

The background features a vibrant blue color with several stylized white hands of different skin tones (represented by colored sleeves) reaching towards the center. A white lightbulb icon is on the left, a gear icon is on the right, and a globe is at the bottom. Dotted lines form a circular path around the central text.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG

CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS - CCJS

UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO E SERVIÇO SOCIAL

CURSO: SERVIÇO SOCIAL

CAMPUS: SOUSA

NATACHA FERREIRA RODRIGUES

“EDUCAÇÃO INCLUSIVA”: uma proposta de educação para todos?

SOUSA-PB
2015

NATACHA FERREIRA RODRIGUES

“EDUCAÇÃO INCLUSIVA”: uma proposta de educação para todos?

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Serviço Social, da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Ms. Luan Gomes de Oliveira

SOUSA-PB
2015

NATACHA FERREIRA RODRIGUES

“EDUCAÇÃO INCLUSIVA”: uma proposta de educação para todos?

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Serviço Social, da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Ms. Luan Gomes de Oliveira

Aprovado em __/__/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Luan Gomes de Oliveira
Orientador

Prof^ª. Ms^a. Cibelly Michalane Oliveira dos Santos Costa
Examinadora- UFCG

Prof^ª. Ms^a. Maria da Conceição Silva Félix
Examinadora- UFCG

“Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.”

Eduardo Galeano - O Livro dos Abraços

Dedico este trabalho à Geny Ferreira de Sousa, pelo exemplo de luta pela conquista da cidadania das pessoas com deficiência e a Jamiellison Cunha pela comunhão de sonhos e ideais.

AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão a Deus, por sua imensa misericórdia e bondade, por ter guiado meus passos até aqui, dando-me coragem e paciência e direcionando minha vida com amor e sabedoria.

A minha mãe, por ser base fundamental em minha vida ter me dado a chance de nascer e ter me socorrido em meio às lutas, incondicionalmente, acreditando sempre, talvez mais que eu, que esse momento chegaria.

Aos meus irmãos, cunhados e demais familiares, que próximos ou distantes, através do silêncio, de palavras de encorajamento ou de solidariedade estiveram comigo também nessa jornada, especialmente a Neuza, Aline, Elisa e Leide pelo apoio, conforto e força na batalha pela cura não permitindo que este fosse um obstáculo para a realização de sonhos e um recomeçar de vida.

A Jamiellison, meu marido, pela compreensão dos meus limites, pela aprendizagem constante, pelo incentivo, pela cumplicidade em cada passo. Pelo passado e o presente. Por tudo.

A Maria Daguia (*in memoriam*) pela companhia, proteção, esperança e tempo de vida, que eu não teria hoje se você não tivesse me ensinado a conhecer o mundo. Nós conseguimos.

A vovó Doninha, pelas orações e zelo, pelo cuidado e incentivo. Esse é um sonho meu e seu que se realiza.

A Dá a quem eu jamais conseguirei agradecer o cuidado, a torcida e o muito que aprendi em toda a minha vida.

A meu orientador Ms. Luan Gomes, pela segurança e paciência, pela gentileza, credibilidade e por todas as lições.

À banca, pela disponibilidade do comparecimento e contribuições nesse momento tão significativo.

Ao Instituto Federal da Paraíba, Campus Sousa, por todo aprendizado e apoio durante todo o estágio, período de importante direcionamento das bases desta pesquisa. A Gianne Katerrine de Figueiredo Nóbrega, assistente social do IFPB, por todo conhecimento compartilhado.

A todos os que fazem o curso de Serviço Social na UFCG. As minhas companheiras de formação, pelo prazer do convívio e parceria ante aos muitos desafios enfrentados, especialmente a Alessandra Marques, Elizabeth Kelly Rodrigues Soares,

Williane Lemos (Thalyta), Francisca de Sousa, Leyly Targino e Thaís Emanuely Rodrigues de Melo. Não teria sido o mesmo sem vocês. A todos os professores que muito contribuíram com minha formação acadêmica e amadurecimento intelectual. Pela compreensão e humanidade, muito obrigada.

A todos os que dividiram comigo esta trajetória, direta ou indiretamente, minha gratidão.

RESUMO

O trabalho analisa se o modelo de Educação Inclusiva, tal como se apresenta hoje nas escolas públicas brasileiras é uma proposta que atende a todos, situando proximidades e divergências entre o plano legal e o real. Através de pesquisa documental e bibliográfica refletirá sobre a história da educação das pessoas com deficiência até os dias atuais com a implantação e efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para um estudo atual, analisa os dados e os impactos dos programas Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível, Formação Continuada para Professores na Educação Especial, PROLIBRAS e Educação Inclusiva: direito à diversidade. Discute o conceito de inclusão e exclusão na perspectiva das relações desenvolvidas no sistema capitalista. Discute a essência da inclusão escolar como estratégia de controle do Estado. Como possibilidades, indica a investigação qualitativa e não apenas quantitativa de ajustes para conceder as três verdadeiras bases da educação inclusiva: acesso, permanência de qualidade e produção de conhecimento. Aponta ainda a percepção desse modelo de educação apenas como mais um contexto a ser aprimorado e superado, para alcançar um novo estágio da história da educação: a construção de um sistema educacional de acesso universal.

Palavras chaves: Educação, Pessoas com Deficiência, Inclusão, Exclusão, Diversidade, Sistema Educacional.

ABSTRACT

The paper analyzes the model of Inclusive Education, as it stands today in Brazilian public schools is a proposal that meets all, standing nearby and differences between the legal sphere and the real. Through documentary and literature reflect on the history of education of people with disabilities to the present day with the implementation and execution of the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education. For the current study, analyzes the data and the impacts of School Affordable programs, School Transportation Affordable, Continuing Education for Teachers in Special Education, PROLIBRAS and Inclusive Education: the right to diversity. Discusses the concept of inclusion and exclusion from the perspective of relationships developed in the capitalist system. Discusses the essence of school inclusion as state control strategy. As possibilities, indicates the qualitative and quantitative research not only adjustments to grant the three true foundations of inclusive education: access, quality stay and knowledge production. It indicates the perception of this model of education only as a context to be improved and overcome, to reach a new stage in the history of education: the construction of an educational system of universal access.

Keywords: Education, people with disabilities, inclusion, exclusion, diversity, educational system.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Modelos de Educação Inclusiva.....	33
Quadro 2 Marcos Históricos e Normativo	38
Quadro 3 Uma escala para medir infraestrutura.....	45
Quadro 4 Diagnóstico para atuação do Programa Caminhos da Escola	47
Quadro 5 Profissionais certificados pelo PROLIBRAS em 2010.....	51
Quadro 6 Relação dos municípios polos e respectivas abrangências da Região Centro – Oeste	54
Quadro 7 Relação dos municípios polos e respectivas abrangências da Região Nordeste	54
Quadro 8 Relação dos municípios polos e respectivas abrangências da Região Norte.....	55
Quadro 9 Relação dos municípios polos e respectivas abrangências da Região Sudeste	55
Quadro 10 Relação dos municípios polos e respectivas abrangências da Região Sul	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Estados que receberam recursos do Programa Escola Acessível	42
Gráfico 2 Escolas que recebem recursos do PDDE Acessibilidade - 2013	43
Gráfico 3 Estados contemplados pelo Programa Caminhos da Escola – Transporte Escolar Acessível – 2011/2012	47
Gráfico 4 Sala de recursos multifuncionais e kits de atualização com implantação inicial (cumulativa 2005/2011)	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
------------------	----

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
1. RESGATE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
1.1A Construção Histórica e Cultural da Deficiência	16
1.2 A História do atendimento educacional às pessoas com Necessidades Educativas Especiais	20
1.3 Antecedentes Legais do Surgimento da Educação Inclusiva	22
2 POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO.....	30
2.1 Fundamento da Educação Inclusiva	32
2.2 Programas e ações para a estruturação da educação inclusiva no Brasil.....	41
2.2.1 Programa Escola Acessível.....	42
2.2.2 Programa Caminhos da Escola - Transporte Escolar Acessível.....	45
2.2.3 Salas de Recursos Multifuncionais.....	47
2.2.4 Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.....	50
2.2.5 PROGRAMAS NACIONAIS PARA A CERTIFICAÇÃO DE PROFICIONAIS NO USO E ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	51
2.2.6 Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	55
2.2.7 Entre a escola que temos e a que desejamos: reflexões para a construção de uma educação para todos	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das inquietações vivenciadas antes e durante o processo de formação acadêmica, sobre a conquista da educação como um direito humano, social e

inalienável em contraste à qualidade da educação proposta nas escolas públicas brasileiras, que não as torna acessíveis a todos, por maior que seja a divulgação que vivenciamos um novo tempo com a chamada “escola inclusiva”.

As pessoas com necessidades especiais tiveram de enfrentar uma longa trajetória até que tivessem direito primeiramente à vida, depois a um atendimento educacional em sistema separado do comum (com ações isoladas e assistencialistas) e por fim, só nas décadas de 1970 (com a atuação dos movimentos sociais de pessoas com deficiência), 1980 (com a ONU pela primeira vez convocando o mundo a pensar a deficiência como uma questão social) e 1990 (com a assinatura de acordos e declarações internacionais que inspiraram reformas educacionais no Brasil) é que puderam ter acesso a rede pública de ensino, assegurada por lei.

A matrícula obrigatória das pessoas com necessidades especiais, uma conquista legal, garante teoricamente o acesso destas às escolas públicas. Para subsidiar as condições de permanência, as políticas públicas implementadas nos últimos anos, através de programas e ações, buscam viabilizá-las e transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo.

Através da SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, com base no PPA- 2012-2015 desenvolve através da DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial programas que direcionem recursos na área da acessibilidade, formação de gestores, multiplicação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e aqui são analisados alguns, dada a limitação do próprio trabalho e de outras circunstâncias, os programas: Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível, Sala de Recursos Multifuncionais, Formação Continuada de Professores na Educação Especial, PROLIBRAS e Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Com o objetivo de refletir sobre as conquistas legais sobre a educação das pessoas com deficiência e as condições que hoje se apresentam com a tentativa de implantação da educação inclusiva, considerando o contexto histórico e social dos embates que perpassam o sistema econômico vigente, foram confrontados dados sobre o direcionamento e a abrangência de recursos e discussões teóricas a cerca da efetivação dos programas e do conceito de inclusão como estratégia de controle do Estado.

Para tanto, foram desenvolvidas pesquisas bibliográfica e documental. Com análise crítica dos dados e uma abordagem quanti-qualitativa, através de leitura e fichamento de textos de autores da área da inclusão, educação especial, educação inclusiva e políticas

públicas na perspectiva da educação, bem como de documentos e legislações internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca e a Constituição Federal de 1988.

O trabalho está organizado em dois capítulos. No primeiro capítulo, sucintamente, será traçado um resgate histórico do surgimento da educação inclusiva, através da abordagem sobre a construção histórica e cultural da deficiência, da história do atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais e os antecedentes legais que construíram a base do modelo de educação inclusiva que conhecemos hoje.

No segundo capítulo, expõe-se sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com análise teórica quanto ao assunto abordado, relembrando os marcos históricos e normativos da educação inclusiva, refletindo sobre os resultados apresentados pelo MEC quanto à efetivação dos programas acima destacados e as contradições existentes em se propor inclusão em um sistema que tem como mecanismo fundamental a desigualdade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

Lakatos e Marconi (2005) apontam que não há ciência sem um método científico e que a método se atribui o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar com economia e segurança o objetivo desejado, corrigindo erros, auxiliando o cientista.

Para a realização deste trabalho foi utilizado o método dialético, ou seja, a construção da temática a partir da percepção de que em sua natureza tudo se relaciona, está em processo de transformação e há sempre uma contradição inerente a cada elemento que compõe o todo. Segundo Prodanov e Freitas (2013), para conhecer um determinado fenômeno é preciso estudá-lo sob todos os aspectos, suas relações e conexões, como elemento sempre em mudança.

Assim, procurou-se analisar os muitos e variáveis aspectos que compõem o assunto abordado, suas contradições, relações que perpassam sua existência, eixos de transformação, sob o olhar da dialética, esse modo de pensarmos as contradições da realidade, compreendendo-a como essencialmente contraditória e em constante transformação (KONDER, 1998).

Por meio da análise de documentos, acordos e declarações internacionais que influenciaram a elaboração de muitas leis no Brasil, bem como de documentos e relatórios com o destino dos recursos destinados dos programas selecionados para análise que compõem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estruturou-se a pesquisa documental. Sobre a reflexão desses documentos, da discussão acerca deles, além de críticas aos programas em estudos e os elementos que estruturam a temática da inclusão, exclusão e educação inclusiva no contexto neoliberal, foram consultados artigos, monografias, livros, teses e dissertações alicerçando a pesquisa bibliográfica.

Constituiu-se dessa forma, uma abordagem quanti e qualitativa dos elementos descritos acima, considerando os números e o que pode ser mensurado quanto ao assunto e aquilo que compõe a realidade subjetiva do tema abordado.

1. RESGATE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No momento em que é imprescindível reafirmar a necessidade de se debater o respeito a não violação aos direitos e a dignidade da pessoa humana, tempo de abertura a novos caminhos para a democracia que outrora cultivamos, faz-se urgente resignificar valores como igualdade e liberdade ante os novos desafios que surgem como a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais. Exige-se de nós um olhar investigativo que conceda uma compreensão histórica e sistemática dos fatores que construíram a trajetória de uma história ora silenciada, ora veementemente travada, passo a passo na superação de séculos de exclusão, entre avanços e retrocessos.

Conceber uma educação de e para todos não é advento da Modernidade, mas foi a partir dela que muitos caminhos foram traçados para sua consolidação, conquista dos muitos processos históricos que marcaram a luta das pessoas com deficiência a ter seu direito à vida, à cidadania e posteriormente, à educação. Essa longa trajetória que se iniciou na era pré-Cristã e se estende até os dias atuais, constitui duas grandes odisséias que lançaram sementes que ainda esperamos colher, tal como a valorização da diversidade humana em todas as esferas sociais, na concessão de direitos universais, como uma educação verdadeiramente laica, pública e de qualidade, por exemplo.

