



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TAMYRES BORGES CARDOSO MACEDO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA: LEGISLAÇÃO E REALIDADE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

GOIÂNIA
2021

TAMYRES BORGES CARDOSO MACEDO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA: LEGISLAÇÃO E REALIDADE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação submetida à Banca designada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Diretório de Pesquisa CNPqPROPE/PUC Goiás, Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais.

Orientadora:

Prof.^a. Dr.^a Teresa Cristina Barbo Siqueira.

GOIÂNIA
2021

M141p Macedo, Tamyres Borges Cardoso
Políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência
/ legislação e realidade na Educação Básica / Tamyres
Borges Cardoso Macedo.-- 2021.
136 f.; il.;

Texto em português com resumo em inglês.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2021
Inclui referências, f. 119-130

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Tática
política. 4. Inclusão escolar. 5. Integração na educação.
6. Educação básica. 7. Legislação. I. Siqueira, Teresa
Cristina Barbo. II. Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 376(043)



**PUC
GOIÁS**



JUBILEU DE
DIAMANTE
1960-2019

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: LEGISLAÇÃO E REALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Teresa Cristina Barbo Siqueira

Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás

Maria José Pereira de Oliveira Dias

Profa. Dra. Maria José Pereira de Oliveira Dias / UFG

Joé Maria Baldino

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás

Profa. Dra. Cristiene de Paula Alencar / ESCOLA DE PAIS, Brasil

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a Deus, pois, sem Ele, nada disso seria possível.

Ao meu amado esposo Hugo, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão. Todo esse esforço não teria sentido se você não existisse em minha vida.

Ao meu filho, Hugo Filho, minha fonte de inspiração e força.

Aos meus pais, que não mediram esforços para me ajudar nesta caminhada.

Também a todas as mulheres que mesmo diante dos desafios da maternidade não desistiram de seguir seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Obrigada Deus, por me guiar e proteger nessa caminhada. Que o Senhor seja louvado hoje e sempre!

Agradeço também ao meu esposo, Hugo, que de forma especial e carinhosa me deu força, coragem e o apoio necessário.

Ao meu filho, Hugo, que embora, em virtude da tenra idade, não tivesse conhecimento desta etapa de minha vida, iluminou meus pensamentos e meu coração.

Aos meus pais, Luiz Mauro e Vânia Mara, pelo apoio físico e emocional.

Ao Centro Universitário de Goiatuba - Unicerrado, por ter me incentivado a realizar esse sonho que tem sido tão importante ao meu crescimento como Educadora.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Barbo Siqueira, pela sabedoria e conhecimentos transmitidos.

À Banca Examinadora da qualificação e de defesa, por aceitarem participar de momentos tão importantes e que ofereceram grandes contribuições para enriquecer e aperfeiçoar este estudo. Professor Dr. José Maria Baldino e Dr.^a Maria José Pereira de Oliveira Dias, obrigada pelas colaborações feitas de forma tão respeitosa.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação que transmitiram além do conhecimento, um olhar mais humano para a educação.

A todos os amigos e colegas de turma, de trabalho e alunos que estiveram sempre na torcida por mim.

Muito obrigada a todos vocês!

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Total de Matrículas da Educação Especial – de 2000 a 2020.....	68
Gráfico 2 -	Evolução Percentual do Número de Matrículas da Educação Especial - 2000 a 2020.....	69
Gráfico 3 -	Total de Matrículas da Educação Especial em Escolas Especializadas ou em Classes Exclusivas de Escolas Comuns (regulares) – de 2000 a 2020	69
Gráfico 4 -	Evolução Percentual do Número de Matrículas da Educação Especial em Escolas Especializadas ou em Classes Exclusivas de Escolas Comuns – de 2000 a 2020	70
Gráfico 5 -	Total de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns – de 2000 a 2020.....	71
Gráfico 6 -	Evolução Percentual do Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns – de 2000 a 2020	72
Gráfico 7 -	Evolução das Matrículas na Educação Especial: Classes Comuns x Escolas Especializadas ou Classes Exclusivas em Escolas Comuns – de 2000 a 2020.....	72
Gráfico 8 -	Divisão por sexo	76
Gráfico 9 -	Idade.....	76
Gráfico 10 -	Raça.....	77
Gráfico 11 -	Estado Civil.....	77
Gráfico 12 -	Filhos.....	78
Gráfico 13 -	Onde viveu.....	78
Gráfico 14 -	Renda.....	79
Gráfico 15 -	Possibilidade de ocorrer a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Regular.....	99
Gráfico 16 -	Preparados para receber o aluno com deficiência.....	107

