ou isolada de uma contextualização social e cultural. Enquanto papéis sociais e atores

culturais, em suas relações recíprocas surgem necessidades e respostas condicionadas pelo contorno dinâmico e atuante de seu meio ambiente. Esta faceta, que parece óbvia, tem sido reiteradamente ignorada nas discussões e encaminhamentos desse tema, particularmente no que se refere a educandos portadores de deficiências e que apresentem necessidades especiais.

O autor afirma ainda que, alunos e escolas são adjetivados como comuns ou especiais e em referência a uns e outras são definidas necessidades comuns ou especiais a partir de critérios arbitrariamente construídos por abstração, atendendo, muitas vezes, a deleites pessoais de “experts” ou até mesmo de espertos. “Alertemo-nos, também, para os grandes equívocos que cometemos quando generalizamos nosso entendimento sobre uma situação particular” (MAZZOTTA, 2002,p.31).

O termo Pessoa com Necessidades Especiais muitas vezes é usado como sinônimo do termo Pessoa Portadora de deficiência, isso é um entendimento equivocado, uma vez que o termo Pessoa Portadora de Necessidades Especiais engloba além das Pessoas Portadoras de Deficiência, as Pessoas com Condutas Típicas e Pessoas com Altas Habilidades e até mesmo as com dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2001d).

Embora o preconceito e a falta de conhecimento das leis ainda impeçam o acesso dos indivíduos com necessidade de educação especializada à escola, as pesquisas demonstram avanços visíveis no número de matrículas relativas a essa área.

Importante estarmos atentos para que, cada deficiência requer estratégia e material específicos, devendo-se levar em conta, também, que cada aluno aprende segundo sua forma e seu ritmo próprios. Não podemos deixar de ressaltar que o respeito à diversidade concede a oportunidade para todos os estudantes seguirem e aprenderem os mesmos conteúdos didáticos, dentro de necessárias adaptações. Mas essa condição não significa atribuir atividades aparentemente mais “fáceis” aos que apresentam algum tipo de deficiência. Deve-se sempre ter em mente que qualquer aluno, independentemente de suas eventuais limitações, deve ter a mesma possibilidade de progredir e assimilar conhecimentos.

Finaliza-se este capítulo, com a reflexão de Skliar (2006), sobre a questão relativa às mudanças de nome, segundo ele, isto não produz necessariamente nenhum embate, nenhum conflito, nem inaugura novos olhares em

nossas próprias idéias acerca de quem é o outro, de qual é sua experiência, de que tipo de relação construímos ao redor da alteridade e de como esta se relaciona consigo mesma.

Apesar de dispor de todos os termos tais como, deficiente, necessidades educativas especiais, com deficiência, muito pouco tem mudado na nossa relação pedagógica com o outro e com os outros.



### **3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE**

Visando complementar o estudo da literatura especializada e a análise dos documentos que estabelecem as Políticas de Educação Inclusiva, tais como a Constituição Federal (CF) de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 ; o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001; o Decreto 3.956/2001 que Promulga a Convenção da Guatemala; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 e a Proposta de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, foi realizada uma pesquisa em duas escolas públicas municipais do município de Araongas, localizado na região norte do Paraná.

No intuito de fornecer alguns elementos relevantes para avaliação da Inclusão concretizada nas respectivas escolas, será apresentada uma breve caracterização das mesmas, no item que segue.

#### **3.1 DOS CENÁRIOS INVESTIGADOS**

##### **3.1.1 Escola 1**

A Escola 1, denominada no presente estudo de “Incluindo pelos Sinais”, por ter como destaque um projeto específico para os alunos com deficiência auditiva. Localiza-se na região central da cidade, próxima à Biblioteca Pública Municipal, é vinculada à rede pública municipal.

Os alunos atendidos pela escola são oriundos de diversos bairros e da região central do município. O nível educacional dos pais dos alunos varia do ensino fundamental até a pós-graduação, sendo, predominantemente, famílias oriundas das classes média e média baixa, a maioria atuante junto às atividades desenvolvidas pela escola.

Em função de sua localização, essa escola atende 394 alunos,

distribuídos em dois períodos: matutino e vespertino. Tendo em vista o número de alunos atendidos, ela é caracterizada como escola de médio porte.

Sua criação data de 1966 sendo que, apenas em 1967 foi criada sua Associação de Pais e Mestres.

A escola funciona em prédio de alvenaria, com 437m<sup>2</sup> de área construída, contendo: recepção; uma secretaria; sala de supervisão; sala adaptada para os professores; 3 (três) salas de aula, uma biblioteca; 1 (um) banheiro de professores e 2 (dois) banheiros para os alunos (caracterizados de acordo com o gênero); um almoxarifado; um refeitório coberto; 1 (um) depósito de merenda; 1 (uma) cozinha; 1 (um) pátio aberto para atividades externas e recreação.

A demanda de matrículas da escola tem aumentado anualmente, em função do que a escola ter realizado uma parceria com a Igreja, passando a utilizar oito salas de aula e seu salão paroquial. Além desta, realizou também uma parceria com uma ONG, mediante a qual utiliza seu parque infantil, para os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental Ampliado ou de nove anos<sup>2</sup>.

Em decorrência das parcerias mencionadas, no período matutino funcionam 9 (nove) salas assim distribuídas: 4 (quatro) terceiras séries, 3 (três) quarta séries e 1 (uma) sala especial, com um total aproximado de 150 (cento e cinquenta) alunos e uma média de 15 (quinze) a 20 (vinte) alunos por sala. Também neste período, funciona 1(uma) sala de contraturno, na qual são atendidos 12 (doze) alunos de segunda série no primeiro horário e 12 (doze) alunos de primeira no segundo horário, selecionados e encaminhados por seus respectivos professores por apresentarem dificuldades na aprendizagem, e submetidos a avaliação de equipe multidisciplinar.

Atualmente a escola atende a 10 (dez) alunos com deficiência auditiva distribuídos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e 10 (dez) alunos com deficiências variadas em sala especial, a saber: deficiência mental, física, visual e transtorno do déficit de atenção.

No período vespertino funcionam 11(onze) salas de aula, sendo 3 (três) primeiras séries do ensino fundamental ampliado, 5 (cinco) salas de segunda

---

<sup>2</sup> No dia 25 de janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de Lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Com as Leis Federal nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e Lei nº 11274/2006, a matrícula das crianças de 6 (seis) anos tornou-se obrigatória, alterando os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei Federal nº 9394, de 20 /12 /96. Por isso utiliza-se as duas nomenclaturas na descrição das salas de aula.

série do ensino fundamental de oito anos, 3 (três) segundas do ensino fundamental ampliado, com uma média de 20 (vinte) alunos por turma.

Para desenvolver seus trabalhos, a escola conta com uma equipe composta por: 1 (uma) diretora com formação em Matemática e mestranda em Educação na Universidade Estadual de Londrina; 1 (uma) secretária com formação em contabilidade comercial; 2 (duas) coordenadoras com formação em Pedagogia, sendo que uma delas possui formação em Administração de Empresas; 2 (duas) professoras especialistas na Área Auditiva e Educação Especial, sendo que uma delas é pós-graduada em Supervisão e Supervisão Auditiva; 1 (uma) professora pós-graduada em Inclusão Educacional; 2 (duas) professoras pós-graduas em Educação Especial; 1 (uma) professora de Educação Física pós-graduada na área; 10 (dez) professoras com especialização na área da educação.

Além desta equipe a escola conta com: 1 (uma) bibliotecária graduanda em Pedagogia; merendeira; 7 (sete) auxiliares gerais que concluíram o Ensino Fundamental, sendo uma formada em Contabilidade em nível técnico.

No ano de 2006, foi implantado na escola o Projeto de Inclusão, objetivando prestar atendimento ao aluno com deficiência auditiva, para o que a escola passou a contar também com uma equipe de apoio especializada composta por 3 (três) profissionais da área de Educação Especial e Libras; 1 (uma) psicopedagoga; 2 (duas) psicólogas 1(um) otorrinolaringologista e 1 (uma) fonoaudióloga. Isso perfaz o total de 28 (vinte e oito) profissionais que prestam atendimento permanente e 8 (oito) que realizam atendimento intermitente e são requisitados sempre que necessário.