Para uma compreensão mais clara são didaticamente destacados neste trabalho os enfoques: “A Construção Histórica e Cultural da Deficiência” e “A História do Atendimento Educacional das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais”. A análise distinta de cada uma das perspectivas oferece um enriquecimento teórico-metodológico acerca do tema. A união das observações feitas sobre o tema permite uma compreensão mais complexa dos elementos que constituíram seu passado e podem fortalecer caminhos futuros. É importante assinalar a incontestável disparidade de conquistas de direitos entre os “ditos normais” e as pessoas com deficiência, para se ter uma aproximada visão da tamanha dívida social de que foram vítimas “os diferentes”. Perpassa a esse atraso o acesso aos bens socialmente produzidos, a visão cultural sobre o corpo e sua funcionalidade social deste em diferentes épocas da história, gerando terminologias discriminatórias e ações excludentes, rompidas a bem pouco tempo, como veremos mais adiante.

1.1 A Construção Histórica e Cultural da Deficiência.

É bem verdade que não há registros documentais sobre a existência de pessoas com deficiência na pré-história, todavia esta é uma hipótese levantada, pois se sabe que os membros pertencentes às comunidades primitivas que não poderiam produzir alimentos para sua própria subsistência, tornavam-se um peso para o grupo e acabavam sendo abandonados em lugares áridos e desertos à sua própria sorte, o que culminava com sua eliminação (ZAVAREZE, 2009).

Este fato mostra que nos tempos mais primitivos, “fugir” ao padrão, à rotina socialmente estabelecida já se configurava uma inevitável sentença de morte. Não muito diferente na Antiguidade, em que havia a exigência de um corpo sã para a precoce preparação ao exercício da guerra e o fato das pessoas com deficiência não serem consideradas se quer como humanas, fazia com que elas fossem abandonadas e rejeitadas como forma de equilíbrio social e eliminadas se fossem dependentes economicamente como aponta Rodrigues (2008, pag.7)

Em Esparta e Atenas crianças com deficiência física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto de rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos.

Romero (2008) não podendo contribuir ainda com a agricultura, outro pilar de sustentabilidade das classes inferiores, a deficiência física era tida como algo intolerável a ser urgentemente descartado.

No escravismo, a exigência de homens e mulheres que possuíssem um corpo apto a ser explorado, legitimava a extinção de quem não servisse como mercadoria. Com o passar do tempo, a decadência deste sistema possibilitou a paulatina substituição por um modo de produção, o feudalismo, que por meio da posse da terra, viabilizava ao servo, não mais escravo, mas igualmente explorado, uma reformulação de sua forma de trabalho, permitindo a inserção de pessoas com deficiência em sua efetivação (ADAMI, 2008).

É necessário evidenciar na Era Cristã a dualidade no tratamento às pessoas com deficiência, ora guiado pela caridade (graças a passagens bíblicas que registravam milagres

que Jesus Cristo realizou com deficientes físicos) ora pelo castigo, momento que em diferentes culturas e comunidades em que estas pessoas estavam, consideravam a deformidade corporal como representação de forças malignas.

Alguns autores registram uma mudança no olhar sobre a deficiência, deixando de ser numa perspectiva apenas moral para ser tratar sob uma concepção médica como aponta (SILVA, 2008)

No século XVI houve um redimensionamento da visão com relação à deficiência, passando da abordagem moral para abordagem médica. O modelo de análise da deficiência era o da doença. As pessoas que apresentavam alguma anormalidade eram tratadas, numa perspectiva de cura. Mesmo havendo uma mudança no modo de conceber a deficiência, essa mudança não foi suficiente para provocar alterações na forma de agir diante dela. Os diferentes continuaram abandonados à sua própria sorte, isolados e com pouca atenção do governo e dos familiares.

Uma segunda etapa da história das pessoas com deficiência inicia-se por volta do século XVIII com o processo de recolhimento das mesmas, a hospitais e asilos. Todavia, não havendo número suficiente que viesse atender toda a demanda existente na época, muitos eram jogados nas ruas, quando não acolhidos por motivos diversos, tais como misticismo ou deboche (serviam de atração) razões que fugiam às noções de solidariedade e respeito humano (ADAMI, 2008).

Sobre tal aspecto conflituoso, Mazzota (2011) aponta que:

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode constatar que, até o século XVIII, as noções de respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. “As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores. [...] A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA 2011, p.16).

Dessa maneira, enquanto neste mesmo período a própria história da educação ganhava novos capítulos, numa dinâmica de para quem e para que ela devesse estar voltada, as pessoas com deficiência ainda não haviam conquistado seu pleno direito à vida, digna e de qualidade. Essa disparidade estende-se até o século XIX, quando finalmente a trajetória de dois caminhos tão paralelos, a história das pessoas com deficiência e a história de todo

resto da humanidade, após acontecimentos mundiais, tocam-se em uma única perspectiva: a que somos todos humanos e devemos ser tratados, indistintamente como tal.

“Os inválidos”, como foram denominados nos primeiros séculos de nossa Era, “os incapacitados” ou “sujeitos sem capacidade de produzir ou com capacidade residual”, como foram intitulados já no século XX até meados da década de 60, inclusive no pós guerra ao se referirem aos que foram vitimados e necessitavam de uma reabilitação física e “os defeituosos” como foram conceituados entre o final da década de 50 até 1980, receberam enfim, o reconhecimento mundial de serem, independentes da sua limitação, pessoas Sasaki (2005), momento em que, em 1976 a ONU- Organização das Nações Unidas- decretou que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, para que a deficiência viesse a ser discutida em todo o mundo como uma questão social, urgente e que exigia grande visibilidade.

Este é sem dúvida, um divisor de águas na construção histórica e cultural da deficiência, pois pela primeira vez, insere-se num âmbito mundial a visão de pessoa, momento em que a deficiência já não anula a humanidade que todos possuímos e que há uma convocação mundial para tratar as questões acerca da deficiência com um olhar social e não diante do modelo médico até então imposto.

Para tal, por recomendação da ONU, em 1980 o governo brasileiro criou a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, para garantir presença e representatividade na importante discussão. Deve-se dizer que este momento também marca outro aspecto histórico muito importante: a formação e consolidação dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, que já nesse momento mobilizaram-se por não se reconhecerem na comissão eleita para o evento internacional e por meio da imprensa, ousaram e conseguiram fazerem-se ouvidos. Surgem assim, os primeiros passos para a superação de uma perspectiva assistencialista e as pessoas com deficiência efetivamente tornam-se atores sociais que escrevem e designam sua própria história.

A força do movimento das pessoas com deficiência não surge exatamente aqui, nessa chamada internacional. A década de 70 traz o ponto auto do início de sua atuação, diante do contexto da abertura política no Brasil e da efervescência dos acontecimentos que a antecederam como surto de pólio e o surgimento de instituições de reabilitação, ou mesmo as primeiras formas de atendimento educacional no país, que pouco a pouco, fazia com que uma outra especificidade de deficiência assumisse um momento de protagonismo histórico social.

Assim, em âmbito nacional e mundial, realizaram-se encontros para que se pudesse se conhecer os anseios dessa classe, que muito se movimentou até conhecer a pluralidade de suas reivindicações e a unidade de seus direitos, de maneira endógena e exógena. No Brasil realizaram nos anos de 1980 o I Encontro Nacional das Pessoas com Deficiência em Brasília; em 1981 o I Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes e o II Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Recife-PE; em 1986 junto aos ministérios da República participaram da criação da CORDE- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; 1987-88 fizeram presentes na Assembleia Nacional da Constituinte; 1990 atuaram nas Câmaras Técnicas da CORDE, prestando consultorias para a criação de muitas leis voltadas a este segmento; em 1999 buscaram uma representação legítima através do CONADE- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, espaço primordial para controle social; em 2006 e 2008 desenvolveram eventos pioneiros no Brasil como as I e II Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência e até os dias atuais travam um grande desafio: reescrever a história das pessoas com deficiência, mostrando que o que mais a limita é, acima de tudo, a falta de condições iguais de oportunidade, como relata o documentário “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”.

É preciso aqui abrir um espaço para expor um pouco sobre o movimento político das pessoas com deficiência, para evidenciar que elas podem assumir a voz no processo de participação política, reconhecendo que são também sujeitos dotados de história, marcada não em sua totalidade pela exclusão e em momento algum construída sem luta ou resistência.

É um reflexo do movimento histórico e social ocorrido no século passado, de busca e transformação de novos paradigmas que compreendessem a história das pessoas com deficiência e a necessidade de seu atendimento educacional como processos feitos de muitas dimensões, como nos mostra SALVI (2010) que:

Por sua vez, a sociedade do século XX procurou sanar as suas próprias deficiências sociais, buscando tratamento e assistência à pessoa portadora de deficiência, sendo que estudos a respeito passaram do campo teológico, depois do metafísico e do científico para ser objeto de estudo interdisciplinar de interesse das áreas médica, social, psicológica, pedagógica, econômica e política. O progresso da medicina e o desenvolvimento da filosofia humanista contribuíram para uma nova visão de homem (SALVI 2010, p.02).

Através dos frutos do debate internacional acerca dos direitos da pessoa com deficiência, da discussão sobre as origens de ações educativas e dos modelos educativos desenvolvidos é que se pode compreender o modelo de educação que ora possuímos e que buscamos construir.

1.2 A História do Atendimento Educacional às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

O processo de construção da história da educação das pessoas com deficiência no Brasil é uma longa trajetória em que se podem delimitar três momentos distintos: primeiramente de 1854 a 1960 em que há o surgimento das primeiras instituições (que de forma isolada e assistencialista atendia separadamente algumas especificidades e ignoravam outras, como veremos mais adiante), um segundo período de 1961 a 1996 marcado pela criação de legislações brasileiras voltadas a Educação Especial, e um terceiro período, de 1988 aos dias atuais, em que vivenciamos a Era da Inclusão Social.(SANTOS 2010; ROSADO 2012).

As primeiras experiências de atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil foram inspiradas em ações desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. Todavia, as primeiras medidas educacionais oficiais que se concretizaram na criação das primeiras instituições a realizarem a educação especial neste país, não atenderam de forma abrangente as múltiplas deficiências já identificadas no período imperial. Destacaram-se o atendimento em maior proporção às deficiências visuais e auditivas e em menor à deficiência física, sendo praticamente ignorada a deficiência mental (MIRANDA, 2003).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que mais tarde viria a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, posteriormente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foram fundados na cidade do Rio de Janeiro em 1854 e 1857 respectivamente, e forneciam ensino profissionalizante diferenciado entre meninos e meninas (as primeiras oficinas de tipografia, encadernação, pautação e douração, às outras aulas de tricô) atendendo uma ínfima porcentagem da população com deficiência já identificada naquele período, em 1872, pois de 15.848 cegos e 11.595 surdos apenas 35 cegos e 17 surdos tinham acesso as instituições anteriormente citadas (MAZZOTTA, 2011).

Porém, as deficiências mentais e físicas não tiveram nesta mesma época um atendimento educacional. Pode-se caracterizar como uma assistência médica com a criação

de hospitais psiquiátricos, como o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje intitulado Hospital Juliano Moreira. Anos após muitas instituições surgiram para atender as pessoas com deficiência mental, pois acreditava-se que ela poderia estar ligada a fatores diversos doença ou distúrbio social.

Como resposta a ausência de uma educação para pessoas com deficiência intelectual, surgem os Institutos/Sociedades Pestalozzi no Rio Grande do Sul, em São Paulo e em Minas Gerais, como também a APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no Rio de Janeiro. Medidas tomadas como frutos da desresponsabilização do Estado diante da problemática. O terceiro setor marca fortemente o início e desenvolvimento de alguns setores que compõem a Educação Especial no Brasil e sua atuação hoje, ante um Estado mínimo ainda serve como dar a poucos “por bondade” o que deveria ser para todos e por direito.

Não se pretende aqui questionar a importância dessas instituições, nem tão pouco desqualificar sua importância histórica e social, mas analisar como através das suas ações e tomadas de responsabilidade para si, elas foram e são funcionais para os interesses de um ou de sistemas que priorizaram e priorizam classes. Sob essa perspectiva, Romero (2006) expõe:

Embora a educação especial estivesse na pauta dessas deliberações políticas, pode-se afirmar que ainda nesse período a escolarização propriamente dita da pessoa com deficiência não se constituía em prioridade por parte do poder político. Por conta disso, a oferta dos serviços especiais efetivou-se basicamente em instituições especializadas e centros de reabilitação, organizações essas que ainda prescreviam um atendimento centrado mais no modelo médico-psicológico. Tais instituições legitimaram-se, recebendo, em reconhecimento de sua representatividade, os incentivos financeiros provindos do poder público por meio de convênios. Esse reconhecimento, portanto, reforçou, em grande medida, o percurso seguido pela educação especial, caracterizado pelo afastamento do Estado na concretização das condições educacionais necessárias às pessoas com deficiência e em lugar deste, a consolidação de outras formas de garantias desses direitos (ROMERO 2006, P. 19).

A educação das pessoas com deficiência foi, portanto realizada em suas categorias distintas: instituições para cegos como o Instituto Benjamin Constant, Instituto de Cegos Padre Chico e Fundação para o Livro do Cego no Brasil, depois denominado Fundação Dorina Nowill para Cegos, instituições para surdos como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, posteriormente Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Instituto Santa

Terezinha, a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller e o Instituto Educacional São Paulo(IESP), instituições para deficientes físicos como a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Lar-Escola São Francisco e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e por fim, para os cuidados com os deficientes mentais, as Sociedades Pestalozzi e as APAE's. (MAZZOTTA, 2011).

Buscando uma expansão dos serviços oferecidos às pessoas com deficiência, iniciaram-se Campanhas Nacionais voltadas para cada tipo de deficiência, visando desenvolver um atendimento educacional mais amplo em todo o território nacional. Essas campanhas foram realizadas pelo governo em parceria com instituições privadas e filantrópicas especializadas. Ocorreram a CESB- Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, em 1957, no Rio de Janeiro, seguida pela CNEC- Campanha Nacional de Educação de Cegos em 1960, e neste mesmo ano a CADEME- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Após o debate e as reivindicações frutos da realização dessas ações é que propõe estruturar em forma de lei, elementos que assegurassem a todos que necessitassem o direito à educação especial, a mola mestre para o segundo período do processo de construção do atendimento educacional às pessoas com deficiências, com a promulgação das LDB's – Lei de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996, trazendo elementos que são frutos da inspiração e debate de diversas outras legislações internacionais acerca da educação como um direito humano e social.