LISTA DE SIGLAS

AACD	-	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABRASCO	-	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ACNUR	-	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
APAE	-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	-	Artigo
BM	-	Banco Mundial
CADEME	-	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENESP	-	Centro Nacional de Educação Especial
CNEC	-	Campanha Nacional para a Educação dos Cegos
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	-	Instituto Benjamin Constant
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	-	Instituto Nacional de Educação de Surdos
NARC	-	National Association for Retarded Children
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PNUD	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEESPE	-	Secretaria de Educação Especial
SENEB	-	Secretaria Nacional do Ensino Básico
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	-	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	-	Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Este estudo se insere à Linha de Pesquisa —Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. Aborda as Políticas Públicas de Inclusão da Pessoa com Deficiência na educação básica do ensino regular, com análise dos marcos históricos, normativos e realidade escolar dessas propostas. A problemática indaga: o que os dados censitários e as vozes dos professores revelam sobre a realidade da implantação das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na educação básica? O objetivo geral consiste em analisar criticamente a aplicabilidade das políticas públicas de inclusão no contexto escolar, buscando compreender, com base no olhar do professor e nos dados censitários, a materialização desse processo. Têm-se como objetivos específicos: entender a história da educação especial da pessoa com deficiência; conhecer os movimentos internacionais e as políticas públicas regulatórias voltados à educação da pessoa com deficiência; desvelar os aspectos conceituais sobre o tema, diferenciando o que vem a ser inclusão e integração e, por fim, compreender a realidade da inclusão por meio de dados censitários e entrevistas com os professores da educação básica, escolhidos pelo critério de “amostragem por acessibilidade”. Os teóricos utilizados perpassaram por Jannuzzi (2017), Corrêa (2010) e Mazzotta (2019), Martins (2015), Brzezinski (2008), Bianchetti, (1999), Azevedo (1997), Lenoir (2013), Libâneo (2012, 2018 e 2019), Evangelista e Shiomara (2006), Mantoan (2003, 2006), Sasaki (2006), Aranha (2002), Fonseca (2003), e por documentos e movimentos internacionais como a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), *Declaração de Salamanca* (1994), Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (1996), Convenção de Guatemala (1999), Fórum de Dakar (2000), Resolução CNE/CEB n.º 2 (2001), Convenção Sobre a Pessoa com Deficiência (2006), Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o Decreto n.º 10.502 (2020), dentre outros. O *corpus* empírico deste estudo foi constituído por 28 (vinte e oito) professores da educação básica do ensino regular, dando suporte à pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com questões abertas, iniciadas após prévia aprovação do Comitê de Ética. A relevância dessa pesquisa caracterizou-se por apontar que no Brasil, em 2020, foram efetuadas 1.308.900 matrículas na Educação Especial, sendo 1.152.875 nas classes comuns (BRASIL, 2020). Ademais, entendeu-se que a educação é considerada um direito fundamental da pessoa humana, conforme artigo 6º da Constituição Federal de 1988, devendo ser ofertada a todos, independentemente das características pessoais de cada indivíduo. Os dados da pesquisa permitiram concluir que os professores da educação básica, em sua maioria, são mulheres, revelando a feminização da docência. Além disso, que as políticas públicas de inclusão foram importantes para o crescimento de matrículas da pessoa com deficiência no ensino regular. No entanto, os docentes apresentaram as dificuldades pelas quais passam em questões relacionadas à acessibilidade estrutural, comunicacional e pedagógica, bem como a falta de apoio estatal e da própria sociedade para a implantação desse modelo escolar. Destaque-se que a falta de formação foi constantemente abordada como uma das adversidades condicionante à inclusão e, também, como sugestão para o aprimoramento desse processo.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Inclusão; Integração; Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