### **3.1.2 Escola 2**

A escola 2 denominada no presente estudo de “Incluindo a Todos”, tendo como característica em sua proposta de inclusão, atender todos os alunos com necessidades educativas especiais.

Sua criação data do início de 1998. Em função da municipalização do ensino, pelo decreto municipal nº 033/98 de 20/01/1998, e a Resolução Secretarial nº 1698/98, publicada no Diário Oficial do Estado em 03/08/1998, a

escola atende de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série de Ensino Fundamental, tendo abarcado os alunos da Escola Estadual Tancredo Neves para adequar-se às leis mencionadas.

A partir de 2004, a escola passou a funcionar em novo prédio, ampliado e reformado, contando, atualmente, com uma área de 1500 m<sup>2</sup>.

Atualmente a escola oferta o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e o Ensino Fundamental Ampliado de 9 (nove) anos, previsto na Lei nº 11274/2006.

Localiza-se na área norte do município de acordo com seu plano diretor.

Os alunos atendidos em sua maioria são oriundos dos bairros da zona norte do município e provenientes da classe média e média baixa. A escola atende atualmente 509 (quinhentos e nove) alunos. Em função da população atendida é definida como escola de médio porte.

A escola atende no período matutino 2 (duas) segundas séries com 48 (quarenta e oito alunos), 4 (quatro) terceiras séries com 88 (oitenta e oito) alunos, e 4 (quatro) quartas séries com 105 alunos do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e 1(uma) sala de recursos com 16 (dezesesseis) alunos.

No período vespertino atende 4 (quatro) primeiros anos com 96 (noventa e seis) alunos, 3 (três) segundos anos do e Ensino Fundamental Ampliado de 9 (nove) anos, com 69 (sessenta e nove) alunos e 3 (três) segundas séries com 73 (setenta e três) alunos e 1 (uma) terceira série do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos.

A escola funciona em prédio de alvenaria, e toda estrutura é distribuída em: 11 (onze) salas de aula, com medidas padrão; 1 (uma) sala onde funciona a sala de recursos no período matutino; 1 (uma) sala para a direção; 1 (uma) sala para supervisão e orientação escolar; 1 (uma) ampla sala de docentes; 1 (uma) secretaria; 1 (uma) mecanografia; 1 (uma) almoxarifado; 1 (uma) sala para a digitação; 1 (uma) biblioteca ampla contendo um acervo de aproximadamente dois mil livros; 1 (uma) despensa para estocagem de mantimentos; 1 (uma) área coberta; quadra esportiva sem cobertura, destinada à prática de esportes e Educação Física; 1 (um) banheiro para professores; 1 (um) banheiro masculino e 1 (um) banheiro feminino de uso exclusivo dos alunos; 1 (um) amplo refeitório; 1 (uma) área lateral com um parque infantil e 1 (uma) área livre, gramada, destinada à recreação; 2 (dois) pátios internos, gramados, sem cobertura, destinados ao jardim; 1 (um)

espaço destinado à horta; 1 (uma) casa de alvenaria onde reside a funcionária que presta serviços na cozinha da escola.

Para desenvolver seus trabalhos a escola conta com uma equipe composta por: 1 (uma) diretora; 1 (uma) supervisora; 1 (uma) orientadora; 1 (uma) secretária; 26 (vinte e seis) professoras, sendo 19 (dezenove) professoras com especialização na área da Educação.

A equipe de apoio é composta por: 2 (duas) merendeiras; 2 (duas) auxiliares de merendeira; 8 (oito) auxiliares gerais.

### **3.2 DAS LENTES UTILIZADAS**

Vários são os olhares e os instrumentos que permitem o conhecimento de uma dada realidade. Em especial, a pesquisa relatada no presente trabalho, teve como preocupação básica, após a análise das políticas de Educação Inclusiva vigentes em nosso país, avaliar a medida em que estas eram passíveis de concretização no contexto de uma escola pública comum, integrante do sistema educacional.

A decisão pela realização da pesquisa no município de Arapongas, deveu-se ao fato de que residindo neste município, a pesquisadora teria melhores condições para realizar sua pesquisa de campo.

Inicialmente entrou-se em contato com a Secretaria Municipal de Educação, que em conjunto com o secretário da pasta e a equipe multidisciplinar, forneceu a indicação das escolas que se encaixavam nos requisitos propostos.

O critério de escolha das escolas foi baseado na atuação de cada uma dentro da Educação Inclusiva, buscando entre as 25 (vinte e cinco) escolas municipais, uma que já vinha caminhando dentro da proposta inclusiva, já dispunha de profissionais habilitados e apoio técnico-pedagógico, e outra com uma Inclusão ampla, contando apenas com o mínimo do aparato necessário para o atendimento desta demanda.

Outro aspecto levado em conta foi a localização geográfica das escolas, sendo que uma encontrava-se em área central de fácil acesso e maior visualização e a outra em um bairro da periferia do município retratando a realidade

das demais escolas deste sistema educacional.

Na seqüência realizou-se um contato com as escolas, para apresentação do projeto de pesquisa para as gestoras, que foram receptivas à proposta de trabalho a ser desenvolvida junto às equipes.

Iniciou-se a pesquisa com interesse voltado pelas escolas, suas histórias, seu corpo docente e discente, aspectos pedagógicos, físicos e administrativos.

Realizou-se uma reunião com todos os professores das escolas participantes em momentos distintos, para apresentação da proposta de trabalho e solicitação de voluntários para participar do trabalho o que foi acatado imediatamente.

Em decorrência, solicitou-se o acesso ao Projeto Político Pedagógico, que foi atualizado no final de 2007 e que foram cedidos pelas escolas, possibilitando conhecer mediante o mesmo alguns dos elementos relevantes para esta pesquisa, saber, o conceito de educação inclusiva adotado pelas escolas e as ações planejadas pelas mesmas para sua concretização no seu dia-a-dia.

Para a coleta de dados foi também utilizada a entrevista semi-estruturada, por possibilitar a organização e ampliação das informações fornecidas e, de acordo com Boni e Quaresma (2005, p.73), possibilita a abertura e proximidade entre entrevistador e entrevistado, permitindo ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados.

Por este entendimento, os autores defendem que quanto menos estruturada a entrevista maior o favorecimento de uma troca mais efetiva entre as duas partes. Desse modo, esse tipo de entrevista colabora na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes, que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que esses têm, podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Sob este enfoque e visando uma maior compreensão acerca da “inclusão” concretizada em ambas as escolas, a entrevista foi realizada com vários atores envolvidos na sua concretização, conforme quadro abaixo:

ESCOLAS E ATORES			
1 – INCLUINDO PELOS SINAIS		2 – INCLUINDO A TODOS	
Descrição	Nº	Descrição	Nº
Gestora (G1)	1	Gestora (G2)	1
Orientadora (O1)	1	Orientadora (O2)	1
Professora (P1, P2)	2	Professora (P1, P2)	2
TOTAL	4	TOTAL	4

### **Quadro 1** – Pessoas entrevistadas nas escolas

A seleção dos entrevistados pautou-se no entendimento de que seria importante ouvir as pessoas mais diretamente envolvidas nos processos.

Sendo assim, decidiu-se que as entrevistas deveriam contemplar os seguintes profissionais da educação das escolas participantes: as gestoras das escolas; orientadoras/supervisoras educacionais, 2 (dois) professores com experiência no trabalho com alunos com deficiência, e finalmente dois professores que estão iniciando sua atuação com a Educação Inclusiva, totalizando 8 (oito) entrevistados, todos pertencentes ao Ensino Fundamental.