1.3 Antecedentes Legais do Surgimento da Educação Inclusiva

É interessante ressaltar que, desde nos remotos ensinamentos de Platão, discute-se a importância da educação no complexo processo de humanizar. Mas a Humanidade precisou de um longo intervalo em sua história para que pudesse haver, enfim, um consenso que permitisse o reconhecimento da educação como um direito e necessitou de um período ainda maior, para admitir que as pessoas com deficiência também devem ter acesso a ele.

Apenas após as Revoluções Burguesas do século XVIII, com o nascimento do Estado de Direito e, principalmente, com os ideais da Revolução Francesa de igualdade e liberdade que passaram a permear o mundo moderno, a educação pode legalmente ser reconhecida como meio necessário ao desenvolvimento humano, devendo ser de natureza universal (BASÍLIO, 2009).

Os preceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, heranças da Revolução Francesa, inspiraram a formulação de diversos sistemas de legislação, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que direcionava elementos para a valorização da pessoa humana. Constituiu-se uma meta a ser alcançado por muitas nações, um reconhecimento internacional que se materializou na formulação de diversas constituições e aparatos legais, inclusive a brasileira, como veremos a seguir.

Vários foram os episódios contra a vida e a dignidade humana na história da Humanidade, frutos de diversas concepções de mundo, de supremacia entre os povos, de contextos sócio - históricos, da exploração do homem pelo homem.

É bem verdade que mais que fatos que constituem um passado, certos momentos serviram para que se pudesse repensar valores e medidas que resguardassem todo e qualquer homem de vivenciar novamente horrores indescritíveis como os da 2ª Guerra Mundial e a aniquilação em massa promovida pelo Nazismo e pelo Fascismo na Europa. De tal forma, a partir da década de 40 iniciou-se o processo internacional de proteção à dignidade humana, por meio da atuação da ONU- Organização das Nações Unidas e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A importância desta declaração está para além de um conjunto de valores expostos. Situa-se na busca por elementos que visam a promoção, o controle e a garantia de direitos, que possam assegurar indivíduos livres e em plena condição de igualdade para a construção e ampliação de espaços democráticos.

Todavia, há que se considerar que a exposição do conjunto desses valores não é um todo consolidado e sim um ponto de partida. Assim afirma Bobbio (2004)

A liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser. Enquanto teorias filosóficas, as primeiras afirmações dos direitos do homem são pura e simplesmente a expressão de um pensamento individual: são universais em relação ao conteúdo, na medida em que se dirigem a um homem racional fora do tempo e do espaço, mas são extremamente limitadas em relação à sua eficácia, na medida em que são (na melhor das hipóteses) propostas para um futuro legislador (BOBBIO 2004, p.18).

Partindo do plano da abstração para o real, vê-se que elencar elementos não é o mesmo de garanti-los. Consideremos as sérias dificuldades para a efetivação dos direitos humanos, diante das diversas conjunturas sócio históricas, dos conflitos e da ausência de

condições objetivas, e que estes cenários complexos e paradoxais transformam os direitos individuais, que são direitos de todos, em necessidades coletivas, dando origem aos direitos sociais.

Podemos dizer que já havia, desde o primeiro momento, o indicativo da necessidade de analisar o indivíduo, a sociedade e o todo que a constitui.

Tendo, portanto, a defesa e a garantia dos direitos humanos a necessidade de se efetivar por meio de um processo construído através de lutas e embates históricos, que teve início na Declaração Universal dos Direitos Humanos, através do reconhecimento, dentre outros valores, de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, devendo ser assegurados a estes o direito à educação, que deve ser gratuita e visar a plena expansão da personalidade humana, nas décadas posteriores como forma de contribuir com a construção de sistemas educacionais inclusivos no âmbito internacional, um conjunto de documentos norteadores reafirmam o compromisso com uma educação para todos.

Foi nesse sentido, de lembrar que é a educação é um direito fundamental de todos, em qualquer parte do mundo, e a fim de consolidar o compromisso de erradicar o analfabetismo, universalizando o ensino fundamental por meio de ações e documentos legais para construção de sistemas educativos no âmbito municipal, estadual e federal assumido por países participantes, dentre eles o Brasil, que a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia (1990), elaborou e aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo como enfoque o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem que tem como um dos principais objetivos a busca por condições e oportunidades de aprendizagem de grupos desassistidos, tais como jovens fora da escola, mulheres pobres camponesas ou pessoas com deficiência, sendo este último foco deste trabalho. Já havia um posicionamento específico quanto a questão em seu artigo 3:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (JOMTIEN, 1990, p.72).

Ter a pessoa com deficiência integrada ao sistema faria com que houvesse uma ratificação dos conceitos de educação e do que é necessário estruturalmente para uma escola. A partir da compreensão de que é a escola que deve se adaptar para receber seu educando e não o contrário (ele as situações e barreiras impostas) a Declaração de Salamanca de 1994 reafirma o

conteúdo das duas declarações expostas anteriormente e discute a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, entendendo a educação como direito humano e fator essencial no combate à pobreza e ao trabalho infantil, lançando a meta de que até o ano de 2015, todas as crianças tenham acesso ao ensino primário de qualidade, gratuito, obrigatório e que possam ser concluídos.

Sabendo que para a implementação de um plano de ação neste sentido, há que se considerar a diversidade e pluralidade de elementos que fazem com que outrora estejam um considerável número de crianças fora da escola e a urgente necessidade de inseri-las e dar a elas condições dignas de interação, aprendizagem e crescimento, a Declaração de Salamanca sobre a Estrutura de Ação em Educação Especial expõe:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças (SALAMANCA, 1994).

O combate à exclusão centra-se na promoção de estratégias e oportunidades de inclusão, integração e participação em estruturas educacionais criadas não apenas para as pessoas com deficiência, mas para todas que façam parte dele. Defende-se, portanto, a educação inclusiva como o melhor meio para aprendizagem mútua, com o princípio fundamental de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

É latente a exigência de uma mudança numa perspectiva social, mas muitos são os embates encontrados para sua concretização. Elencando princípios para eliminação das barreiras que impedem uma participação efetiva das pessoas com deficiência e reafirmando que elas possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais e as outras pessoas, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as

Pessoas Portadoras de Deficiência, por meio de tratado internacional assinado por países da América, dentre eles o Brasil, em 1999 entrando em vigor apenas em 2001.

O documento exigia um conjunto de adaptações, dentre elas de ordem legislativa, social e educativa, visando proporcionar a inclusão social (de uma maneira ampla) das pessoas com deficiência, caracterizando como discriminação contra as pessoas com deficiência, todo tipo de diferenciação, exclusão ou restrição, baseada numa deficiência presente ou passada, fazendo disso empecilho para que elas não possam ter acesso ao reconhecimento de suas liberdades fundamentais e direitos sociais, dentre eles, ganhando destaque a educação:

A educação é a chave de fortalecer as instituições democráticas, promover o desenvolvimento do potencial humano e o alívio da pobreza, e fomentar um maior entendimento entre os povos. Para alcançar essas metas, é essencial que uma educação de qualidade esteja ao alcance de todos, incluindo as meninas e as mulheres, os habitantes das zonas rurais e as minorias (GUATEMALA, 1999, p.4).

Os aspectos históricos e constitucionais acima expostos fundamentam o reconhecimento da educação como um direito social, por esta encontrar-se estreitamente ligada a democracia e ao exercício pleno da cidadania e faz com que haja uma disseminação das conquistas legais, através dos países participantes dos tratados e convenções que assumiram, dentre eles o Brasil, na formulação de suas Constituições o reconhecimento e o compromisso com uma educação de acesso universal, gratuita e de qualidade.

Quanto à legislação brasileira, a que se dizer que embora apresente a Carta Magna de 1988 muitos avanços em relação ao respaldo ao campo educacional, há que se reconhecer que a busca pela universalização do acesso à educação, já possui elementos de defesa fundamentados desde a primeira Constituição de 1824, em que havia a aspiração à construção de um sistema nacional de educação, que não pode consolidar-se dadas as condições objetivas que a conjuntura histórica nacional apresentava (BASILIO, 2009).

Nos documentos posteriores é perceptível que o papel de provedor do Estado é alterado conforme o interesse da classe dominante, ora oferecendo uma educação integralmente gratuita, ora restringindo a gratuidade apenas aos mais necessitados, como nas Constituições de 1934 e 1937, respectivamente.

Mas é com a Constituição de 1988, no contexto de redemocratização do país e redirecionamento de interesses também, que fique claro, que pode ser contemplada a educação de forma ampla, nos princípios democráticos e de liberdade, objetivando o pleno

desenvolvimento humano, a formação cidadã e profissional. Nessa trajetória histórica, segundo Saveli e Tenreiro (2012, p.56)

Verificamos, assim, que as constituições brasileiras são marcadas por avanços e recuos ao longo da história. Observamos que a Constituição Federal de 1988 é marcada por muitos avanços, se comparadas às Cartas que a antecedem. Vários dos seus dispositivos enfatizam os direitos sociais dos cidadãos e a educação é reconhecida como um direito público subjetivo, fundante da cidadania, podendo todo e qualquer cidadão exigir juridicamente a efetivação desse direito perante ao poder público responsável. O texto constitucional de 88 reconhece a educação como um direito social e como um dever do Estado, e, para garantir a concretização desse direito, são criados mecanismos para protegê-lo e assegurar o seu acesso a todos os sujeitos.

Oriundos de necessidades coletivas, os direitos sociais expressos no art.6º da nossa carta constitucional assegura educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, integrando uma perspectiva universal de seguridades à população brasileira.

A educação passa a ser um direito social, direito de todos e dever do Estado e da família, sob os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência. Ela apresenta explícitas garantias às pessoas com deficiência como atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, reafirmada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996). Mas é preciso refletir sobre algumas contradições presentes na formulação dos documentos normativos que organizavam a educação no Brasil.

Há que se saber que, a LDB de 1961 compartilhava entre a escola e família o direito à educação sendo ele obrigatório, abrindo exceção às famílias pobres ou com crianças com algum tipo de deficiência ou doença, isentando os pais de qualquer responsabilidade e eximindo-se o Governo de assumir qualquer responsabilidade sobre a educação da referida criança. A LDB promulgada em 1971 determinou que alunos com deficiências físicas ou mentais deveriam receber tratamento especial, mas não deixou claro onde isso aconteceria, se em uma na escola especial ou regular (SIGOLO, 2010).

Na década de 1990 inicia-se a tentativa de implementação de medidas que visavam uma educação com perspectivas de uma “educação inclusiva”. A própria implantação da LDB de 1996, a terceira promulgada, e a proposição de um conjunto de mudanças nos mais diversos níveis apresenta caminhos antagônicos e que explicam, se analisadas em paralelo a conjuntura neoliberal e o processo de mundialização do capital no referido período, a disparidade entre as conquistas legais e a realidade marginalização das pessoas com deficiência, diferentemente como se propôs nas décadas seguintes.

A LDB- Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de 1996 inaugura uma nova fase, ao conceder um capítulo inteiro voltado à Educação Especial. Representa, sem dúvida, o início de uma trajetória de consolidação do direito das pessoas com deficiência à educação. Ela especifica a Educação Especial e a quem ela é destinada, o que ela assegura, além de posicionar o Estado ante a questão, como se pode verificar na leitura integral do capítulo V- “Da Educação Especial”:

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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Ocorre que, embora seja o Brasil, um país signatário de vários tratados e convenções que debateram internacionalmente a questão da inclusão, e por isso possui sobre si uma exigência e responsabilidade de expressar na forma da lei, elementos que defendam a Educação Especial, alguns pontos tornam-se eixo de fragilidade para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos. Quanto ao art.58 da LDB, primeiramente, destaque-se onde será oferecida a Educação Especial: preferencialmente, e não obrigatoriamente, o que abre espaço para a perpetuação do afastamento do Estado de sua responsabilidade maior e permite um plano de continuidade do assistencialismo que impede a concretização universal do direito a educação.

Segundo Viegas & Basi (2009, p. 03):

A Educação Especial assumiu, na política educacional brasileira, um caráter assistencial que tem sido constante. É nítido o fortalecimento dos atendimentos através de organizações privadas sem fins lucrativos, filantrópicas e assistenciais, bem como as suas interferências nas decisões do poder estatal, marcando o pensamento hegemônico na constituição das políticas públicas nesta área. O discurso da necessária e urgente solidariedade para a grande margem de excluídos e pela responsabilidade de toda a sociedade para com as pessoas com algum tipo de deficiência sustenta o caráter assistencial veiculado.

Em segundo lugar, destaque-se que o AEE- Atendimento Educacional Especializado seria oferecido quando necessário e separadamente. A proporcionalidade de atendimento dado apenas ante a necessidade, torna o AEE como um espaço de reafirmação das desigualdades e negação ao processo de aprendizagem. Na ausência de uma macroestrutura, que torne o AEE como medida constante e de apoio a superação das limitações do aluno com necessidades especiais, e que esteja voltada a efetivação dessas medidas e havendo uma lacuna quanto à análise que constitui o “todo” que envolve essa questão, o que se pode ter é uma legitimada segregação. Assim nos aponta Batista (2006, p.17)

A educação especializada tem sido utilizada para tentar “adaptar” os alunos com deficiência mental às exigências da escola comum tradicional. Assim, durante anos, e até mesmo hoje, a Educação Especial, ao defender a inclusão, acredita que ela só é possível em alguns casos, apenas para os “alunos adaptáveis” ao modelo excludente de escola. Alega-se nesse lógica que toda e qualquer outra forma de inserção escolar configuraria uma inclusão irresponsável, provocando uma segregação dentro da própria Educação Especial, ou seja, uma espécie de exclusão da exclusão, pela qual os alunos são subdivididos entre aqueles que tem condições de ser encaminhados para a escola comum e aqueles que, por serem considerados “casos graves”, jamais poderão ser incluídos.

Um terceiro ponto seria abordar o apontamento de que a educação especial seria ofertada já na educação infantil, ou seja, na faixa etária de zero a seis anos, o que se permitiria uma estimulação precoce tão fundamental ao pleno desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, pois se torna um meio de oportunizar condições para sua aprendizagem e superação de limitações. Todavia, sem uma estrutura necessária, que não se limita apenas à escola e aos seus profissionais, mas também um eixo maior, como educação, saúde e assistência, que possa dar suporte a sua efetivação, ela pode agir de maneira incisivamente prejudicial.