This study is part of the Research Lab —State, Policies and Educational Institutions of the Graduate Program in Education at PUC Goiás. It addresses Public Policies for the Inclusion of Persons with Disabilities in Basic Education in Regular Education, with an analysis of historical milestones, normative and school reality of these proposals. The issue asks: what do census data and teachers' voices reveal about the reality of the implementation of public policies for the inclusion of people with disabilities in basic education? The main objective is to critically analyze the applicability of public policies for inclusion in the school context, discovering, based on the teacher's perspective and on census data, the materialization of this process. The specific objectives are: to understand the history of special education for people with disabilities; get to know international movements and regulatory public policies aimed at educating people with disabilities; unveiling the conceptual aspects of the topic, differentiating what is inclusion and integration and, finally, understanding the reality of inclusion through census data and interviews with basic education teachers, chosen by the criterion of "accessibility sampling" . The theorists used included Jannuzzi (2017), Corrêa (2010) and Mazzotta (2019), Martins (2015), Brzezinski (2008), Bianchetti, (1999), Azevedo (1997), Lenoir (2013), Libâneo (2012, 2018 and 2019), Evangelista and Shiomara (2006), Mantoan (2003, 2006), Sasaki (2006), Aranha (2002), Fonseca (2003), and by international documents and movements such as the Universal Declaration of Human Rights (1948) , World Declaration on Education for All (1990), Declaration of Salamanca (1994), National Policy on Special Education (1994), Law of Guidelines and Bases for National Education No. 9394 (1996), Guatemala Convention (1999), Dakar Forum (2000), CNE/CEB Resolution No. 2 (2001), Convention on Persons with Disabilities (2006), National Policy on Special Education in an Inclusive Perspective (2008) and Decree No. 10.502 (2020), among others. The empirical corpus of this study consisted of 28 (twenty-eight) teachers of basic education in regular education, supporting qualitative research, through semi-structured interviews with open questions, initiated after prior approval by the Ethics Committee. The relevance of this research was characterized by pointing out that in Brazil, in 2020, there were 1,308,900 enrollments in special education, with 1,152,875 in the common classes (BRASIL, 2020). Furthermore, it was understood that education is considered a fundamental human right, according to article 6 of the Federal Constitution of 1988, and should be offered to everyone, regardless of the personal characteristics of each individual. The survey data allowed us to conclude that most basic education teachers are women, revealing the feminization of teaching. Furthermore, public policies for inclusion were important for the growth of enrollment of people with disabilities in regular education. However, the teachers presented the difficulties they face in issues related to structural, communicational and pedagogical accessibility, as well as the lack of state and society support for the implementation of this school model. It is noteworthy that the lack of training was constantly addressed as one of the adversities conditioning inclusion and also as a suggestion for improving this process.

Keywords: Public Policy; Inclusion; Integration; Disabled Person.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
1.1 História da Educação da pessoa com deficiência no Brasil	22
1.2 Iniciativas oficiais e particulares – período de 1854 a 1950	23
1.3 Período de 1957 a 1990: iniciativas de âmbito nacional	25
1.4 Organismos Internacionais e suas influências neoliberais nas políticas públicas educacionais do Brasil	28
1.5 Aspectos conceituais sobre o tema: pessoa com deficiência, integração e educação inclusiva, educação especial. O que é inclusão escolar?	34
CAPÍTULO II	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO – MARCOS HISTÓRICOS E ASPECTOS NORMATIVOS	42
2.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	42
2.2 Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)	44
2.3 Declaração de Jomtien – Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)	45
2.4 Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (1994)	47
2.5 Política Nacional de Educação Especial (1994)	50
2.6 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (1996)	50
2.7 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)	52
2.8 Convenção de Guatemala (1999)	52
2.9 Fórum de Dakar (2000)	53
2.10 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000)	55
2.11 Resolução n.º 02 – CNE/CEB (2001)	55
2.12 Convenção sobre a Pessoa com Deficiência (2006)	57
2.13 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) ..	58
2.14 Decreto n.º 6.571 (2008)	60
2.15 Resolução n.º 4 – CNE/CEB (2009)	61

2.16	Decreto n.º 7.611 (2011)	62
2.17	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013	62
2.18	Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4	62
2.19	Lei n.º 13.146 - Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)	64
2.20	Decreto n.º 10.502 (2020)	64

CAPÍTULO III

	ANÁLISE DA INCLUSÃO NA REALIDADE	67
3.1	Diagnóstico da Educação Especial: Número de matrículas da Educação especial no período de 2000 até 2020	67
3.2	Entrevista com Professores	74
3.2.1	METODOLOGIA DA ENTREVISTA.....	74
3.2.2	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	75
3.2.3	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	80
3.2.4	PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE APRESENTADA PELOS PROFESSORES.....	89
3.2.3.1	a) Concepções sobre a Escola Inclusiva.....	89
3.2.3.2	b) Principais dificuldades do Professor.....	93
3.2.3.3	c) Possibilidades de aplicação do Processo Inclusivo.....	99
3.2.3.4	d) Quando questionados sobre estarem preparados para receber o aluno com deficiência, os professores responderam que:.....	106
3.2.3.5	e) Quando questionados sobre sugestões de melhoria para o Processo de Inclusão, os Professores responderam que:.....	109
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICES (A e B)	130