Os docentes entrevistados foram selecionados aleatoriamente dentre os seus pares e apresentavam as seguintes características: 3 (três) graduados em Pedagogia; 1 (um) graduado em Matemática; 3 (três) com formação em Normal Superior; 1 (um) graduado em Letras. As idades destes variavam entre 20 (vinte) e 53 (cinquenta e três) anos e o tempo de experiência no magistério de 3 (três) a 25 (vinte e cinco) anos.

As entrevistas foram realizadas em uma sessão individual com cada participante. Foram utilizados como instrumentos para coletas dos dados: um gravador digital, um pequeno bloco para anotações e caneta.

Após a transcrever as verbalizações das participantes, organizamos as respostas em categorias de análise, de acordo com as questões propostas na entrevista. (ANEXO 1).

Conforme consta no roteiro de entrevistas, os aspectos investigados juntos aos entrevistados foram: 1) sua opinião sobre o Movimento da Educação Inclusiva; 2) sua avaliação acerca desta; 3) se sua escola havia aderido à inclusão; 4) sua experiência profissional com alunos com deficiência e se tinha algum aluno

com alguma necessidade especial em sua sala; 5) como era seu trabalho e as dificuldades encontradas no mesmo; 6) qual seu conhecimento acerca da legislação que subsidia a educação inclusiva; 7) se o Projeto Político Pedagógico da sua escola contempla a educação inclusiva e finalizando 8) qual sua avaliação sobre a educação inclusiva nas escolas regulares.

### 3.3 AS IMAGENS REFLETIDAS PELAS LENTES

No que se refere à “Opinião acerca do Movimento da Educação Inclusiva”, constatou-se que na escola que “Inclui pelos Sinais”, a percepção dos entrevistados aponta para uma avaliação do movimento de forma positiva, porém com ressalvas quanto às condições que esta vem sendo operacionalizada no contexto educacional, conforme evidenciam os relatos.

#### Incluindo pelos Sinais

Minha avaliação no momento dentro da escola que atuo, está sendo muito boa, mas, em contexto de Brasil, tem muita coisa para melhorar, acredito que as políticas públicas, as leis, não estão sendo cumpridas pelo governo, faltam verbas, profissionais experientes, e principalmente, profissionais que estejam com vontade de trabalhar em prol da inclusão. Aqui na escola, nós temos apoio da Secretaria de Educação do Município. Nossas professoras recebem apoio da equipe multidisciplinar, acesso a formação continuada, aulas de LIBRAS e com a pós-graduação em deficiência auditiva, que será realizada no prédio da escola pra este começo de inclusão na nossa escola (G1).

[...] quando a inclusão é colocada de uma maneira responsável as pessoas estando abertas, aceitando com compromisso, sem receio, que eu acho... tem tudo para ela acontecer, mais só ocorrerá num ambiente receptivo (O1).

[...] no que nós aplicamos aqui na escola, eu considero e avalio que está sendo boa, [...]. Eu acho a proposta inclusiva válida deste que a gente tenha apoio suficiente também para poder trabalhar (P1, 1).

[...] eu fiquei insegura, até pedi para as meninas não colocarem nenhum incluso em minha sala, mas este ano eu fui me interagindo vendo o desenvolvimento das crianças e participei das aulas Libras. (...) Então este ano já posso dizer com mais segurança que eu consegui quebrar um pouquinho a barreira que me impedia (P2,1).



## Incluindo a Todos

Olha, a principio eu era contra, mas com a chegada de alguns alunos, aqui na escola com certa deficiência, digamos assim menores, a gente viu que é possível, trabalhar dentro da inclusão, mais a inclusão social do que a pedagógica mesmo porque um aluno que tem uma deficiência, não vai conseguir acompanhar igual a um outro que não tem, minha visão é esta (G2).

Quando surgiu a inclusão eu fiquei preocupada [...] não fui preparada, não tive cursos para trabalhar com essa criança. Eu fiquei preocupada. Este movimento me preocupa por não estarmos preparados (O2).

Eu acho um movimento positivo em muitas relações e negativo em outras, pelo seguinte, acho que eles estão divulgando muito o direito da educação especial, o direito do aluno especial estar incluso no ensino regular, porém, esquecem que a escola não esta preparada, o professor não esta preparado, e os alunos que não tem problema aceitam o colega que é especial, só que ele não tem ajuda, e o professor que esta recebendo o aluno especial tem que dar a ele as mesmas condições para aquele que não é especial, pois ele acaba perdendo; entendeu?... Eu acho assim o aluno com NEE tem o direito de estar em sala de aula, mas o outro também tem o direito de ser tão bem atendido como ele, tem o direito de também ser estimulado como o aluno especial. E muitas vezes, o professor não está preparado, a escola não esta preparada e ai existe *uma bola de neve*, não é que o professor não aceita o aluno é que ele não está preparado [...] (P1, 2).

Eu acho, que nós, professores, não estamos preparados para receber esta população, eu tenho muita dificuldade e as vezes tenho medo em não atender eles do jeito que deve ser [...] (P2, 2).

Com base nos relatos verificou-se que a opinião dos entrevistados das duas escolas acerca do Movimento da Educação Inclusiva, não diferem significativamente. Salienta-se, porém, que os profissionais da Incluindo pelos Sinais demonstram maior receptividade à proposta inclusiva, por estarem desenvolvendo o projeto com a população com deficiência auditiva, fato esse que oportuniza acesso a alguns mecanismos contemplados na legislação, e que subsidiam a prática inclusiva tornando-a mais eficaz, o que é constatado através dos relatos de G1, P1,1 e P1,2.

Em relação ao questionamento sobre se sua “Escola aderiu a Inclusão”; os entrevistados da Incluindo pelos Sinais responderam afirmativamente e explicaram em linhas gerais como está ou como foi operacionalizada a Inclusão em sua escola. A Incluindo a Todos apenas respondeu afirmativamente.

## Incluindo pelos Sinais

[...] sim, nós atendemos a população surda, crianças com deficiência auditiva na faixa etária de seis a doze anos, são atendidos 14 surdos, 02 com deficiência mental, 01 com deficiência física, perfazendo um total de 17 e mais algumas condutas típicas e apenas dois com TDA/H que são acompanhadas pela equipe multidisciplinar da Secretária Municipal de Educação (G1).

A escola aderiu a inclusão, o projeto dos surdos começou no início do ano de 2006, a população que atendemos é de primeira a quarta série e os deficientes auditivos também no ensino regular incluso, temos um cadeirante e um deficiente mental moderado, os alunos com dificuldades de aprendizagem como hiperatividade, inclusive esta dificuldade nos fazemos avaliação de contexto, quando nos percebemos a dificuldade e que a criança não está acompanhando, encaminhamos para avaliação [...] (O1).

Sim, no ano de 2005 no mês de março, o Secretário de Educação solicitou-nos que estruturássemos um projeto, montamos um projeto para os alunos com deficiência auditiva, e centralizamos aqui todos os alunos deficientes auditivos que estavam espalhados pelas escolas do município para serem atendidos somente nesta escola, pois em nosso município não possui professores especializados para cada escola (P1,1).

Sim, a escola aderiu a proposta inclusiva [...] (P2, 1).

## Incluindo a Todos

Aderiu. Estamos trabalhando sim na Inclusão (G2).

Sim, aderimos sim, atendemos várias crianças, como já falei [...] (O2).

Com certeza. Nós temos alunos especiais, eu trabalho com a educação especial [...] de manhã na sala de recursos... eu atendi um aluno com Síndrome de Down, ele mudou para outra cidade; ele foi muito bem acolhido nesta escola, nos temos uma outra aluna que ela já está na segunda série, ela tem SD e ela é uma pessoa (P1, 2).

Sim... nós estamos na inclusão sim [...] (P2, 2).

Em relação à questão “Experiência no Atendimento de Alunos com Necessidade Especial”, os entrevistados das duas escolas informaram que atendem alunos inseridos com necessidades educacionais diversas.

## Incluindo pelos Sinais

Trabalhei com praticamente com todas NEE, trabalhei na APAE durante oito anos, fui auxiliar nos gabinetes fonoaudióloga, fisioterapia, educação precoce e em quase todos os setores de atendimento da escola especial

(G1).