Estudos comprovam que a estimulação precoce das FE¹ promove o desempenho e a realização acadêmica ao longo dos anos escolares e que a ênfase apenas no conteúdo curricular, sem devido treinamento das habilidades executivas responsáveis pela aquisição desse conteúdo, pode ser responsável pelo fracasso escolar de muitos alunos (ARRUDA & ALMEIDA 2004, p. 18).

Por último (não que cessem aqui os itens a ser analisados, uma vez que é um vasto e complexo tema) ao citar os termos “alunos com necessidades educativas especiais”, faz-se urgente uma ampliação no olhar sobre o conceito de para quem deveria estar voltado o atendimento especial, pois não são apenas pessoas com deficiências que dele necessitam, mas também pessoas moram em localidades afastadas, estejam em condições de pobreza ou “vulnerabilidade social”, possuam histórico de violência, violação de direitos, também precisam ser olhadas sob essa perspectiva, confirmando-se a necessidade da ampliação do conceito de “pessoa com necessidade especial”, limitado a deficiência, centrada no indivíduo tão somente.

A ampliação do olhar para além da pessoa com necessidades educativas especiais e de suas limitações e os aparatos que devem ser oferecidos pelo Estado para seu pleno desenvolvimento, estão especificados no art.59 que compõe o capítulo V da LDB referente a Educação Especial:

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Estas diretrizes abriram um novo caminho na história da educação brasileira, indicando o caminho legal da discussão de como viabilizar a garantia do direito das pessoas com necessidades especiais à educação, em um olhar multifocal das necessidades de transformação dos espaços sociais que apresentam deficiências, e que podem abrandar ou agravar em larga medida, as limitações de uma pessoa com deficiência. Fundamentam as políticas e outras leis que concedem mais subsídios para que seja realizada não apenas a Educação Especial, mas de forma mais ampla, a Educação Inclusiva. E há a necessidade de se elencar as divergências e aproximações existentes entre elas e como se solidificam na proposta e possível efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como veremos a seguir.

2.POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .

As discussões elencadas até aqui visaram à tentativa de representar o longo e complexo percurso que constituiu a história da educação das pessoas com deficiência, em episódios de exclusão, segregação, separação e inclusão em uma linha evolutiva, que pudemos vivenciar através de diversos modelos educativos instituídos até então.

Desde ter acesso a educação, ainda que com atendimento específico e em separado, como era inicialmente com a educação especial, até uma ampliação do conceito de aprender e da escola como um espaço para construir e não mais segregar, com a educação inclusiva Noronha (2012) a história da educação das pessoas com deficiência ganha novos capítulos desde 2008, com a PNEEP-EI- Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva, um grande marco, momento em que se diz que não há restrições ao acesso às salas comuns a quem quer que seja pela deficiência que possua e que se projeta ações para a implantação de um novo modelo educacional brasileiro, classificando então como inclusivo.

As salas da rede regular de ensino passariam a receber as pessoas com necessidades educativas especiais, com suporte da experiência obtida pelos longos anos de atuação da Educação Especial e apoio legal e financeiro do Estado para a construção de um sistema educativo de qualidade para todos. Segundo a PNEEP-EI 2008:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes 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 com igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A estruturação dos planos e ações que constituem o oferecimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil de forma abrangente pelo governo federal através de uma política nacional nos últimos anos, retrata um conjunto de avanços e retrocessos quanto à seguridade da educação como um direito humano, social e inalienável, além da valorização da individualidade das pessoas com deficiência e reafirma a urgente necessidade de uma intervenção para além dos muros da escola, que não seja pontual diante das grandes dimensões de público e de um país como o nosso.

Dessa forma, este trabalho buscará refletir se o que se nomeia hoje de “educação inclusiva” referente a educação para pessoas com necessidades educativas especiais, é uma proposta que alcança todos, nas suas especificidades ante a estrutura da escola pública brasileira, e dos programas e ações assistenciais promovidos pelo Estado, com análise focalizada na PNEEP-EI (2008) e suas ramificações.

Para o documento é ponto de destaque a inserção das pessoas com necessidades educativas especiais nas salas comuns e a obrigatoriedade de um atendimento educacional especializado- AEE como meio complementar a formação do aluno e específico ao tipo de deficiência que possui para que possa auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades e promoção de sua autonomia e que ressalta também a importância da presença do professor especializado, de professores capacitados, de uma reorganização da estrutura física e pedagógica da escola para a eliminação das mais diversas barreiras que possam dificultar o

pleno desenvolvimento e interação de todos. Mas seriam estes pontos possíveis de se executar, necessários e suficientes para a concretização e o sucesso da chamada “educação inclusiva”?

Para ter uma aproximada compreensão da complexidade dessa conjuntura é necessário analisar uma série de elementos que a compõe, como os princípios do tipo de educação proposta (a inclusiva), as barreiras e possibilidades para sua materialização, as peculiaridades nacionais e regionais que um país com dimensões continentais como o Brasil possui e a resignificação de conceitos como igualdade e diversidade, inclusão e exclusão inseridos no emaranhado de relações do sistema capitalista. E mais que isso: é importante observar as medidas já empregadas e os resultados já alcançados para refletir se o fruto da tentativa da instauração de um sistema educacional inclusivo tem sido apenas a quantidade do número de matrículas ou também a qualidade no ensino oferecido. É o que discutiremos nos itens a seguir.

2.1 Fundamentos da Educação Inclusiva

Se lançarmos um olhar sobre a história veremos que a escola foi, e em algumas culturas ainda é, um lugar de privilegiados, de escolhidos. Nós avançamos muito neste sentido e alcançamos um momento em que já não há um processo seletivo sobre a quem se destina a escola. Legalmente a escola é um espaço de e para todos. Todavia, o modelo de escola onde todos tem igualdade de oportunidades e de direitos está em contraste com a realidade apresentada fora dela. Por esta razão é imprescindível refletir sobre os princípios da educação inclusiva e o que é necessário para torná-la uma conquista real e não um mero discurso ou procedimento metodológico.

Foi através da educação especial que a história da educação das pessoas com deficiência deu os primeiros passos e logo que a visão de um atendimento clínico e isolado foi superada, a perspectiva da educação através de experiências em um coletivo assumiu então as diretrizes lançadas.

No Brasil, os modelos educacionais foram orientados através de documentos internacionais que direcionaram a formulação das políticas públicas de educação e em muitas das traduções desses registros, como na Declaração de Salamanca, por exemplo, as propostas de integrar e incluir surgem como elementos, ora equivalentes ora complementares e embora sejam estes elementos de um mesmo processo, como fora exposto aqui anteriormente, estes possuem essências distintas, que são elencadas por alguns autores e que serão

necessariamente aqui expostas para uma explicação mais consistente sobre quais as bases que constituem a educação que fornecemos em nossas escolas.

Há a possibilidade de muitas outras perspectivas para compreensão do conceito de inclusão, que pode basear-se em: a inclusão referente à deficiência e a necessidade especial, inclusão como resposta a exclusões disciplinares, inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis a exclusão, inclusão como forma de promover escola para todos, ou ainda como uma abordagem de princípios a educação (AINSCOW, 2009) Pela grande dimensão do tema é preciso distinguir a inclusão de todo modelo e etapas que vivenciamos, a fim de estar sempre combatendo e alertando os muitos retrocessos que podem ser vivenciados nas práticas escolares e políticas educacionais.

Expondo algumas características sobre a diferenciação entre a conceituação, os objetivos, abordagens dos modelos de educação especial, integralista e inclusivista, segue o quadro baseado nas discussões de GARCIA (2013) e MENDES (2006).

EDUCAÇÃO ESPECIAL	INTEGRAÇÃO ESCOLAR	INCLUSÃO
Surge quando médicos e pedagogos começam a acreditar na possibilidade de educar aqueles consideráveis ineducáveis.	Surge na década de 70, fruto da reivindicação do movimento das pessoas com deficiência contra os prejuízos da segregação e da necessidade de corte de gastos: unificar sistemas de ensino.	Surge com o fracasso do modelo integralista, de grande problemas econômicos e de forte pressão dos movimentos sociais que se posicionavam em relação a legislação internacional
Institucionalização: Os “diferentes” deveriam ser cuidados e protegidos longe da sociedade. Tem atendimento específico e isolado sem interação social com outros grupos.	Sistema de Cascata: insere-se aqueles que possuem condições de acompanhar atividades com os alunos ditos normais, divididos de acordo com a gravidade de suas deficiências. Inserção parcial e condicional.	Processo de inserção dos alunos com deficiência nas salas comuns e atendimento educacional especializado (AEE) de maneira complementar em contraturno. Inserção total e incondicional.
	Processo de normalização: Tornar a vida as pessoas	Exigência de reestruturação de sistemas para a

Práticas segregacionistas, assistencialistas e protecionistas.	com deficiência o mais normal possível, através da adequação das pessoas com deficiência ao meio, sem a eliminação de barreiras.	eliminação de todas as barreiras que impeçam a participação efetiva de todas as pessoas, quer sejam elas barreiras físicas, pedagógicas, políticas etc.
Sistema de ensino paralelo ao sistema comum, com ações isoladas e voltadas em sua maioria às deficiências visual e auditiva.	A Constituição de 1988, que estabelece em seu artigo 208 o atendimento das pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.	Mudanças na legislação e nas políticas públicas, na busca pela estruturação de um sistema educacional inclusivo.
Concepção biológica da deficiência. Separação entre normais e “anormais”	Superação do modelo médico, desenvolvimento da concepção social da deficiência	Concepção social da deficiência e reconhecimento que as limitações das pessoas com necessidades educativas especiais aumentam ou diminuem também de acordo com o meio em que vivem.
Destaca-se a atuação estatal por meio do Instituto Benjamin Constant, do Instituto Nacional de Educação de Surdos., além do terceiro setor através das APAES, e as PESTALOZZI.	Os alunos não mais são retidos as escolas especiais, podem frequentar as salas comuns se tiverem condições de acompanhar as atividades. O sucesso ou fracasso do processo é centrado no aluno.	Convivência em que a diversidade humana é valorizada como pluralidade e não discriminada com diferenciações, práticas inclusivas, construções coletivas do saber.
Busca pela homogeneidade.	Busca por uma reintegração da pessoa com deficiência à sociedade.	Busca pelo respeito a pluralidade, pela igualdade de direito e oportunidades
Contenta-se com o fato das pessoas com deficiência terem acesso a atendimento	Baseia-se no fato de pessoas com e sem deficiência estudarem separadamente, e terem pequenos momentos de	Promove a construção de uma nova perspectiva em que pessoas com e sem deficiência participem juntos do processo

educacional e conviverem entre si.	interação.	educativo, sem práticas discriminatórias.
Atualmente pode ser caracterizada pelo atendimento de pessoas com deficiência em escolas especializadas ou suporte dado a inclusão dessas pessoas na rede regular de ensino	Ainda é a interpretação que algumas escolas fazem sobre o termo inclusão, mas diferente desta não questiona padrões e tende a querer “encaixar” as pessoas em velhas molduras.	Modelo que rompe com antigos sistemas de educação que segregavam, discriminavam. Promove mudanças que beneficiam pessoas com e sem deficiência, defende o direito à educação de todos.

Quadro 1: Modelos de Educação Especial segundo GARCIA (2013) e MENDES (2006).

Considerar as diferenciações expostas anteriormente permite-nos refletir que modelo educacional seguimos, se um único ou uma mescla fruto do despreparo e ausência de uma infraestrutura adequada.

Ainda sobre os modelos de integração e inclusão Sasaki (2003) expõe:

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com suas habilidades, necessidades e expectativas. A integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. A integração trabalha com o pressuposto de que o aluno precisa ser capaz de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino.

Ou seja, a integração permite a inserção das pessoas com necessidades educativas especiais de maneira condicionada, baseado no pressuposto de que elas se moldem às expectativas e estruturas da escola e não o contrário. O que nos permite perceber o quão mais amplo é o movimento da inclusão, assim como complexo e desafiador e por esta razão exige uma mudança de paradigma, uma transformação na maneira de conceber a escola, seu espaço, suas práticas etc.

De certa forma, isto representa também uma linha tênue sobreposta entre a “inclusão dos excluídos” ou a “exclusão dos incluídos”. O que promovemos ao colocarmos nossos alunos com necessidades educativas especiais no modelo de escola que temos? Uma transformação social ou uma exclusão mascarada e legitimada por um conjunto de leis que

asseguram a obrigatoriedade de matrícula desses alunos? Para alguns autores esta delicada delimitação pode ser chamada de “exclusão intraescolar”, o que discutiremos mais adiante.

É notório que ainda vivenciamos um sistema de educação “matemático”, que se preocupa com número, índices e resultados. Este é um dos “empecilhos” pelos quais o discurso humanizado da inclusão deve perpassar sem dúvida um grande desafio. Nas palavras de Noronha (2012 p.6):

“Um dos motivos é que a escola tem necessidade de produzir resultados, promover alunos num menor tempo possível, garantir um desempenho mínimo nas tarefas exigidas, conhecimento dos conteúdos mínimos estabelecidos. Desse modo a convivência entre os alunos diferentes em gêneros, idades, e níveis de instrução, origens sociais, econômicas, culturais, formas de comportamento, tipos de deficiências ou talentos, curiosos, conspira-se contra a realização dos objetivos da escola. O funcionamento e o discurso da inclusão e da educação para todos passa por um contexto de qualidade, competitividade e eficiência”

A educação inclusiva é um grande desafio. Mas que isso, é um processo complexo, histórico e contraditório que traz em si uma série de significações e funcionalidades, nem sempre voltado para o bem de todos. A escola condensa uma série de problemas externos (como violência e vulnerabilidade social e familiar) e internos (falta de estrutura, exploração e desvalorização do trabalho docente, ausência de investimentos na área) e deve-se dizer, apesar de todo esse conflito, não aprendeu ainda a lidar com a diversidade, com o diferente.

Embora todos sempre ressaltamos os benefícios da inclusão, devemos também apontar críticas, as fragilidades do contexto que ela foi proposta e melhoramentos a serem efetuados nesse processo, pois segundo Machado & Pan (2012):

Ao propor inserir a todos no mesmo tipo de escola, depara-se com a realidade cotidiana das escolas públicas brasileiras, na qual professores mostram-se confusos e despreparados frente a várias dificuldades enfrentadas e sentidas também por alunos e familiares, como turmas superlotadas, escassez de recursos, redes de apoio desarticuladas ou inexistentes, dentre outros.