INTRODUÇÃO

Minha experiência na docência começou no ano de 2017, após aprovação em concurso público de provas e títulos no Centro Universitário de Goiatuba (instituída há mais de 30 anos). Na ocasião, passei a ocupar o cargo de professora do curso de Direito, na cadeira de Direito Constitucional. Cabe mencionar que essa aprovação, na verdade, foi a realização do meu grande sonho de exercer a docência.

Em minha caminhada profissional, antes de ser professora, ocupei o cargo de procuradora municipal, no interior de Goiás, e, concomitantemente, mantive o exercício da advocacia privada, profissão que abraço desde 2011.

Para exercer a profissão docente na referida Instituição de Ensino Superior não era exigido o curso de Mestrado ou Doutorado, apenas a titulação de especialista. Diante disso, minha formação em Direito, com Pós-graduação *lato sensu* (especialização em Direito Tributário) pela Universidade Federal de Goiás, foi suficiente para começar.

Depois que passei a desempenhar as atividades da docência, comecei a perceber que os conhecimentos teóricos e metodológicos do curso do Direito não eram suficientes para ministrar as aulas. Entendi que mais do que ter conhecimento teórico sobre leis e jurisprudência, era preciso também compreender a epistemologia da Educação, motivo esse que me levou a buscar aperfeiçoamento profissional no curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Saliento que a escolha pela Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação foi minha primeira opção, não me restringindo ao mundo positivado.

O tema propriamente dito, acerca da análise das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência, foi escolhido após perceber a chegada de alunos com deficiências nos cursos de graduação da Instituição de Ensino Unicerrado. De acordo com dados levantados pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, no ano de 2021, o total de ingresso foi de cinco alunos com deficiência, sendo um com deficiência visual, dois alunos cadeirantes, dois com deficiência física em ambos os braços e pernas.

Nesse contexto e com a intenção de compreender as políticas educacionais que levaram à inserção da pessoa com deficiência na sala de aula regular, visto que o tema me deixou intrigada, escolhi pesquisar as políticas públicas educacionais de inclusão, começando pelo nível da educação básica.

Importante esclarecer que quando se fala em inclusão educacional entende-se que se trata de “um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades

educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2003, p. 25). Nesse processo, pela perspectiva social, a escola é quem deve se adequar às necessidades de cada indivíduo para que todas as pessoas possam ser incluídas, não recaindo essa responsabilidade no aluno, conforme o modelo social (SASSAKI, 2006).

Portanto, o tema da presente pesquisa se refere às Políticas Públicas de Inclusão da Pessoa com Deficiência no ensino regular da educação básica, com a análise dos marcos históricos e normativos, e a realidade escolar dessas propostas.

Para problematizar a temática, esclareça-se que desde a Declaração Universal dos Direitos da Pessoa Humana, a educação passou a ser reconhecida como um direito de todo o ser humano, devendo ser ofertada de forma gratuita a todos (UNESCO, 1948, Art. 26).

Posteriormente, em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, por convocação do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), foi traçado um projeto para a educação em nível mundial, com o objetivo de democratizar o ensino e fornecer educação básica a todos.

A intenção desses Organismos Internacionais, no entanto, conforme Frigotto e Ciavatta (2003) alertam, não era apenas de democratizar o ensino, mas promover o fortalecimento do sistema capitalista de modo universal. Isso porque, diante da crise estrutural que assolava os países no mundo, a educação foi considerada um instrumento para o progresso econômico. De modo que a todos deveria ser oferecida uma educação que transformasse a classe trabalhadora em consumidores e trabalhadores socialmente úteis.

A partir da década de 1990, por conseguinte, as políticas públicas educacionais passaram a sofrer influências internacionais para que o ensino se aproximasse de todos os sujeitos, entre eles, as pessoas com deficiência, em observância aos princípios da universalização da educação e a promoção da equidade (UNESCO, 1990, Art. 3º).