No ano de 2006, como professora de segunda e terceira série, recebi os alunos com deficiência auditiva e fui acompanhada pela especialista de apoio em deficiência auditiva, esta especialista ficava comigo tanto de manhã quanto a tarde todos os dias em da sala de aula, auxiliando diretamente o aluno com deficiência auditiva, utilizando LIBRAS e todos os recursos necessário para ele entender melhor o conteúdo, pois quando a professora recebe este apoio, ela vai aprendendo com a especialista. E com essa experiência, me interessei e fui buscar especialização em Educação Especial e LIBRAS (O1).

Trabalho os alunos com deficiência auditiva durante 18 anos e há 3 anos com alunos com deficiência mental. E sou especialista em deficiência auditiva (P1, 1).

Eu trabalho com alunos inseridos em minhas duas turmas, com deficiências auditiva, visual e mental (P2, 1).

## Incluindo a Todos

Olha eu já trabalhei com Síndrome de Down antes de ser diretora, acho que em sala de aula mesmo quando eu dei aula lá no Colégio eu trabalhei com cadeirante, e com hiperatividade já trabalhei muito mas acho que nem conta (G2).

[...] eu trabalhei um bimestre com uma criança com déficit de atenção a única deficiência que eu trabalhei as outras deficiências eu nunca atendi (O2).

[...] Trabalho atualmente com uma aluna com SD, muitos alunos com déficit de atenção, tem dificuldade de aprendizagem, eles recebem atendimento no ensino regular e no ensino especial que é uma modalidade do Ensino, nós temos alunos de condutas diferenciadas e esses alunos são atendidos em sala de recursos e de acordo com a necessidade é atendido individualmente duas vezes por semana. Na sala de recurso estou com 16 alunos atendidos dois ou três dias na semana de acordo com as necessidades deles (P1, 2).

[...] Eu trabalho o aluno com hiperatividade e como estou começando [...] (P2.2).

De acordo com os relatos observa-se que os professores G1, O1, P1, 1 e P1, 2, apresentam maior familiaridade com o aluno incluso evidenciado talvez, pela experiência anterior com esta demanda ou formação continuada.

Conseqüentemente, a questão subsequente versa sobre “As dificuldades no atendimento para o aluno com deficiência”, contemplando aos professores a oportunidade de falar sobre sua prática dentro do contexto inclusivo, bem como fazer constatações.

## Incluindo pelos Sinais

A primeira dificuldade foi a falta de preparo dos professores, eles sempre tiveram dificuldades em aceitar bem, até que esta barreira foi quebrada, mas como tratar, como lidar com esta criança, incluir não é só a parte de socialização, o principal é aprendizagem. Então, nosso grupo de professores pensamos em conjunto e, decidimos agir, aprender e estudar sobre o assunto. Então buscamos aprender LIBRAS, saber como se ensina um deficiente auditivo. Agora o processo esta caminhado, nosso próximo passo é trazer a pós na área da surdez para o município e acontecerá em nossa escola para capacitar um número maior de professores de todas as nossas escolas (G1).

Trabalho no período da manhã, agora este ano eu já sou especialista de apoio de três alunas, uma meio surda e duas surdas profundas. No começo, a dificuldade foi a necessidade de adaptar minha metodologia, meu modo de passar o conteúdo pra ela, que era um pouco diferenciado, tive que adaptar a avaliação, adaptar o que a professora estava dando em sala, de uma forma diferenciada. Agora, sabe o que eu fico feliz hoje?, é que eu não preciso adaptar nada, ela acompanha normalmente como os demais alunos, eu a vejo como uma aluna como os demais, [...] (O1).

Trabalha com alunos com deficiência auditiva há muito tempo e as dificuldades que sentimos neste projeto, é o empenho da família pois, nem todos os pais aceitam a deficiência do filho e quando o filho, eles percebem que seu filho é rejeitado, e poucos são os pais que aceitam e os que aceitam a deficiência do filho, o apresenta um bom rendimento tem conseguido bons resultados (P1,1).

[...] com os deficientes auditivos nós temos a interprete, mas o aluno com deficiência mental eu procuro trabalhar, eu não tenho ninguém para me auxiliar no atendimento dele, em certos momentos, eu dou atendimento individual, pelas limitações deste aluno, eu tenho que fazer uma leitura para compreender. O deficiente visual, tem deficiência em uma vista a outra ele enxerga, não requer tanta atenção, eu coloco na primeira carteira, e ele acompanha direitinho, o que me tira mais atenção é o DM [...] ele tem dificuldade de compreensão, ele não toma nenhum medicamento, então ele tem aqueles rompantes, ele não para muitas vezes e os alunos ajudam [...] (P1, 2).

## Incluindo a Todos

As dificuldades é a falta de apoio, porque o professor fica sozinho, é ele na sala de aula com as dificuldades e tem de tentar solucionar da melhor forma. Às vezes a aliada maior é a mãe da criança, que espera que cuidemos de seu filho como ela cuida. Tentamos fazer o melhor, mas nem sempre a gente tem sucesso, porque falta capacitação falta apoio pedagógico, falta de estrutura física da escola [...] nos estudamos e o que encontramos é, para não trabalhar diferenciado, não conseguimos sucesso se não fizermos um trabalho paralelo, alguma coisa que o aluno seja capaz de dar, pois ele não vai dar não tem, ele vai até onde o limite dele pode ir [...] (G2).

[...] eu trabalhava sozinha com o aluno não tinha apoio, nem uma

professora auxiliar, a aluno precisava de uma avaliação psicológica. Ele era de uma família desestruturada, pobre, pai bêbado, mãe que não se importava com nada. Eu cobrava da escola, mas me sentia sozinha, só contava com apoio da coordenação da escola que eu trabalhava, e este menino freqüentava sala de recursos, eu e a professora fizemos um acordo e trabalhamos juntas (O2).

As dificuldades hoje na sala de recursos, e que precisamos de uma psicóloga, eu tenho a vantagem de trabalhar na APAE, as vezes eu levo minhas duvidas para lá, isso me dá uma certa tranqüilidade, nos temos as psicólogas da secretaria de educação que nos atendem só nas emergências, penso que dois psicólogos na Educação é pouco, nos precisávamos não só para atender a sala de recursos eu acho que cada escola deveria ter uma [...] (P1, 2).

[...] eu me sinto sozinha, e às vezes não sei o que fazer com o aluno e fico pensando se estou conseguindo [...] (P2, 2).

As dificuldades destacadas pelos profissionais em relação ao atendimento realizado com seus alunos inclusos, pautam-se na ausência da equipe de apoio, apesar da necessidade de preparação adequada dos atores educacionais estar preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente em seu Art. 58, parágrafo primeiro: “ Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (BRASIL, 1996). Sentiu-se a carência deste dispositivo, exposta pelos atores, com exceção de (P1.1) que ressentia-se da participação da família de forma eficaz.

Em relação ao “Conhecimento da legislação que subsidia a Educação Inclusiva”, os professores relataram o que segue.

### **Incluindo pelos Sinais**

Conheço desde a LDB/61 que realmente reformula a questão da educação das crianças excepcionais, a LDB/96, a própria Constituição de 88, a Declaração de Salamanca de 94, que foi o princípio, foi o marco da nossa educação inclusiva, que as pessoas realmente se reuniram e ficou mais evidente e depois a resolução a 2000 a 2001, a de LIBRAS e assim por diante (G1).

Conheço um pouquinho a fundo sobre o Deficiente Auditivo, já ouvi falar um pouquinho das diretrizes da educação especial e a LDB (O1).

Olha! A lei em si, a gente lê todas. Para montar o projeto nos trabalhamos em cima da lei e tudo, mas, aí a gente não fica presa a essa lei, a gente vai mais na prática. Eu no momento, não lembro nenhum número de lei, porque não fico presa a lei, fico presa a prática, então, se não dá certo, a gente tenta mudar e vai adaptando (P1, 1).