A inclusão num plano abstrato é permeada pela ideologia da igualdade e da justiça, mas para uma análise mais concreta, como considerá-la desmembrada dos embates políticos, sociais, econômicos e humanos que perpassam sua materialização?

Investir na reformulação de conceito de educação e em suas práticas, nas bases de suas ações, no que é preciso ser construído ou alterado para a consolidação do processo de

mudança, favorecer a promoção de um espaço democrático, uma vez que conceituando o modelo da escola que inclui diz Sasaki (2013):

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas de inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender com os alunos pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências. As seis áreas de acessibilidade são: arquitetônica (desobstrução de barreiras ambientais), atitudinal (prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações) comunicacional (adequação de códigos e sinais às necessidades especiais), metodológica (adequação de técnicas, teorias, abordagens, métodos), instrumental (adaptação de materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios, tecnologias assistivas) e programática (eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins).

É sobre o eixo fundamental de participação que se constroem os alicerces da educação inclusiva. Não basta estar junto (como ocorria na integração), é preciso interagir, construir juntos e de forma equitativa apesar das diferenças. Uma escola inclusiva é aquela em que todos indiscriminadamente possuem autonomia para se locomover ou se comunicar, todos interagem, busca desconstruir discursos, compartilham saberes.

Visando estruturar a criação de culturas inclusivas, o desenvolvimento de políticas inclusivas e a orquestração de práticas de inclusão (SANTOS 2002), tendo como objetivo final o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, segundo a PNEEPEI, orienta-se os sistemas de ensinos garantirem:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade.
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implantação das políticas públicas.

Estas diretrizes tomam corpo na propositura de programas e ações que analisadas isoladamente podem parecer um avanço no oferecimento da educação pública no Brasil.

Entretanto, para fazer o que este trabalho se propõe, refletir se o modelo de “educação inclusiva” concedido nas escolas brasileiras atende a todos (pessoas com ou sem necessidades educativas especiais) é preciso lembrar pontos extremamente importantes na construção da história da educação das pessoas com deficiência e em seguida, refletir sobre que estratégia está sendo implementada através dessas medidas, ainda que mascaradas pelo objetivo do bem estar social.

Para tanto, consideremos os marcos expostos no quadro a seguir, para nos certificarmos dos avanços legais do processo abordado e posteriormente analisarmos se alcançaram a projeção lançada, ou constituem “uma fratura entre o Brasil legal e o real”, como nos aponta Guerra (2011).

<p>1994 - Portaria nº 1.793: dispõe sobre a necessidade de complementar o currículo de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas portadoras de necessidades especiais.</p>	<p>Indica a necessidade de formação complementar para profissionais que interagem com pessoas com deficiência e recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas, bem como nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Nutrição, Terapia Ocupacional- os cursos do grupo da Ciência da Saúde- além de Serviço Social e demais cursos superiores.</p>
<p>1999 - Carta para o Terceiro Milênio.</p>	<p>Reafirma os direitos humanos das pessoas com deficiência, equidade de oportunidade para as mesmas, com acesso a tratamento, informação sobre técnicas de autoajuda, provisão de tecnologias assistivas, além de serviços de reabilitação e participação no planejamento e prática de seu tratamento.</p>

<p>1999 - Decreto nº 3298: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.</p>	<p>Tem seus princípios no desenvolvimento de ações entre Estado e sociedade visando assegurar o respeito às pessoas com deficiência e sua plena integração no contexto socioeconômico e cultural.</p>
<p>1999 - Decreto 3.298: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.</p>	<p>Regulamenta a lei nº 7.853/89 e define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, focalizando a educação especial como sendo de natureza complementar ao ensino regular.</p>
<p>1999 - Convenção da Guatemala.</p>	<p>Reafirma que as pessoas com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais e busca prevenir ou eliminar qualquer forma de preconceito e discriminação.</p>
<p>2000 - Lei nº 10098: promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.</p>	<p>Estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das PCD ou com mobilidade reduzida, através da supressão de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, transporte e comunicação.</p>
<p>2001 - Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão</p>	<p>Reafirma que todo ser humano nasce livre e com igualdade de dignidade e de direitos. Conclama um esforço mútuo para a construção de uma sociedade inclusiva, na produção de ambientes, produtos e serviços, pois a inclusão seria a essência do desenvolvimento social sustentável</p>
<p>2004 - Decreto nº 5.296/04: Promoção de Acessibilidade.</p>	<p>Regulamenta as leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade, dispendo sobre o Programa Nacional de Acessibilidade. Para tais fins é desenvolvido o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, buscando promover e apoiar ações que universalizem o acesso aos espaços públicos.</p>

<p>2005 - Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS</p>	<p>Dispõe a obrigatoriedade da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, e como disciplina optativa nos demais cursos do ensino superior e profissional, em todas as instituições de ensino públicas ou privadas do Brasil. Dispõe ainda da formação do professor e do instrutor de LIBRAS, do uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, entre outros</p>
<p>2006 - Portaria normativa nº 11: institui o Programa Nacional para a Certificação de Proeficiência em LIBRAS e para a Certificação de Proeficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS- Língua Portuguesa- PROLIBRAS</p>	<p>Realiza exames de proficiência em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS-Língua Portuguesa, concedendo aos aprovados certificado expedido por instituições credenciadas pelo MEC com validade nacional.</p>
<p>2007 - Decreto nº 6.214: regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social às pessoas com deficiência.</p>	<p>Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.</p>
<p>2009 - Resolução nº 4 CNE/CBE: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</p>	<p>Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</p>
<p>2011 - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Plano Viver sem Limite.</p>	<p>Eixos de atuação: Acesso à educação; Inclusão social; Acessibilidade e Atenção à saúde.</p>

Quadro 2: Marcos histórico e normativo para a construção da educação inclusiva no Brasil adaptado de Mazzotta(2011), Ferreira(2011), Mendes(2010) Brasil(2008).

Quando estudamos a aplicabilidade prática desses avanços legais, consideramos que ela ocorrerá numa conjuntura complexa e paradoxal. Ao contrapormos os dados fornecidos pelas propostas do Estado de estudos ou pesquisas que investigam com criticidade as reais condições a educação pública no Brasil, podemos ter um rico e diverso material para debate. Vejamos a seguir.

2.2 Programas e ações para a estruturação da educação inclusiva no Brasil.

A SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão é responsável pela articulação de programas e ações nas áreas de acessibilidades anteriores citadas (arquitetônica, comunicacional, atitudinal, metodológica, programática e instrumental), buscando contribuir com a construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade.

Quanto à funcionalidade da SECADI, o MEC expõe:

As ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

As ações da SECADI são, portanto, de natureza estrutural e ganha corpo para constituir uma macroestrutura que possibilite o acesso, a permanência participativa e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou transtorno do espectro autista- TGD/TEA.

Alguns dados sobre recursos destinados, número de municípios contemplados por cada estado, (em alguns programas os números não são especificados) entre outros percentuais são expostos no site do MEC, mas forma desatualizada, além da total ausência de uma representação qualitativa das ações desenvolvidas para uma participação mais efetiva da sociedade civil.

Na tentativa de confrontar essas informações e descrever o que se configura como a construção de sistemas educativos inclusivos por medida governamental, a partir da leitura e condensação de números em gráficos, os próximos tópicos caracterizarão de forma simplificada algumas das principais ações desenvolvidas pela SECADI, através da DPEE-

Diretoria de Políticas de Educação Especial, buscando um posicionamento quanto as proximidades ou distanciamentos entre os avanços legais anteriormente apresentados e os indicadores concretos da atual realidade brasileira.

2.2.1 Programa Escola Acessível

Responsável por destinar recursos para viabilizar condições de acessibilidade no que diz respeito aos meios de comunicação, ambientes físicos e recursos didáticos e pedagógicos para as escolas públicas da rede regular, através do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE, para aquisição reforma arquitetônica (rampas, banheiros adaptados, corrimãos e sinalização dentre outros) e aquisição de tecnologia assistiva, mobiliários e materiais acessíveis.

Segundo dados divulgados pela SECADI no site do MEC, no ano de 2012, 9.968 escolas foram selecionadas, conforme mostra o quadro abaixo, elaborado a partir de relação nominal das escolas contempladas. Destacam-se os estados da Bahia, Paraná e São Paulo.

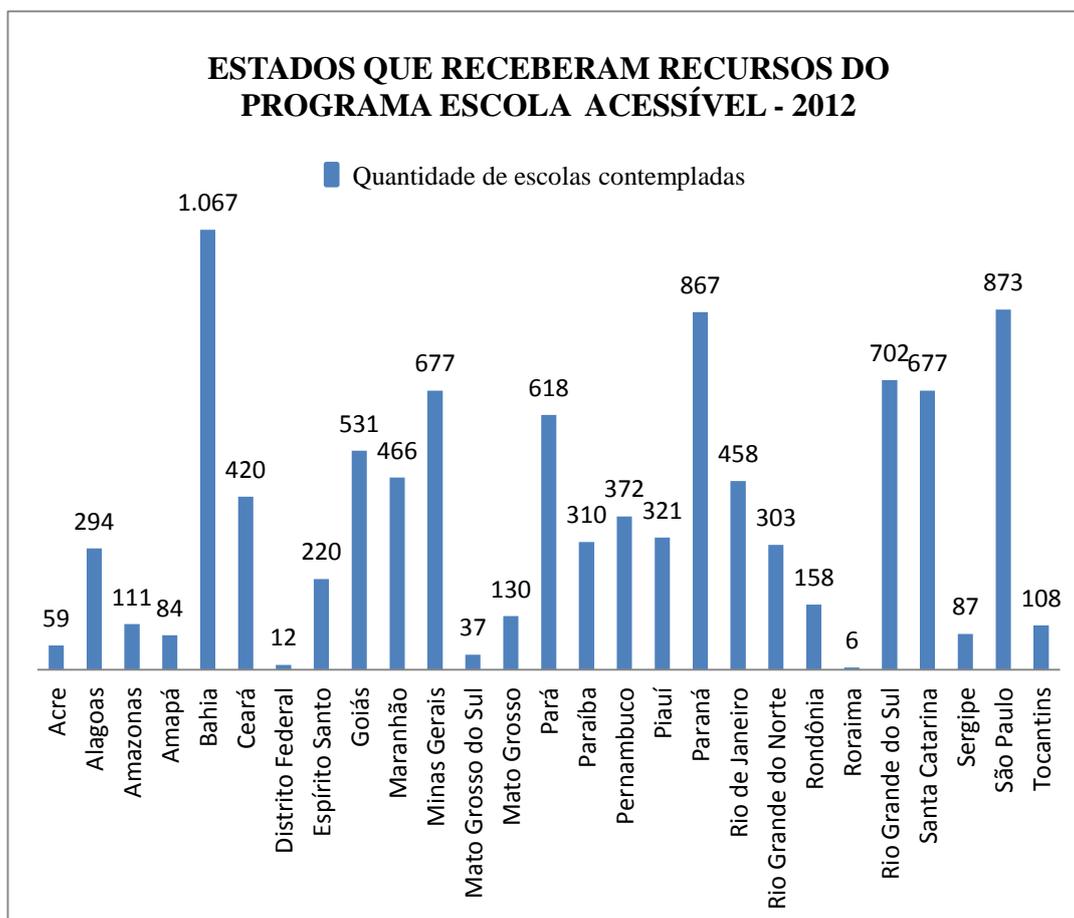


Gráfico 1: Relação nominal dos Estados que receberam recursos do Programa Escola Acessível - 2012, disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

No ano de 2013, o número de escolas selecionadas para receber recurso deste programa foi de 10.218 segundo relação nominal divulgada pelo site do MEC, representada no gráfico a seguir. Quanto ao maior número de escolas contempladas, destacam-se os estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Bahia.

Entretanto há que se destacar a ausência da exposição de dados referentes a qualidade dessas ações, o impacto na vida escolar e comunitária. Reflete a ausência de elementos básicos de avaliação de suas ações e dos recursos destinados.

Não há aqui a intenção de negar que a reestruturação desse número de escolas pode indicar um avanço, mas com uma análise meramente numérica, matemática, como sabermos até onde ela realmente foi?

Essa perspectiva de leitura multifocal é por nós desenvolvida porque sabemos do caráter dominante, regulador e avaliador do Estado, que apresenta um discurso de uma democracia participativa, mas que por vezes não é compatível com às medidas tomadas as reais necessidades educativas especiais (BARRETA & CANAN 2012)

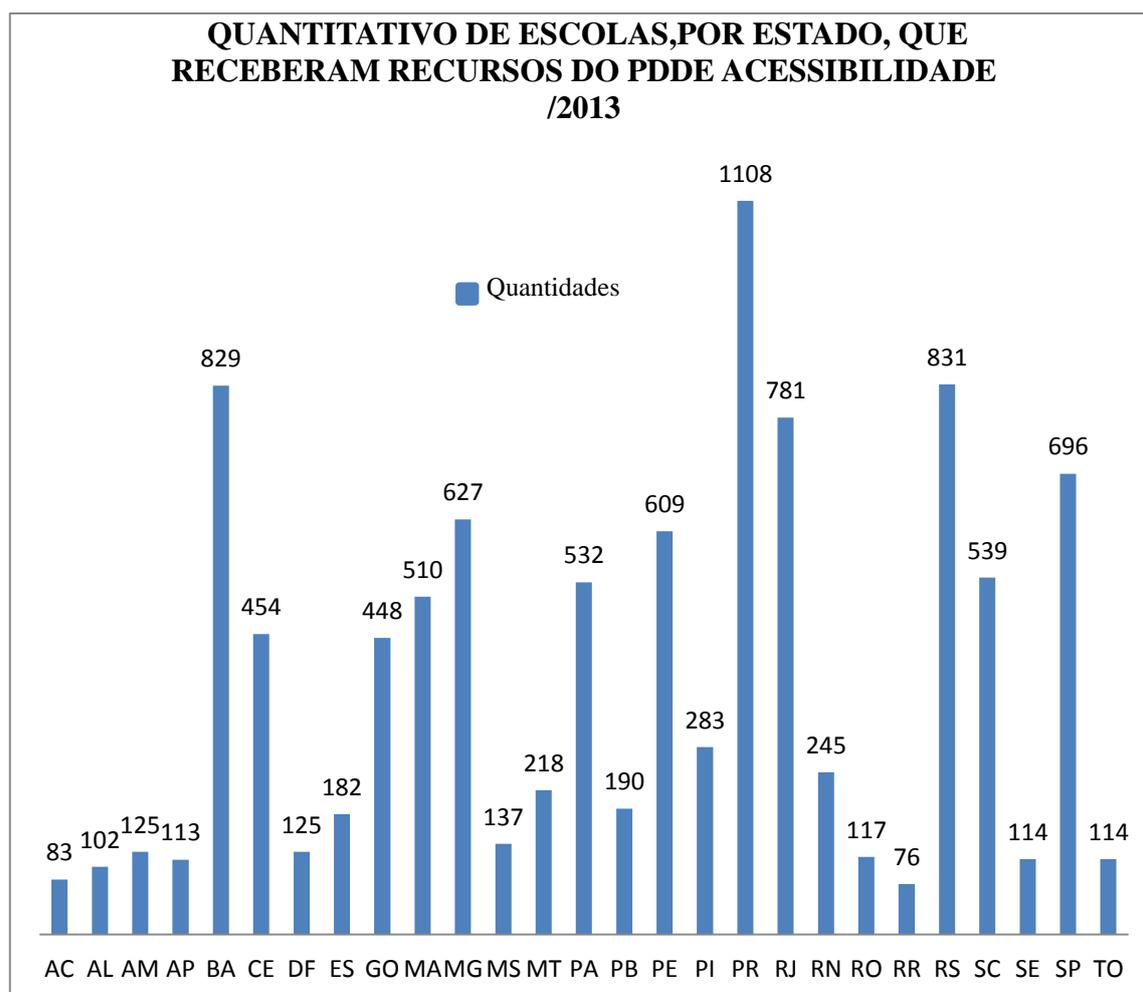


Gráfico 2: Escola que receberam recursos do PDDE Acessibilidade – 2013 <http://portal.mec.gov.br>

Conforme exposto no documento “*Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015*” adaptado do Relatório de Gestão- SECADI/MEC- Exercício 2013, destas 10.218 escolas selecionadas, 9.036 escolas foram atendidas. Pretendia-se atender em 2014, 11.676 escolas na tentativa de superar o pior indicador quanto à inclusão escolar, embora contraditoriamente segundo tal documento este é o indicador que apresenta o maior percentual de crescimento.

Prova desse indicador negativo são os números obtidos através do Censo Escolar 2013, do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, através das respostas dos diretores das cerca de 190 mil escolas de educação básica em funcionamento no Brasil a questionário, e que foram amplamente divulgados pela CGE- Campanha Global pela Educação, que anualmente promove a SAM- Semana de Ação Mundial com a participação de mais de 100 países, e que em 2014 teve como tema: “*Direito à Educação Inclusiva: por uma escola e mundo para todos.*”. Constatou-se que das 190 mil escolas, só 22%, ou seja, 41, 6 mil possuem dependências acessíveis.

É sem dúvida a indicação que estamos apenas no início de uma longa trajetória que trilharemos para construir, ou refletir se é possível se ter, sistemas educacionais inclusivos no Brasil.

Um estudo realizado por Neto et.al (2013) elaborou uma escala para medir a infraestrutura das escolas nas diferentes regiões do Brasil, caracterizando-as como 1. elementares (aquelas que possuem apenas itens elementares para seu funcionamento como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha); 2. básicas (as que possuem estruturas elementares mais equipamentos eletrônicos como TV, computador, impressora e sala de diretoria); 3. Adequadas (as que possuem os itens descritos nas classificações anteriores, mais ambientes como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil, além de estruturas que permitem o convívio social e o desenvolvimento esportivo.) 4.avançadas (aquelas que possuem todos os itens anteriores, que mais se aproximam de uma estrutura ideal com laboratório de ciências e estrutura adequada para o atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais). Após delimitada essas classificações e fazendo uso dos dados coletados pelo INEP, através do Censo Escolar 2011, concluiu o grande distanciamento estrutural, necessário a construção de um sistema de ensino aberto a todos, como pode-se ver no quadro abaixo:

REGIÕES	INFRAESTRUTURA ESCOLAR								TOTAL
	ELEMENTAR		BÁSICA		ADEQUADA		AVANÇADA		
Norte	17.090	17.090	5.353	22.2%	1.565	6.5%	71	0.3%	24.079
Nordeste	49.338	49.338	20.912	27.6%	5.376	7.5%	205	0.3%	75.831
Centro-oeste	1.755	1.755	5.137	51.6%	2.954	29.7%	102	1.0%	9.948
Sudeste	13.478	13.478	33.826	57.0%	11.738	19.8%	322	0.5%	59.364
Sul	5.078	5.078	12.819	49.9%	7.393	28.8%	420	1.6%	25.710
Total	86.739	86.739	78.047	40.0%	29.026	14.9%	1.120	0.6%	194.932

Quadro 3: Uma escala para medir a infraestrutura escolar, adaptado de NETO, Joaquim José Soares et.al. (2013).

O Norte destacando-se por ter 71.0% de suas escolas públicas apenas com estruturas elementares e o Nordeste com 65.1% com a mesma estrutura mínima, caracterizam uma necessidade de intervenção diferenciada, dada precariedade das estruturas regionais apresentadas, o que já sabemos que não foi realizado, uma vez que os estados que mais receberam recursos não estão entre os citados acima.

As regiões Centro-oeste, Sudeste e Sul com uma média de metade do total de suas escolas com estruturas básicas também refletem o quão distante o Brasil encontrava-se há 3 anos atrás, realidade talvez não tão alterada assim.

É fundamental que se possa refletir sobre os impactos não apenas numéricos, mas também qualitativos da efetivação de programas como o Programa Escola Acessível, na tentativa de repensar o cenário educacional que temos e o que nos falta para alcançar o que desejamos.

2.2.2 Programa Caminhos da Escola - Transporte Escolar Acessível

Por meio de parceria firmada com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome/MDS e com a Secretaria de Direitos Humanos/SDH o programa BPC-Benefício de Prestação Continuada na escola, o Ministério da Educação através da SECADI promove ações visando garantir melhores condições de acesso e permanência na escola dos usuários do BPC, a partir do ano de 2012, através da aquisição de transporte escolar acessível

que possa modificar o quadro de evasão escolar destes, segundo nota técnica nº 42 de 24 de outubro de 2011/ MEC/SECADI/DPEE.

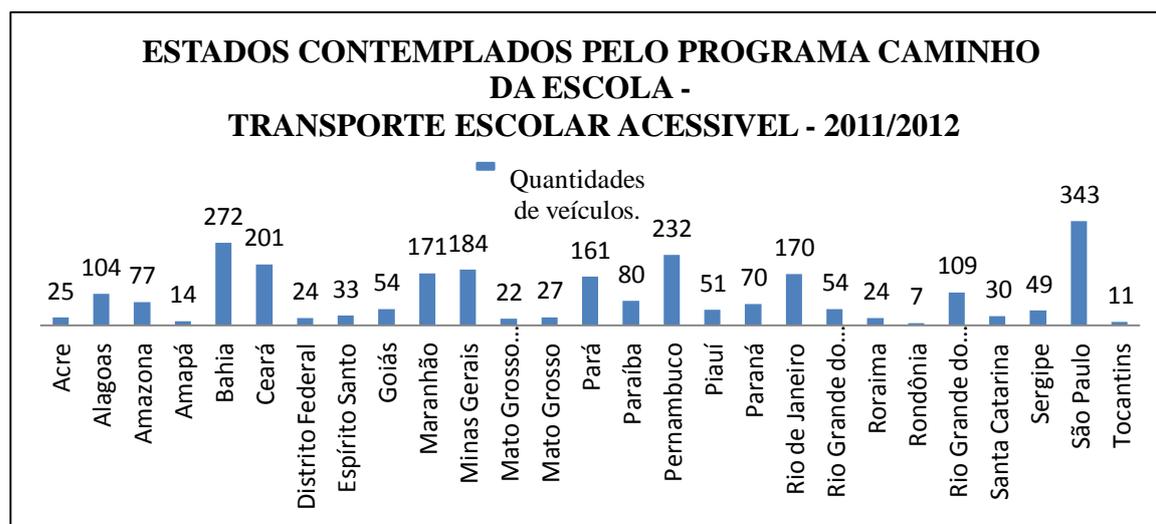
Para tanto foi realizada uma Pesquisa Domiciliar entre 2009 e 2010 e constatou-se que 30% das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, na faixa etária de 0 a 18 anos, não tinha acesso à escola por ter como barreira principal “a falta de transporte acessível”, segundo a mesma nota técnica citada acima.

Assim, ante a porcentagem encontrada de evasão escolar e de beneficiários por município, lançou-se uma projeção quanto à primeira intervenção do programa, como mostra o quadro a seguir:

Região	Nº de beneficiários fora da escola	Nº de municípios contemplados	Nº de veículos disponibilizados
Nordeste	89.234	812	1.214
Centro Oeste	11.511	63	127
Norte	24.392	179	319
Sudeste	61.438	339	740
Sul	19.706	137	209
Total Brasil	206.281	1.530	2.609

Quadro 4: Diagnóstico para atuação do Programa Caminhos da Escola. Fonte: Nota Técnica nº 42/MEC/SECADI/DPEE.

Dessa maneira, nos anos de 2011/2012 um total de 2.599 municípios conforme relação divulgada no site do MEC dos municípios contemplados pelo programa nos respectivos anos destacam-se os estados de São Paulo, Bahia e Ceará como aqueles que mais receberam desse repasse, como mostra o quadro 7:



Quadro 3: Estados Contemplados pelo Programa Caminho da Escola – Transporte Escolar Acessível – 2011/2012 disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

Ainda segundo dados fornecidos pelo MEC, até o ano de 2013, 35.370 ônibus haviam sido destinados ao Programa Caminhos da Escola, resultando um investimento e cumulativo de R\$ 6.571.190.448,00. Há que se ressaltar que esta é uma parceria entre governo federal que repassa os recursos para Estados e Municípios que assumem a obrigatoriedade do custeio das despesas com manutenção dos veículos, além da contratação, formação e credenciamento de condutores e assistentes como relata a CGE/SAM 2014. Indica também que apesar desta articulação não há informações sobre o número de alunos(as) com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação que façam uso de transporte escolar ou se esse é acessível, nos resultados dos questionários do Censo Escolar e da Prova Brasil. É perceptível a urgência de uma medida de avaliação de como estão sendo empregados tais recursos e como estes estão sendo responsáveis por compor condições reais de melhorias para os alunos com necessidades educativas especiais.

2.2.3 Salas de Recursos Multifuncionais

Através da Portaria Normativa nº-13, de 24 de abril de 2007 é criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais visando apoiar os sistemas na organização e oferecimento do Atendimento Educacional Especializado- AEE, para construção e fortalecimento de sistemas educacionais inclusivos, favorecendo a autonomia e participação efetiva dos alunos com necessidades educativas especiais. Esta caracteriza ainda a sala de

recursos como o espaço físico onde são organizados equipamentos tais como materiais de informática, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado em que será realizado o AEE.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (...) Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizado programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento especializados públicos ou conveniados.

Dessa forma, compreende-se que é necessário todo um aparato teórico-metodológico e técnico-operativo para uma efetiva implantação e funcionamento do que é proposto sobre o AEE: profissionais especializados, com formação continuada na área, estruturas física e arquitetônica adaptadas, material pedagógico acessível e, sem dúvida, uma conexão com outros setores tais como saúde e assistência social, na tentativa de otimizar os resultados quanto ao acesso e permanência das pessoas com necessidades educativas especiais na escola.

Como a educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, o AEE deve ser ofertado desde a educação infantil, sendo primordial quanto à estimulação precoce das crianças com deficiência, para um maior desenvolvimento cognitivo e autonomia em sua vida adulta.

Mas quanto à transparência entre dados de metas e resultados alcançados os números são controversos. Números expostos no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2013) dão conta que no ano de 2011, 83% dos municípios brasileiros haviam sido contemplados pelo programa, com mais de 24 mil escolas já dotadas de salas de recursos multifuncionais e que havia a previsão de que no ano de 2014 seriam implantadas mais 15 mil salas, o que totalizaria uma média de 41 mil escolas com Salas de Recursos Multifuncionais em todo Brasil.

Em contraste ao que fora anteriormente apresentado a CGE/SAM 2014 aponta que segundo dados do Censo Escolar 2013, das 190 mil escolas de educação básica apenas 12%, ou seja, 23,6 delas possuem sala de recurso.

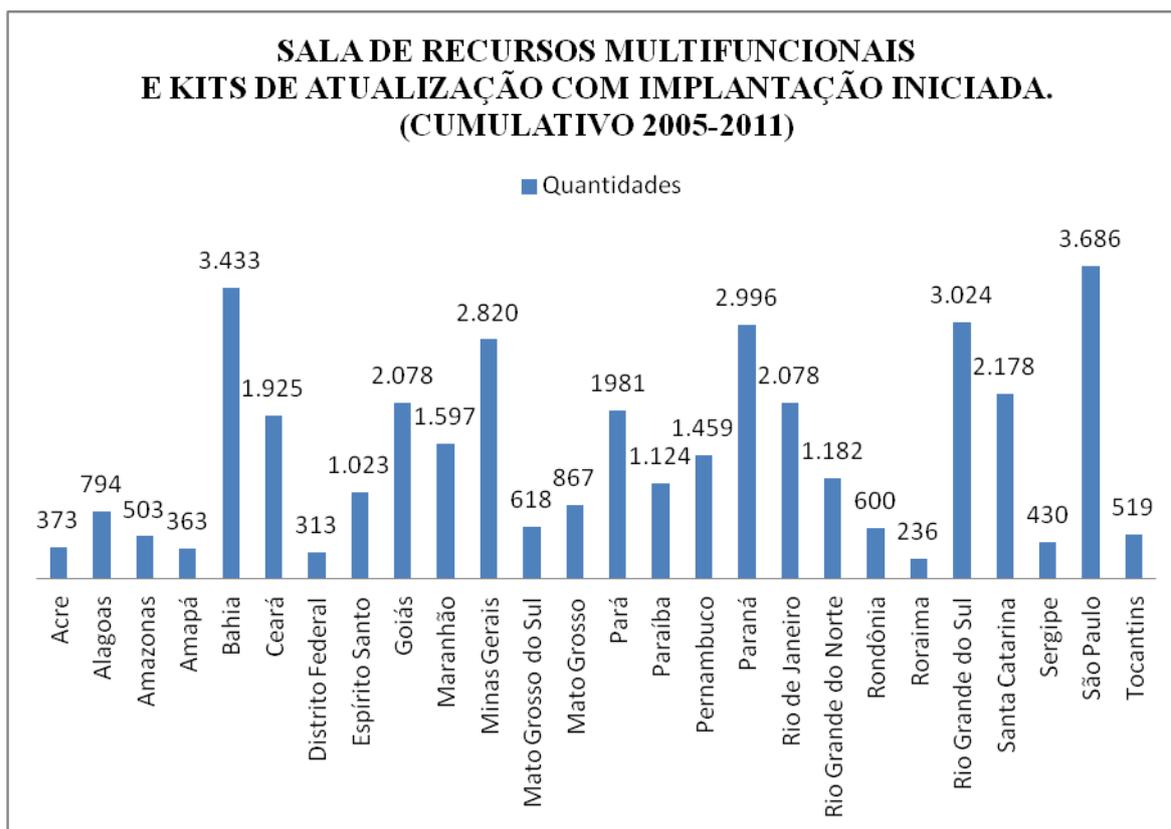


Gráfico 4: Sala de Recursos Multifuncionais e Kits de Atualização com Implantação Iniciada. (Cumulativo 2005 – 2011), disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

Não apenas analisando o número de escolas que recebem os recursos desse programa ou não, é necessário refletir sobre o que representa o fornecimento desse atendimento, nas palavras de Pletsch (2011) dizemos que:

Reconhecemos a importância do suporte especializado oferecido para alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns. Entretanto, a sala de recursos não pode ser tomada como a solução de todos os problemas e dificuldades enfrentadas na escola para promover o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, como muitas vezes os documentos oficiais nos querem fazer acreditar. É preciso garantir aos professores do AEE e do ensino regular formações inicial e continuada e continuada que lhes proporcionem conhecimentos para atuar nas especificidades do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais(...)