Eu conheço pouco nos começamos fazer grupo de estudo [...] ainda estamos estudando a avaliação de uma que falava da parte avaliativa qual o processo de avaliação para este caso o que eu pude perceber é que eu não posso exigir de uma criança com deficiência o mesmo conteúdo da criança dita normal; nós temos de dar uma peneirada [...] eu acho que é um parecer, [...] sobre avaliação, métodos, pessoas envolvidas na aprendizagem da criança (P1, 2).

## **Incluindo a Todos**

Ah! Eu conheço pouquinho, eu penso que não, só a prática mesmo. Ah! Carla, assim de momento nenhuma, agente tem que estudar mais, isto eu admito.(G2).

Quanto a legislação, totalmente eu não conheço, eu sei que a lei diz direito iguais para todos, independente se tem alguma deficiência se é índio, negro, a legislação serve para todos, foi colocado assim para nós, mas eu nunca tive conhecimento pleno dessa legislação (O2).

Eu conheço a lei de Salamanca, que agora esta fervendo, veio agora esta nova lei do congresso ai, que não me lembro o nome, veio só ta reforçando ela, eu acho assim, alguém esta querendo mostrar serviço, eu não sei se esta pessoa esta amparada, eles precisam olhar com um pouco mais de carinho, e menos razão mais emoção. Também não sou o tipo de pessoa que acha que porque trabalha com a educação especial, tenha que ter dó toda doce, mas penso que a gente tem que olhar sim, de acordo com a necessidade e não só por modismo (P1, 2).

Não eu não conheço... (P2, 2).

O aspecto que a destacar neste tópico, se detém ao fato de todos os participantes, ao se referirem a legislação que subsidia a inclusão, o fazem de forma distanciada, como se a apropriação deste conhecimento, não fosse relevante para sua prática.

A pesquisadora procurou manter as respostas o mais fidedignamente possível, para que ficasse evidente que o discurso apesar de individualizado, aparece fortalecido pelo grupo de uma maneira geral.

Quanto ao “Projeto Político Pedagógico da escola que atua, contempla a Educação Inclusiva”, foi relatado o que segue.

## **Incluindo pelos Sinais**

Esta agora contempla melhor, porque o projeto está quase pronto. Nós estamos em processo de construção. Foi reformulado este ano, pois todas as escolas do município estão reformulando. O nosso está em fase de correção, no Núcleo de Educação (G1).

Ele esta sendo reformulado e vai contemplar com certeza, ele esta sendo feito coletivamente e por partes, ainda tem o fechamento, atualmente esta no Núcleo Regional de Educação, sendo corrigido (O1).

Sim, nos implantamos a escola vestiu a camisa deste implante e graças a Deus nos trabalhamos o ano passado deu certo, este ano também, nos estamos terminando este ano e esta dando certo (P1, 1).

Sim ... recebendo estes alunos, a nossa escola é conhecida como o centro, então as outras escolas como fazem avaliação e mandam para nossa escola que é conhecida como o centro do município de atendimento dos alunos DM, DA e DV (P2, 1).

## Incluindo a Todos

Nosso PPP, nós estamos reformulando, e não tem ainda, mais já estamos fazendo um trabalho, para encaixar na nova proposta. Na prática já fazemos um pouco, mais, ainda teremos de elaborar todos estes fundamentos, e colocar na proposta para depois, também aliar a prática com a teoria (G2).

O PPP contempla a inclusão, nos fazemos grupos de estudos sobre a Inclusão de como trabalhar com essa criança e as professoras neste momento discutem sobre as suas dificuldades, tentam ter uma orientação, como vai ser a avaliação desta criança, vai ser diferenciada, como vai ser feita esta avaliação diferenciada, estamos tentando nos preparar assim conforme nosso conhecimento (O2).

Está sim nos temos essa grande preocupação [...] (P1, 2).

Acho que esta sim....lógico [...] (P2, 2).

Todos professores afirmam, que sua escola contempla a educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico, contudo, constatei pelas respostas fornecidas por eles, que no processo de construção deste documento, pouca ênfase foi dada por eles de como ocorreu sua participação no processo, e quais aspectos foram privilegiados, diante das necessidades expostas em sua prática.

As modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, com os alunos, pais e professores, assim como as novas formas e os critérios de avaliação deverão ser desenvolvidos para atender às necessidades dos alunos com deficiência (RAMOS; SANTOS, 2006).

Destaca-se aqui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional onde o Projeto Político Pedagógico está assegurado no capítulo IV em seus Arts. 12, 13 e 14 sobre a questão:

Art. 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e

as do seu sistema de ensino terão a incumbência de:

I- elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]

VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e rendimento dos alunos, bem como sobre as execuções de sua proposta pedagógica.

Art. 13: Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas e a gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

Finalmente, a “Opinião sobre a Inclusão no Ensino Regular”.

## **Incluindo pelos Sinais**

O que eu gostaria mesmo de falar, é que nossa escola está no processo de inclusão, ela não é totalmente uma escola inclusiva, mas, acho que nos estamos no caminho certo, as crianças aprendem umas com as outras, a metodologia melhora muito a educação das crianças com necessidades especiais, porque as professoras estão se preparando tão bem que a metodologia não fica somente para as crianças com deficiência, mas melhora para todos, e melhorando para todos isto sim que eu acredito que é um verdadeiro processo para uma escola inclusiva (G1).

Eu acho assim, para inclusão acontecer, primeiro passo é implantar, eu posso responder por mim, quando iniciou o projeto aqui na escola, eu me deparei com a inclusão, eu fui entender o que ela era. Então não adianta as pessoas ficarem falando aí porque tem que preparar, ela tem de ser implantada com todos os requisitos e com apoio da secretaria e equipe multidisciplinar, assim as professoras sentiram segurança [...] (O1).

Eu acredito que este movimento, poderia estar em todas as escolas, desde que recebesse apoio do governo e que os professores fossem preparados devidamente, para que eles pudessem atender, pois, um professor que não conhece uma criança com deficiência, quando recebe este aluno em sala de aula, leva um choque e, não sabe o que fazer, e a criança pode se sentir rejeitada em sala de aula e, não rende. (P1, 1).

Eu não sei como as escolas recebem estes alunos, eu sei que a nossa escola recebe todos. Eu acho que a inclusão não é feita do jeito que deveria ser feita. Será que só com curso de libras uma pós-graduação, será que só com isso temos capacidade para trabalhar com esses alunos por que a gente fica naquela eu recebo estes alunos, eu faço o que posso fazer, mas, será que não estou deixando a desejar? (P2, 1).



## Incluindo a Todos

Olha! É muito preconceito [...] falta de vontade, muitas vezes, por parte do professor, em falar que a escola não tem estrutura, mas, eu acredito que as necessidades vão surgindo, e as escolas vão se adaptando, é uma questão de tempo [...] a escola não tem uma rampa, banheiro não é adaptado [...] (G2).

[...] a inclusão nas escolas, ao mesmo tempo eu acho bom que a criança vai estar interagida na sociedade e com todo tipo de criança, mas, como professora eu acho ruim, preocupante, pois quando a gente ama a profissão a gente quer fazer o melhor, mas não temos tanto apoio e do jeito que esta é muito difícil para trabalhar, os recursos são poucos, não tem nada diferenciado para trabalhar com eles, nós temos que pesquisar fazer o material diferenciado, avaliação diferenciada, com o pouco conhecimento que possuímos. A parte física da escola não está adequada para recebê-los, um cadeirante por exemplo. Sinto que temos alguns professores que tem dificuldade ou não tem aptidão para trabalhar com eles [...] (O2).

Perigosa! Porque podemos colocando muitos alunos, que não tenham condição de receber bom atendimento. Eu acho excelente; sou favorável que todos tenham direito a educação de qualidade. Tenho muito medo que os alunos sejam jogados numa escola, [...] o estado, o governo não tem dado condições, para que o aluno da Educação Especial seja amparado, bem atendido, nós temos professores que tem afinidade para trabalhar com esta população, e outros que não tem vocação para receber a Inclusão não é por falta de vontade não tem aptidão (P1, 2).

Não sei se todas as escolas têm condições para ter estes alunos. Nós aqui, estamos com muita dificuldade, acho que com as outras não deve ser diferentes [...] sei lá [...] eu acho que tem muitas coisas que precisam melhorar. (P2, 2).

Através das respostas, constata-se uma realidade que salta aos olhos daqueles que se propõem ir ao contexto e vivenciar a Inclusão Educacional como realmente está efetivada pelos seus atores que, infelizmente, estão longe de seus autores. No discurso destes, não ocorrem divergências significativas, sobre como percebem a inclusão em todas as escolas. Os professores julgam-se incapazes de dar conta dessa demanda, sentem-se despreparados e impotentes frente a essa realidade o que é agravado pela falta de material adequado, de apoio administrativo e recursos pedagógicos e financeiros.

Destaca-se como diferencial nas escolas investigadas, a busca para apropriação dos pressupostos que subsidiam a educação inclusiva, e a tendência de

mudança nas crenças e maior disponibilidade em aceitar ensinar crianças que, tradicionalmente, não faziam parte de sua demanda de atendimento, evidenciado maior grau pela Escola 01 (Incluindo pelos Sinais).

Esta motivação encontra-se associada ao papel que vem assumindo no sistema educacional do município, em decorrência do projeto estruturado e em funcionamento desde de 2005, contemplando os alunos com deficiência auditiva, e com isso consegue o apoio sistematizado da Secretaria Municipal de Educação, fato que oportuniza a equipe sentir-se um pouco mais amparada, em suas necessidades ou dificuldades, que a Incluindo a Todos (Incluindo a Todos), conforme observa-se em seus relatos a queixa recorrente da dificuldade em ser contemplada com o apoio necessário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva preconiza que todos os alunos, independente de sua condição orgânica, afetiva, sócio-econômica ou cultural, devem ser inseridos na escola regular, com o mínimo possível de distorção idade-série.

Entre os grupos historicamente excluídos do sistema regular de ensino, beneficiados pela Educação Inclusiva, destacam-se os indivíduos com necessidades educacionais especiais — deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental, transtornos severos de comportamento ou condutas típicas (incluindo quadros de autismo e psicoses), deficiências múltiplas (paralisia cerebral, surdocegueira, e outras condições) e altas habilidades (superdotados) — antes atendidos exclusivamente pela Educação Especial.

Considerando que um dos obstáculos da Inclusão é tratar a todos com equidade, e não com igualdade, já que todos os seres humanos são diferentes, pensam e agem de forma diferente, em tempos e espaços diferentes. Então é óbvio que vão aprender de forma diferente, em um tempo diferente. É por isso que toda escola deveria ser inclusiva: para abrigar todos, não no discurso, mas nas ações.

Ao mergulhar no cotidiano das escolas investigadas nesta pesquisa, visualizou-se, novamente, vários fatos vivenciados na prática profissional e na realização das avaliações psicoeducacionais, no período de 1995 à 2003 nas escolas da rede pública municipal, que motivou a realização deste trabalho.

O retorno a este cenário, com olhar de pesquisadora, colaborou para constatar que a Inclusão colocada na legislação e a prática educativa nos contextos educacionais continuam distanciadas, calcados em argumentos, geralmente, opostos e recorrentes dos profissionais que dela participam.

O discurso das pessoas responsáveis por implementar esta política de Inclusão enquanto um processo, é preocupante, tendo em vista que a pesquisa referendou aquilo que em minha prática como avaliadora, já havia detectado na maioria das intervenções psicoeducacionais, quando os professores da rede naquele momento, apontavam suas impressões sobre o processo inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais, e pouco diferem dos depoimentos obtidos neste trabalho.

Frente a isso, na investigação realizada, tendo como finalidade

precípua analisar a forma como a proposta de educação contida nos documentos oficiais se materializa na Inclusão efetuada nas escolas investigadas, deixa claro que o avanço da legislação vai de encontro ao que está sendo operacionalizado na prática. Sendo assim, os prejuízos da população inserida continuam significativos.

A pesquisa envolveu, pelo menos, duas dimensões: a primeira foi a maneira pela qual o conjunto de diretrizes e normas que delimitam os contornos gerais da proposta de inclusão educacional são aplicados no cotidiano da escola e de que forma condicionam a prática docente; a segunda dimensão se refere à cultura escolar, isto é, ao conjunto de crenças, valores e normas que orientam as práticas dos diversos atores escolares — professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem — em relação à inclusão educacional de alunos com necessidades especiais, bem como as estratégias e ações desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem em classes de alunos com necessidades especiais incluídos.

A reflexão focalizou a forma pela qual os professores orquestram a aprendizagem coletiva diante da proposta inclusiva.

No Brasil, a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, embora já presente desde a década de 1970 com a instituição de classes especiais nas escolas públicas, afirmou-se, a partir da metade dos anos 1980, com o processo de redemocratização.

A Educação Inclusiva é hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, quanto estadual e municipal.

Em âmbito federal, diversas leis e diretrizes institucionais, explicitadas neste trabalho, passaram a estabelecer o direito social de pessoas com necessidades especiais de serem incluídas na rede regular de ensino.

Para oferecer uma educação de qualidade a todos os educandos, inclusive os que possuem necessidades educacionais especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se; enfim, adaptar-se.

O próprio Ministério da Educação reconhece, em seus documentos que inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Neste sentido, a Educação Inclusiva é, acima de tudo, uma proposta que sugere mudanças na concepção de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, visando o benefício acadêmico de todos. Ela tem por objetivo, impulsionar uma transformação das práticas tradicionais que avaliavam os alunos pelas dificuldades, indo em direção a uma prática inovadora, que entende as necessidades específicas de aprendizagem dos mesmos, tendo como referência o sistema educacional e as suas possíveis limitações.

Não se pode perder de vista que uma sociedade inclusiva é uma sociedade que não somente é aberta e acessível para todos os grupos, mas que também encoraja a participação de cada um. Uma sociedade que recebe bem e aprecia a diversidade de experiências humanas, e cujo objetivo principal é fornecer oportunidades iguais para todos, percebendo e potencializando o seu potencial humano.

Se a presença das diferenças for assegurada aumenta a possibilidade da escola contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito nem discriminação ou outras formas correlatas de intolerância.

A escola pode perpetuar preconceitos mas também pode desconstruí-los. Essa é uma tarefa para os(as) gestores(as) e educadores(as) comprometidos(as) com os direitos humanos.

O direito à educação é um direito humano individual, social, econômico e cultural. Na sua implementação se comprova a afirmação consagrada na Conferência de Direitos Humanos, em Viena, em 1948, de que os direitos humanos são universais, interdependentes e indivisíveis.

A Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar deve ter como base três pontos:

- a) a presença, que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado excludente e inserindo o aluno num espaço público de socialização e aprendizagem;
- b) a participação, que depende, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir e participar das atividades escolares;
- c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, sem a qual pouco adianta os outros dois itens anteriores.

Embora a legislação brasileira – na Educação, como em outras áreas – possa ser considerada bastante avançada conforme os padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento.

Existem inúmeras barreiras que impedem que a Educação Inclusiva se torne realidade no cotidiano das nossas escolas. Algumas bastante significativas e que foram exaustivamente apontadas no posicionamento dos participantes desta pesquisa, como, por exemplo, o despreparo dos professores, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a precária ou inexistente acessibilidade física nas escolas, e a rigidez curricular. Além destas, também consistem obstáculos as práticas avaliativas e o desconhecimento assumido direta ou indiretamente, da legislação que fundamenta a Educação Inclusiva.

Há que se considerar a importância da apropriação da legislação pelos profissionais da educação, como um instrumento valioso que pode ser utilizado por estes, para subsidiar a reivindicação das condições necessárias para superar as dificuldades encontradas por eles no contexto escolar.