Ou seja, é importante considerar que a oferta do AEE é apenas um dos eixos fundamentais a construção de uma educação de qualidade para todos, mas que requer maior investimento no destino de recursos, estruturação de ambientes e pedagógica e qualificação de profissionais, que aliás faz parte do próximo ponto a ser discutido.

2.2.4 Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.

Através de parceria com as IFES- Instituições Federais de Educação Superior este programa visa apoiar a formação continuada de professores que atuam tanto nas salas de recurso multifuncionais como nas salas comuns de ensino regular da rede pública.

São cursos de modalidade à distância ou presenciais e semipresenciais, através da UAB- Universidade Aberta do Brasil e da RENAFOR- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, respectivamente.

Segundo dados divulgados como indicadores no site do MEC, até dezembro de 2012, eram 249.665 matrículas ativas no sistema UAB por pólo, em dados não cumulativos, polos estes que até fevereiro de 2013 totalizavam 654. Até outubro de 2014, 104 IES integravam o sistema UAB.

Devemos lembrar que a formação é um dos elementos imprescindíveis expostos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEP-EI(2008):

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, aprofunda 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.

A necessidade dessa formação é reafirmada neste trabalho como mais uma base elementar, que em consonância com outros pilares fortalecerão alguns dos alicerces exigidos para a sustentabilidade de um sistema educacional de acesso universal. A sua realização proposta em modalidade à distância pode enfrentar alguns obstáculos como veremos no tópico seguinte, mas além das barreiras que o desafio da multiplicação pode enfrentar, está que tipo de conhecimento é proposto a estas formações continuadas, como este é organizado e disseminado.

Há uma incalculável produção acadêmica nessa perspectiva, que divergem quanto ao direcionamento da formação dada, seja ela inicial ou continuada como nos apresentam Haas & Silva (2013) ao analisarem os eixos de discussão abordados em 20 produções selecionadas do Portal de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2001 e 2012 e nos Anais dos IV e V Seminários Nacionais de Pesquisa em Educação Especial- SNPEE(2008-2009), e que se

opunham entre formação com viabilizavam reflexão das práticas educativas e mera reprodução fórmulas e receitas prontas.

Ou seja, para além de defendermos e reafirmarmos a essencialidade da formação continuada na educação especial devemos questionar e refletir, que tipo de conhecimento está sendo reproduzido. Servirá será fomento para a capacitação profissional dos que estarão à frente de novas molduras sociais, ou será meio regulador e de controle, de manutenção de velhas oligarquias.

2.2.5 Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa – PROLIBRAS

Segundo o site do MEC, o PROLIBRAS tem como objetivo central realizar, por meio de exames em âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e no ensino de LIBRAS e na interpretação e tradução da LIBRAS. Anualmente é realizada uma Chamada Pública, sendo os exames e a certificação de responsabilidade do INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Entre os anos de 2006 e 2010, 6.101 foram certificados nas duas modalidades: interpretação/tradução e ensino da LIBRAS. No ano de 2010, 974 profissionais de nível médio e superior foram certificados, conforme mostra o quadro abaixo:

NÚMERO DE PROFISSIONAIS CERTIFICADOS PROLIBRAS – 2010					
UF	TRADUÇÃO		ENSINO		TOTAL
	MÉDIO	SUPERIOR	MÉDIO	SUPERIOR	
AC		3	1	2	6
AL	3	2	10		15
AM	4		1		5
AP	1	1		7	9
BA	9		22	14	45

CE	14	9	17	12	52
DF	7	5	10	21	43
ES	5	4	8	8	25
GO	22	3	6	10	41
MA	6	5	4		15
MG	7	13	19	21	60
MS	5	7	8	12	32
MT	27	1	4	6	38
PA	2	4	9	9	24
PB	3	3	4	8	18
PE	13	2	2	10	27
PI		1	2	3	6
PR	22	24	21	24	91
RJ	45	14	33	33	125
RN		1	5	8	14
RO	2		1	1	4
RR	1			2	3
RS	23	12	14	26	75
SC	8	4	11	5	28
SE	1	1	5	1	8
SP	41	42	54	25	162
TO		1	1	1	3
TOTAL					974

Quadro 5: Profissionais certificados pelo PROLIBRAS em 2010. Fonte: Site do MEC.

Esse número é insuficiente para as mais de 19 mil escolas em funcionamento no Brasil. Dados do Censo Escolar 2013 revelaram que apenas 3,3 mil escolas, o que

corresponde a 2% das escolas brasileiras possuem tradutores intérpretes de LIBRAS. É um fator que retarda cada vez mais o acesso participativo das pessoas surdas, uma vez que o que predomina é os métodos ensino-aprendizagem e cultura ouvintes.

Ao pensarmos no acesso dos alunos surdos a rede regular de ensino, devemos relembrar que existem problemáticas que são específicas às suas condições.

O primeiro grande entrave é a questão da linguagem: como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da linguagem através da língua de sinais brasileira? A partir dessa questão surgem tanta outras...Quem serão os interlocutores das crianças surdas na escola comum? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos na língua de sinais brasileira em escolas que utilizam o português como língua oficial? Como a escola regular de ensino vai garantir ao aluno surdo o seu processo de alfabetização na escrita da língua de sinais brasileira? Como será a ele garantido o acesso ao português com estratégias de ensino baseadas na aquisição de segunda língua? (QUADROS, 2005 p.135).

Os questionamentos levantados anteriormente refletem aspectos importantes a serem consideradas acerca do respeito linguístico e cultural das pessoas surdas e como podemos promover uma educação para todos, sem que elementos tais essenciais quanto estes não sejam considerados.

2.2.6 Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

O programa mencionado tem como objetivo central a formação de gestores e educadores, a fim de multiplicar a formação necessária a estes profissionais, e assim, segundo informações do MEC transformar sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Uma afirmação complexa e contraditória, diante de 3 elementos chaves: a maneira como o programa organiza e efetiva suas ações, o tipo de conhecimento produzido e repassado (como podemos ver no tópico que tratou sobre a “Formação Continuada de Professores em Educação Especial”) e o por fim, o modelo socioeconômico vigente, que alimenta-se da desigualdade e da “exclusão”, como discutiremos mais adiante.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade possui entre suas ações a responsabilidade de reunir coordenadores municipais e dirigentes estaduais em um Seminário Nacional de Formação, bem como de prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e os de sua abrangência. Disponibiliza ainda referenciais pedagógicos para a formação regional segundo a SECADI/MEC.

Nos anos de 2011 e 2012 o programa foi efetivado através da regionalização das atividades, como mostram os quadros abaixo:

REGIÃO CENTRO-OESTE		
ESTADO	MUNICÍPIOS PÓLOS	MUNICÍPIOS ABRANGIDOS
GOIÁS	7	239
DISTRITO FEDERAL	1	1
MATO GROSSO	5	136
MATO GROSSO DO SUL	5	73

Quadro 6: Relação dos municípios polos e respectivas abrangências da região Centro-Oeste.

REGIÃO NORDESTE		
ESTADO	MUNICÍPIOS PÓLOS	MUNICÍPIOS ABRANGIDOS
ALAGOAS	3	99
BAHIA	10	407
CEARÁ	6	178
MARANHÃO	5	212
PARAÍBA	7	216
PERNAMBUCO	5	216
PIAUI	4	183
RIO GRANDE DO NORTE	5	162
SERGIPE	2	73

Quadro 7: Relação dos municípios polos e respectivas abrangências da região Nordeste.

REGIÃO NORTE		
ESTADO	MUNICÍPIOS PÓLOS	MUNICÍPIOS ABRANGIDOS
ACRE	4	18
AMAZONAS	5	57
AMAPÁ	2	14
PARÁ	4	139
RODÔNIA	3	49
RORAIMA	3	12
TOCANTINS	4	135

Quadro 8: Relação dos municípios polos e respectivas abrangências da região Norte.

REGIÃO SUDESTE		
ESTADO	MUNICIPIOS PÓLOS	MUNICIPIOS ABRANGIDOS
ESPÍRITO SANTO	4	90
MINAS GERAIS	18	1260
RIO DE JANEIRO	5	118
SÃO PAULO	17	700

Quadro 9: Relação dos municípios polos e respectivas abrangências da região Sudeste.

REGIÃO SUL		
ESTADO	MUNICÍPIOS PÓLOS	MUNICÍPIOS ABRANGIDOS
PARANÁ	8	391
RIO GRANDE DO SUL	14	482
SANTA CATARINA	10	283

Quadro 10: Relação dos municípios polos e respectivas abrangências da região sul.

Sua operacionalização se dá através da divisão dos estados por região, da eleição de municípios polos responsáveis pela reprodução dos princípios e diretrizes da educação inclusiva, mas que enfrentaram desde o início de sua implantação problemas na articulação dessas esferas, conforme aponta Plestsch (2011):

Dentre eles destacamos a falta de avaliação e acompanhamento sistemático por parte da Secretaria de Educação Especial que toma como referência apenas dados quantitativos, a descontinuidade dos governos municipais que leva à substituição das equipes e/ou descontinuidade das ações, o grande número de municípios sob a responsabilidade de um município-polo, a falta de participação e discussão coletiva entre os participantes do programa, as dificuldades enfrentadas pelos gestores do programa nos municípios-polo para gerenciar os recursos financeiros, a distância entre muitos municípios do município-polo e a falta de articulação entre os setores responsáveis dos municípios, estados e governo federal.

Os pontos elencados refletem as fragilidades na efetivação do programa e indicam falhas na estratégia de transformar sistemas educativos em sistemas educativos inclusivos através da disseminação dos princípios da “escola inclusiva”. Demonstram não somente o fracasso de uma articulação, mas também as dificuldades de milhares de crianças, jovens e adultos que não encontram materializado o discurso que a escola se molda agora para atender a todos, na perspectiva da igualdade.

Os elementos que dão vida ao passado e ao presente da história da educação das pessoas com deficiência, a bases que emergem do abismo entre o Brasil legal e o real que impedem uma verdadeira transformação dos sistemas educativos podem ser compreendidos pela leitura histórica e analítica sobre a “inclusão” que queremos propor no emaranhado de relações do sistema em que vivemos. É o que faremos a seguir.

2.2.7 Entre a escola que temos e a que desejamos: reflexões para a construção de uma educação para todos

Traçamos um longo percurso até aqui para buscar desenhar pontos importantes da história da educação das pessoas com deficiência, que nos últimos tempos tem se configurado a história da educação de todos, uma vez que não há mais a dissociação dos sistemas educacionais e as políticas sociais implementadas dizem direcionar esforços para a construção de um sistema universal.

Ora, devemos salientar que os mesmos documentos internacionais que influenciaram a elaboração dessas políticas, principalmente nos anos 90, período de grande fomento e

discussão sobre a Declaração de Salamanca ,da Guatemala, ou de Jomtien, propunha-se também através do Banco Mundial e outras agências internacionais um conjunto de reformas educacionais, um ajustamento a perspectiva de produção capitalista que influencia várias mudanças nos diversos níveis e modalidades de ensino, em diretrizes curriculares, referenciais curriculares e os parâmetros curriculares nacionais , configurando ajustes para a promoção de uma proximidade entre educação e equidade social, atendendo às exigências do mercado e também da pobreza (GALVANIN, 2005). Produzir mais gastando menos e concedendo pequenas liberdades, condensadas nas legislações que propõe a inclusão dos excluídos.

O conceito de inclusão e exclusão passa a ser moldado e reduzido à perspectiva de mera forma de acesso ou não a bens e direitos, camuflando-se o quanto esses dois conceitos são funcionais à lógica e manutenção do sistema capitalista (SILVA, 2011), uma vez que esse se alimenta e se solidifica na e da desigualdade.

Como conceber a inclusão como processo abstrato, dissociado dos elementos concretos que compõe o real, que incidem e interferem sobre ele? Como não considerar as adversidades presentes no sistema capitalista, sua base de exploração e sucateamento a classe trabalhadora? Como não refletir sobre quão contraditória é a realidade social em que vivemos ante os inumeráveis avanços legais que desenham um mundo de igualdade e proteção a todos, indistintamente?