Contudo, o fato dos autores destes instrumentos de política estarem distanciados dos atores que operacionalizam o processo inclusivo, mais especificamente os professores e os alunos, comprova a necessidade de aproximação dos contextos para que se consigam as mudanças e transformações pretendidas no âmbito escolar.

Provavelmente, com a proximidade dos legisladores e os executores da Inclusão, fosse possível pensar um modelo próprio de Inclusão, como se observa na prática da escola “Incluindo pelos Sinais”, evidenciando em seus apontamentos a tendência em priorizar a inclusão dos alunos com deficiência auditiva.

Embora os fatores que dificultam o processo de inclusão escolar sejam relativamente claros, o mesmo não se pode dizer do conhecimento sobre como efetivamente a inclusão vem acontecendo no cotidiano das escolas.

Poucas são as experiências e práticas inclusivas estudadas de forma sistemática no Brasil. É preciso mais pesquisas de campo sobre o andamento e os resultados desse processo, que ainda é novo na história da nossa Educação sendo que não se pode deixar de lado as especificidades locais do território nacional.

Contudo, não podemos nos iludir pois, apesar de toda a divulgação,

inclusive na mídia, sobre a política de Educação Inclusiva, a implementação da proposta na rede educacional ainda é insipiente.

Finalizando, acredita-se que implementar a Educação Inclusiva no atual modelo escolar brasileiro é um desafio que obriga a repensar a escola, sua cultura, sua política e suas práticas, o que leva ao questionamento da possibilidade de uma escola inclusiva em uma sociedade excludente.

Neste sentido, não se deve esquecer a contribuição da Educação Especial como área de conhecimento, pesquisa e prática neste processo, pois é a partir dela e da Educação Inclusiva que será possível emergir em uma nova forma de se pensar a escola, que poderá ser capaz de atender às necessidades educacionais de cada um de seus alunos, não somente daqueles com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, mas todos aqueles que, atualmente, são destacados pelo ciclo vicioso da exclusão e do fracasso escolar.

Muito já tem sido feito no sentido de um convencimento das vantagens da inclusão escolar. Acreditamos como Mantoan que embora não pareça, as perspectivas são animadoras, pois as experiências inclusivas vigentes têm resistido às críticas, ao pessimismo, ao conservadorismo, às resistências. A verdade é implacável e “o tempo e a palha estão amadurecendo as ameixas”.

Existem, portanto, duas escolhas a fazer: na primeira pode-se sair da rotina e buscar acelerar o processo da inclusão, através da junção do arcabouço legal aqui apresentado, associado com a prática pedagógica, que dele se apropria e que objetiva sanear as barreiras e dificuldades apontadas neste trabalho; a segunda consiste em ficar discutindo que a mesma não é viável, responsabilizando o sistema de ensino, o governo, a família e todos os setores da sociedade.

Neste cenário o mais importante no momento desta escolha é saber que de escolher o caminho é direito de cada um, e que cada ator pode decidir de forma que garanta um atendimento digno aos alunos com necessidades educativas especiais e esse é um direito inviolável.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Alessandra de. **Relações entre o processo de Integração/Inclusão na educação especial e o processo de desinstitucionalização na saúde mental: uma pesquisa-intervenção por meio do acompanhamento terapêutico com pacientes psiquiátricos com longa história de internação.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1525t.PDF>. Acesso em: 19 fev. 2005.

ARAUJO, Luiz Alberto David Araújo et al. **Pessoa portadora de deficiência: o enquadramento constitucional dos fenilcetonúricos.** In: ARAÚJO, Luiz Alberto David; RAGAZZI, José Luiz. (Coord.). *A Proteção da pessoa portadora de deficiência: um instrumento de cidadania.* Bauru: Faculdade de Direito de Bauru, ITE, 2006, p. 27-57.

ARANHA, Maria Salete Fábio et al. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. v. 5.

**Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtiem/Tailândia.** Brasília: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência – Guatemala.** Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, 1961.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 17/2001, sobre as diretrizes nacionais para a educação especial, na educação básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília, 2004. v. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental.** Organizado por Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília: SEESP, 1997.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional da Educação Básica aprova Escola Inclusiva. MEC. Assessoria da Comunicação Social. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com\\_content&task=view&id=10506&interna=6](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=10506&interna=6). Acesso em: 12 maio 2008.

BONI, Valdete; e QUARESMA, Sílvia. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais,** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARNEIRO, Rogéria. **Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular**. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.

DECLARAÇÃO dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php). Acesso: 24 maio de 2005.

DOMINGO, Marisa Aparecida. **A escola como espaço de Inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da Inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

**EDUCAÇÃO Inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e desafios para o futuro**, 2003. Disponível em: <http://cnotinfor.pt/inclusiva/>. Acesso em: 12 dez. 2004.

FALVEY, Mary In: MATTOS, Edna Antonia de. **Deficiente mental: integração/inclusão/exclusão**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm>. Acesso em: 12 set. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Julio Romero. **A nova LDB e as Necessidades educativas especiais**. Cadernos CEDES, [S.l.], v. 19, n. 46, 1998.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A Formação de Professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GLAT, Rosana. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente**. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1997.

GLAT, Rosana et al. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva). Acesso em: 30 jan. 2005.

GLAT, Rosana, FONTES, Rejane de Souza, PLETSCH, Márcia Denise. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.** In *Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã*. UNIGRANRIO Editora, Rio de Janeiro, nov., 2006. ISSN: 1679-6349.

GLAT, Rosana.; OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. **Adaptações curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro.** Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva> . Acesso em: 12 dez. 2004.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Inclusão escolar: um diálogo polifônico.** Revista Educação Especial, n. 26, set. 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a5.htm>. Acesso em: 3 jan. 2006.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985.

MACHADO, Cristiani Vieira. **Repercussões da proposta de "educação inclusiva" a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública estadual paulista.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo. Memnon Edições Científicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler et al. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MATTOS, Edna Antonia de. **Deficiente Mental: integração/inclusão/exclusão.** Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm>. Acesso em: 9 maio 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de educação especial**. Série Cadernos de Educação. São Paulo: Pioneira. 1982

\_\_\_\_\_. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional**. São Paulo: Mackenzie, 2002 (Cadernos de Pós-Graduação; 7).

\_\_\_\_\_. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira**. MOVIMENTO: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 7, p. 11-18, maio, 2003.

MENDEZ, Eunicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, a. 11, n. 33, set.-dez., 2006.

MINTO, César Augusto. **Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira**. In: PALHARES, M,S.C. (Org). Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCAR, 2002. p.11-39

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Alunos especiais inseridos em classes regulares**. In: MARQUEZINI, Maria Cristina. (Org.). Inclusão. Londrina: Eduel, 2003.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 6. ed. atual. Londrina: Eduel, 2007.

PEREIRA, **Princípio de normalização e integração na educação de excepcionais**. In: Educação especial atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PRADO, Ana Maria; MAROSTEGA Vera Lucia. **A Inclusão do portador de necessidades especiais no âmbito social e escolar**. Cadernos de Educação Especial/UFSM, Santa Maria, v. 1, n. 17, 2001. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/01/a1.htm>. Acesso em 20 de jun. de 2007.

RABELO, Annete Scotti. **Adaptação curricular na Inclusão**. Revista Integração, Brasília: Secretaria de Educação Especial do MEC, a. 9, n. 21, 1999.

RAMOS, Ilse Laura; SANTOS, Paulo César dos. **O florescer de uma escola inclusiva e integral: sonho ou realidade?** Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG, v. 3, n. 9, jul-dez., 2006. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/hp/revista/download>. Acesso em: 13 ago. 2007.

ROSSY, Andréa. **Paradigma da inclusão: um estudo descritivo-analítico**. Belém: Universidade da Amazônia, 2001.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SÁ, Elizabeth Dias de. Palestra apresentada na 6ª Jornada de Educação Especial. **A educação no terceiro milênio: espaço para a diversidade**, 3-6 junho de 2002. Faculdade de Filosofia e Ciência. UNESP, Marília-SP. Disponível em [www.bengalalegal.com/eliza3.php](http://www.bengalalegal.com/eliza3.php). Acesso em: 9 fev. 2004.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. INCLUSÃO – Revista da Educação Especial, [S.l.], p. 7-17, out. 2005.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLAIR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sumus, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto. Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VITALIANO, Célia Regina. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A**  
**Roteiro de Entrevista**

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

### I. Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência no magistério: \_\_\_\_\_

Série em que atua: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Cursos complementares: \_\_\_\_\_

### II. Questões

1. Qual sua avaliação sobre o Movimento da Educação Inclusiva?

---

---

2. Você já trabalhou e/ou trabalha o aluno com necessidades educativas especiais? Que tipo de necessidade? Quais as dificuldades encontradas neste trabalho?

---

---

3. Você conhece a legislação que subsidia a Educação Inclusiva? Caso positivo, quais?

---

---

4. O Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla a Inclusão Educacional? Em caso negativo, o que deixa a desejar?

---

---

5. Qual sua opinião sobre a inclusão nas escolas regulares? Justifique.

---

---



## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da**  
**Educação Inclusiva**

## **ANEXO A – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

### **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Brasília – Janeiro de 2008**

## GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### EQUIPE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / MEC

- **Claudia Pereira Dutra** – Secretária de Educação Especial
- **Claudia Maffini Griboski** – Diretora de Políticas de Educação Especial
- **Denise de Oliveira Alves** – Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino
- **Kátia Aparecida Marangon Barbosa** – Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

### COLABORADORES

- **Antônio Carlos do Nascimento Osório** – Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.
- **Cláudio Roberto Baptista** – Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.
- **Denise de Souza Fleith** – Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.
- **Eduardo José Manzini** – Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

- **Maria Amélia Almeida** – Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987). Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.
- **Maria Teresa Egler Mantoan** – Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.
- **Rita Vieira de Figueiredo** – Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.
- **Ronice Muller Quadros** – Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de Vista-UFSC e Sign Language & Linguistics.
- **Soraia Napoleão Freitas** – Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

## SUMÁRIO

I – Apresentação .....	5
II – Marcos Históricos e Normativos .....	6
III – Diagnóstico da Educação Especial .....	11
IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....	14
V – Alunos Atendidos pela Educação Especial .....	14
VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....	16
VII – Referências Bibliográficas.....	18

## I – APRESENTAÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

## II – MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais –



APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no Art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu Art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, Art. 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou

responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº. 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, no Art. 2º, determinam que: os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos

educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu Art. 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº. 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina

de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e

orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do

princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

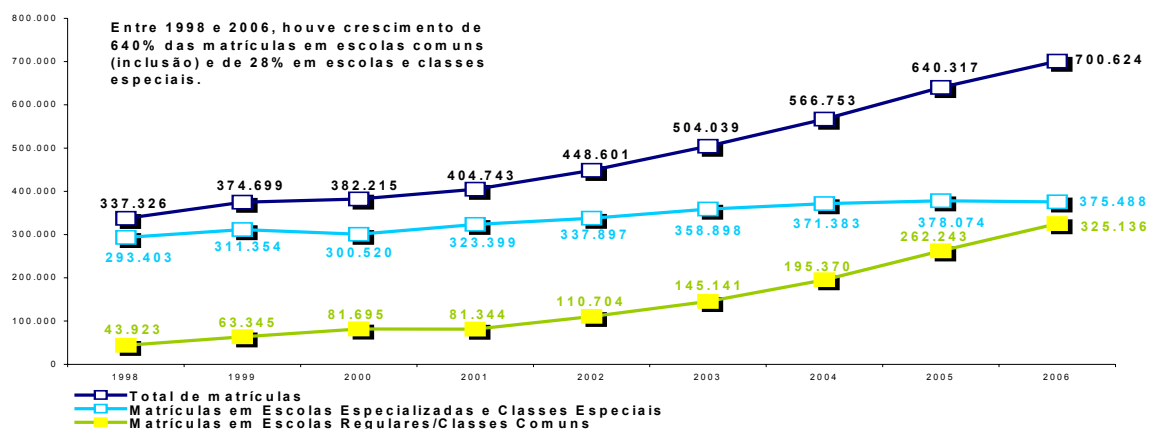
O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

### III – DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

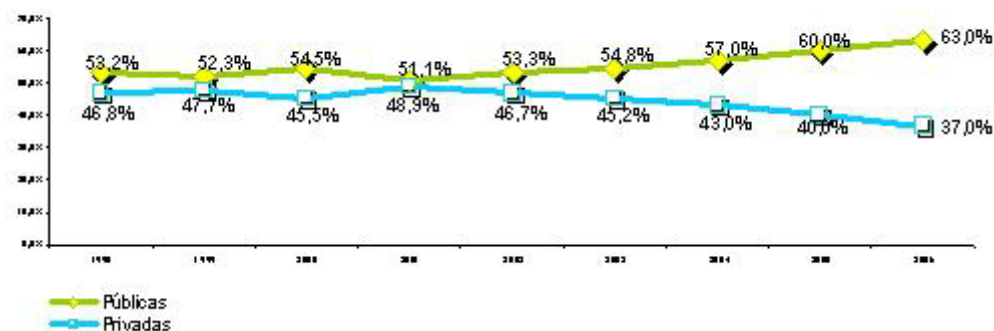
O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.136 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico).

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.

O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.

A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns



com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

#### **IV – OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

## V – ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

## **VI – DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento

dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

## VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.048, de 08 de novembro de 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

\_\_\_\_\_. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

**ANEXO B**

**Conferência aprova escola inclusiva (Portal do Ministério da  
Educação)**

## **ANEXO B – Conferência aprova escola inclusiva (Portal do Ministério da Educação)**

**18/04/2008**

A plenária final da Conferência Nacional da Educação Básica aprovou nesta sexta-feira, 18, em Brasília, dentre as suas resoluções, a construção de um sistema de educação inclusivo, proposta defendida como política pública pelo Ministério da Educação. A mesma conferência rejeitou a proposta de continuidade da oferta de escolas e classes especiais para substituir a escolarização.

Essa decisão, na avaliação da secretária de Educação Especial, Cláudia Dutra, fortalece a escola pública para efetivar o direito das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento a freqüentar as classes comuns do ensino regular, aprender e participar com a sua geração.

Segundo a secretária, uma conferência que reúne representantes de todos os setores da educação e dos movimentos sociais do país resgata, em suas deliberações, a atribuição da escola pública de receber a todos e reafirma o compromisso constitucional do Estado brasileiro. Fortalece, ainda, as ações de formação continuada de professores, a organização de equipamentos, recursos, materiais didáticos e pedagógicos e adequações nos prédios escolares para a acessibilidade e a oferta do atendimento educacional especializado. “A decisão representa uma conquista dos movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, na afirmação de educação de qualidade para todos”, avalia Cláudia Dutra. Para Martinha Clarete, professora da rede municipal de Londrina, no Paraná, que tem deficiência visual, a decisão da conferência “é um marco na história do país”. A aprovação de que a escola pública deve ser inclusiva e que deve se capacitar para exercer essa função abre caminho para a transformação dos sistemas de ensino, onde a diversidade humana deve ter valor máximo. “O que a plenária aprovou, nos dá forças para cobrar ações efetivas de estados e municípios e exigir a oferta de vagas para todos.”

Como pessoa que fez toda a sua formação, do ensino fundamental ao mestrado, em escola pública, Martinha diz que as escolas especiais são segregadoras e

assistencialistas. Esse tipo de escola, diz, tutela o aluno e o transforma num ser incapaz de fazer uma reflexão sobre o mundo. “A criança cresce sem autonomia e sem iniciativa. Fica dependente”.

Martinha participa da Conferência Nacional da Educação Básica como representante dos Movimentos Sociais de Pessoas com Deficiência e defende a valorização das diferenças.

Ionice Lorenzoni