O que se apresenta hoje é uma enorme lacuna entre os direitos sociais adquiridos e uma crescente vulnerabilidade social vivenciada. O que Guerra (2011) intitula como “a fratura entre o Brasil real e o legal” e diz que:

O paradoxo se refere ao fato de que a igualdade formal no campo jurídico corresponde à e se mantém da desigualdade real no campo socioeconômico. Mas este paradoxo entre o real e o formal nada mais é do que a ponta do *iceberg*: a questão de fundo reside na contradição central da sociedade burguesa: a apropriação privada da riqueza socialmente produzida, o que coloca uma incompatibilidade entre capitalismo e igualdade social (...) instaura a ofensiva neoliberal e uma (contra) reforma do Estado, resultando no desemprego, na flexibilização e desmonte dos direitos sociais e das políticas públicas, na privatização e “assistencialização” das políticas e dos serviços sociais, e na responsabilização da sociedade civil pela implementação e financiamento de políticas sociais. Em face desse quadro, a postura de reconhecimento e a afirmação dos direitos convertem-se em estratégias contemporânea e necessária.

Dessa maneira “o direito a ter direitos” configura-se uma estratégia de controle e regulação do Estado neoliberal e para uma leitura crítica do que conhecemos hoje por

“educação inclusiva” é preciso problematizá-la tendo como pano de fundo a dinâmica e o funcionamento do sistema capitalista. Saber em que pé estamos e para onde vamos.

Nossas escolas, em sua grande maioria, são inacessíveis para pessoas com necessidades educativas especiais e despreparadas para todas as outras. Não é um diagnóstico fatalista quanto à educação brasileira, mas a constatação de que não possuímos estrutura e competência para lidar com os diferentes e propomos uma igualdade que paira no campo da abstração. Insistimos em modelos homogêneos embora tanto preguemos a diversidade. De que há muitas mudanças a se realizar para nos aproximarmos do que propõe a escola inclusiva.

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura de igualdade das escolas(...) A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta propõe, diante das desigualdades naturais e sociais (MANTOAN, 2006).

Não pelo princípio da igualdade, mas o da diversidade, da pluralidade é que defendemos a construção de um sistema educacional universal, considerando as condições necessárias seja uma conquista real e que diferente do que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a escola não carregue sobre si o papel (isolada e independente) de superar a lógica da exclusão, esse processo tal complexo e contraditório. Aliás, diversas são as conceituações para esse termo. Para Faleiros (2006):

A exclusão é um processo dialético e histórico, decorrente da exploração e da dominação, com vantagens para uns e desvantagens para outros, estruturante da vida das pessoas e coletividades, diversificada, relacional, multidimensional e com impactos de disparidade, desigualdade, distanciamento, inferiorização, perdas de laços sociais, políticos e familiares, com desqualificação, sofrimento, inacessibilidade a serviços, insustentabilidade e insegurança quanto ao futuro, carência e carenciamentos quanto às necessidades, com invisibilidades social, configurando um distanciamento da vida digna, da identidade desejada e da justiça.

A verdade é que já se alcança certa banalidade o uso do binômio exclusão/inclusão. No âmbito da educação, atualmente reflete-se como inclusão o fato de pessoas com necessidades especiais conviverem com pessoas sem deficiência. Mas e quanto ao que é necessário às condições dignas de permanência de todos? E a permanente exclusão que acontece no interior das escolas públicas brasileiras, quando o aluno não tem acesso a construção de vínculos ou ao conhecimento socialmente produzido? As avaliações que

medem os índices de exclusão intraescolar certamente não constatarão todas as perdas daqueles que não puderam ter desenvolvidas suas potencialidades qualquer que tenham sido suas limitações, todas as vezes que a aprendizagem cedeu lugar à socialização, todas as vezes que se reforçou o discurso e a prática de que “pelo menos estão na escola”, reproduzindo o assistencialismo e a negação de mudança.

São nas palavras de Sawaia (1999) que encontramos um novo direcionamento para o que nos propomos a fazer: refletir a se é a “educação inclusiva”, tal como se apresenta hoje, uma proposta de educação para todos. Quando em seu livro, *“As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social”*, ela conceitua inclusão/exclusão inseridas nas relações sociais capitalistas e diz:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição de ordem social e desigual, o que implica no caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.

Então indicamos ser necessário não a otimização dos dados apresentados, mas o estudo sobre a qualidade das ações desenvolvidas, bem como a mudança de perspectiva sobre o tipo de sistema educativo que queremos construir. Se buscarmos construir redes que possam atender a todas as pessoas, com ou sem deficiência, se lutarmos por condições de convívio justo e digno dentro e fora das escolas, não reforçaremos a lógica estratégica (e ilusória) da inclusão.

Há que se perceber que tal posicionamento não é uma negação de todas as conquistas oriundas da educação especial e dos outros modelos que se seguiram, mas um reconhecimento que a proposta de uma “educação inclusiva” pode ser mais uma etapa superada e não uma etapa final, apenas mais um degrau se hoje começarmos a construir um futuro em que juntos possam conviver dignamente potencialidades e inteligências, perspectivas de novos modelos de sociedade e de escola, como novas maneiras de ensinar e aprender onde todos com ou sem deficiência, possam ter condições e qualidade de acesso, permanência e construção de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da história da educação das pessoas com deficiência, de toda trajetória em defesa da vida, da dignidade e por fim, da educação baseada na diversidade foi possível compreender quão grandes são os avanços e ao mesmo tempo, o quão urgente é a necessidade de mudança do sistema que possuímos que não permite a consolidação dos direitos sociais adquiridos.

O estudo dos dados que compõem a conjuntura dos programas e ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva permitiu compreender o distanciamento entre o “Brasil legal e o real”, representa através da estratégia do “direito a ter direitos” medidas de controle não só das pessoas com deficiência mas também das pessoas envolvidos no processo, como professores, gestores, demais alunos e sociedade civil.

Foi possível constatar a prerrogativa de que o modelo de educação inclusiva, tal como se apresenta hoje, não é uma proposta que atende a todos, uma vez que as ações para viabilizar acessibilidade, atendimento educacional especializado e suporte necessário ao fornecimento de condições de permanência para os alunos com necessidades educativas especiais, não puderam consolidar ações que possam contribuir com uma educação voltada para todos e jamais poderiam em sua totalidade, uma vez que o processo complexo e contraditório da exclusão, calcado na desigualdade é a base substancial do sistemas capitalista.

Após pesquisar sobre muitos posicionamentos sobre “educação inclusiva”, sobre o significado dos conceitos inclusão e exclusão dentro das relações do sistema capitalista e para além dele, uma nova percepção foi alcançada, a de que a inclusão escolar é mais uma etapa a ser transposta, pois sendo a educação inclusiva sempre haverá pessoas excluídas a serem inseridas. Se este modelo de educação ainda assim é uma contraposição ao sistema em que vivemos, a proposta ainda que idealista é a necessidade de superação deste também.

Muitos foram os obstáculos da pesquisa: grande número de documentos, ausência de dados prontos que detalhassem de forma mais clara o destino dos recursos (o que exigiu mais tempo e dedicação em coletar listas extensas de relações nominais de escolas ou estados selecionados para se alcançar números por região, e compreender as divergências entre a aplicabilidade dos recursos e o impacto na qualidade das escolas, ou na ausência dela) estudos que analisassem para além do qualitativo ou para além do econômico.

Há que se ressaltar a amplitude desse tema, a complexidade presente nas discussões levantadas pelos autores que subsidiaram a perspectiva deste trabalho e a superação de um foco inicial (o alvo final de nossas intenções não é a educação inclusiva, e sim, a universal, de qualidade e para todos, a educação inclusiva seria apenas mais uma etapa na escala de evolução) Associado a isto o peso do desafio de se fazer um trabalho possível, mas acima de tudo responsável com o tema, com o curso no qual concluo minha formação, com a academia que me concede a oportunidade de adquirir e produzir conhecimento, com todos os profissionais que contribuíram nesta trajetória e com todos aqueles que um dia poderão ter acesso a um sistema educacional que considere suas potencialidades e não suas limitações.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** In: Tornar a educação inclusiva. – Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: >><http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf><< Acesso em junho/2014.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir de documentos legais.** Disponível em: >>http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=gerar_lista&nome=GT05%20E2%80%93%20Estado%20e%20Pol%C3%ADtica%20Educativa&id=105<< Acesso em janeiro/2014.

BARRETO, Claudia S. G; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade.** Disponível em: >>www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/21207/12435<< Acesso em janeiro/2014.

BASILIO, Dione Ribeiro. **Direito à educação: um direito essencial ao exercício da cidadania, sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal Brasileira de 1998.** Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo/SP 2009.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Ed. Nova, 7ª reimpressão Rio de Janeiro/RJ 2004.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade** — Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: >>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm<< Acesso em janeiro/2015.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: >>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm<< Acesso em março/2014.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: >>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm<< Acesso em janeiro/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP. Brasília, 2008. Disponível em: >>http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf<< Acesso em março/2014.

_____. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: >>http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123<< Acesso em janeiro/2015.

_____. **Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI - Exercício 2013.** Disponível em: >>http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817<< Acesso em dezembro/2014.

_____. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: >>http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123<< Acesso em dezembro/2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Inclusão social e cidadania.** ICSW Conference- 32nd International Conference on Social Welfare, 2006. Disponível em: >>http://www.icsw.org/global-conferences/Brazil2006/papers/vicente_faleiros.pdf<< Acesso em janeiro/2015.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Os direitos sociais e sua regulamentação: coletânea de leis.** Ed. Cortez, São Paulo/SP 2011.

FONSECA, Jorge Alberto Lago; PIMENTA, Renata Waleska. **A chegada dos desiguais na escola: novas formas de inclusão/exclusão.** IX ANPED Sul- Seminário de Pesquisa na região Sul, 2012. Disponível em: >><http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2796/421><< Acesso em janeiro/2015.

GALVANIN, Beatriz. **Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos.** Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, Nº 03, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: >><http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf><< Acesso em fevereiro/2015.

GUERRA, Yolanda. **Direitos Sociais e Sociedade de Classes: o Discurso do Direito a Ter Direitos.** In: **Ética e Direitos- Coletânea Nova de Serviço Social.** FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda. (org.) –3ª ed.—Editora Lumes Jules. Rio de Janeiro, 2011.

HAAS, Clarisa; SILVA, Mayara Costa da. **A Relação entre o Conhecimento e a Formação Continuada Docente na área da Educação Especial.** Anais do *I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência* – SEDPcD/Diversitas/ USP Legal – São Paulo, junho/2013.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética?** Ed. Brasiliense, 5ª reimpressão (Coleção primeiros passos;23) São Paulo 2004.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira.** In: Educ. Real. Porto Alegre, v.37, n.1, p. 237- 294, jan./abr.2012 Disponível em:>>http://www.ufrgs.br/edu_realidade<< Acesso em janeiro/2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha.** Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 55 – 64, Jan./Abr. 2006. Disponível em:>><http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117241004><< Acesso em fevereiro/2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** Ed. Atlas, 5ª edição – São Paulo/SP 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** Ed. Cortez, 6ª edição – São Paulo/SP 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão social no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em:>><http://pt.scribd.com/doc/138026071/Breve-historico-da-educacao-especial#scribd><< Acesso em abril/2014.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico.** Cadernos da História da Educação – n. 7 –jan./dez. 2008.

_____. **História, Deficiência e Educação Especial.** In: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003. Disponível em:>>http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf<< Acesso em junho/2014.

NETO, Joaquim José Soares; et all. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar.** *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em:>><http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf><< Acesso em fevereiro/2015.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências.** Disponível em:>>http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%84NCIAS.pdf<< Acesso em fevereiro/2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A DIALÉTICA DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: um balanço do governo Lula (2003-2010). Revista Teias v. 12 • n. 24 • p. 39-55 • jan./abr. 2011 – Movimentos sociais processos de inclusão e educação. Disponível em:>><http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/801/632><< Acesso em dezembro/2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Ed. Feevale 2ª edição, Novo Hamburgo/RS 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **Inclusão de surdos**. In: Ensaio pedagógico- construindo escolas inclusivas: 1ª ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. In: Práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental/ Vera Lucia Messias Fialho Capellini (org.). Bauru: MEC. SEE, 2008. Disponível em: >><http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf><< Acesso em julho/2014.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação, Maringá/PR 2006.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual**. Disponível em: >>http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf<< Acesso em junho/2014.

ROSADO, Maria Borges de Queiroz. **Um breve olhar sócio-histórico sobre a educação especial no Brasil no período de 1854 a 1996. GT10: Educação, História e Memória, 2009**. Disponível em: >>http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.10/09_Rosa%20Maria%20Borges%20de%20Queiroz%20Rosado.pdf<< Acessado em agosto/2014.

SALAMANCA. Declaração de Salamanca- Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acessado em agosto/2014
Acessado em março/2014.

SALVI, Inez. **A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2002. Disponível em: >><http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf><< Acesso em agosto/2014.

SILVA, Elizângela Samara da. **AS ENTRELINHAS DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL NA ATUALIDADE: uma discussão conceitual. V Jornada de Políticas Públicas**. São Luís-MA, 2011. Disponível em: >>http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/DESI_GUALDADES_SOCIAIS_E_POBREZA/AS_ENTRELINHAS_DA_INCLUSAO_EXCLUSAO_SOCIAL_NA_ATUALIDADE_UMA_DISCUSSAO_CONCEITUAL_.pdf<< Acesso em janeiro/2015.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação inclusiva: redefinindo a educação especial**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em: >><https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1402/1499><< Acesso em outubro/2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Disponível em:>><http://pt.scribd.com/doc/105053675/Como-Chamar-as-Pessoas-Que-Tem-Deficiencia-Sasaki#scribd><< Acesso em junho/2014.

SAVELI, Esméria de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. **A educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais.** In: Rev. Teoria e Prática da Educação , v.15, n.2, p.51-57, maio./ago.2012

SAWAIA, Bader.(org). **As Artimanhas da Exclusão- Análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Ed. Vozes, 2ª edição São Paulo/SP 2001.

SIGOLO, Ana Regina Lucato; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; CRUZ, Rosangela Aparecida Silva da. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: uma breve contextualização histórica.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 173-194, jul.-dez. 2010. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br> Acessado em agosto/2014.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves Silva. **Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal.** Simpósio de Estado e Políticas- UFU, 2008. Disponível em:>><http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf><< Acesso em março/2014.

VIEGAS, Luciene Torezan; BASSI, Marcos Edgar. **A Educação Especial no âmbito da Política de Fundos no financiamento da educação.** Disponível em:>><https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/776/673><<Acesso em agosto/2014.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura Xavier; CANEN, Ana. **Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro.** Pro-Posições , v.19 , n.3 (57) –set./dez. 2008.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. **A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão, 2009.** Disponível em:>>psicologia.com.pt<< Acesso em julho, 2014.