Posteriormente, em 1994, com a *Declaração de Salamanca*, elaborada na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca – Espanha, foram propostos aos países signatários princípios para uma educação democrática, mas, à época, sob uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, todas as pessoas deveriam ser inseridas na sala de aula regular. Independentemente das características de cada indivíduo, o ensino deveria se voltar à heterogeneidade da sala de aula, ainda que isso fugisse dos padrões esperados.

Diante dessa nova perspectiva para a educação, as políticas públicas regulatórias educacionais foram formuladas sob uma visão universal e inclusivista. De acordo com

Stainback e Saninback (1999, p. 21), “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. Assim, os documentos normativos brasileiros reconheceram à pessoa com deficiência o direito à educação e, também, a possibilidade desses sujeitos serem inseridos na sala de aula regular sem a necessidade de superação de limites.

Por conseguinte, com esse novo modelo de educação proposto pelos Organismos Internacionais, as escolas passaram a receber todos os alunos com deficiência nas salas de aula regulares, incidindo sobre as instituições de ensino a necessidade de realizar as adequações necessárias para que a inclusão ocorresse. Mittler (2003) explica que a inclusão

[...] envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar a escola em algum momento futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236).

Não cabia à pessoa com deficiência se qualificar para depois ser inserida, uma vez que, com base na perspectiva social adotada no modelo inclusivista, a superação das barreiras deveria recair sobre a sociedade, diferentemente do que foi proposto no modelo integracionista, conforme explica Aranha (2001):

[...] o conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o ‘direito’ e a necessidade das pessoas com deficiência serem ‘trabalhadas’ para se encaminhar o mais proximamente possível para os níveis da normalidade, representada pela normalidade estatística e funcional. Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem ‘modificá-los’ para que estes pudessem se aproximar do ‘normal’ o mais possível (ARANHA, 2001, p. 175).

No entanto, apesar de haver uma variedade normativa e movimentos internacionais recomendando a inclusão, as pesquisas sobre essa temática mostram que a realidade desse processo esbarra em adversidades que são apontadas por Mantoan (2006) ao esclarecer que

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos que atender, das diferenças regionais, do conservadorismo, das escolas, entre outros fatores (MANTOAN, 2006, p. 23).

Bites (2009) afirma que há uma contradição entre o que é proposto nas políticas de inclusão e o que é encontrado na realidade. De acordo com essa pesquisadora que analisou o processo inclusivo no Estado de Goiás, de 2007 a 2008, constatou-se que as

[...] pesquisas e as atividades de Estágio Supervisionado sinalizam que os ajustes feitos pelo governo brasileiro, nestes últimos anos, se deram principalmente no campo da legislação, formação do 'cidadão de papel' e da expansão numérica da educação escolar. As ações não provocaram a melhoria efetiva nas condições de funcionamento da escola, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e no trabalho dos professores (BITES, 2009, p. 292).

Dessarte, pelo exposto, percebe-se que, na prática escolar, é possível encontrar crianças com deficiências inseridas nas salas regulares, mas alheias ao processo inclusivo em decorrência da falta de acessibilidade, de formação adequada dos professores e de apoio a esses profissionais.

Ferreira (2016), ao analisar as políticas públicas de inclusão na Educação Infantil nas creches do Município de Franca/SP concluiu que

[...] as instituições que oferecem a Educação Infantil no município de Franca encontram-se desprovidas de informações sobre como realizar a inclusão de crianças com deficiência ainda na primeira infância; que a estrutura organizacional, no que tange aos aspectos arquitetônicos são escassos e limitam o desenvolvimento da criança; os recursos humanos são, na maioria das vezes, surpreendidos pela situação da inclusão dessas crianças; são limitados de conhecimentos, inseguros e requerem apoio para um trabalho efetivo frente à realidade inclusiva no ambiente educacional; e, também, foi possível constatar que há divergências nas informações entre os níveis hierárquicos aqui representados (FERREIRA, 2016, p. 110).

Pelo exposto, conclui-se que a educação da pessoa com deficiência é direito fundamental da pessoa humana protegido constitucionalmente, conforme artigo 6º da Constituição Federal do Brasil. Durante o desenvolvimento desta pesquisa pôde ser percebido que as teses e dissertações ressaltaram a importância da concepção de políticas regulatórias, mas, igualmente, de mecanismos para inserção e permanência da pessoa com deficiência no ensino.

As políticas públicas de inclusão são consideradas pelos pesquisadores Mantoan (2003, 2006), Sasaki (2006) um avanço na vida das pessoas com deficiência, uma vez que foram importantes para o reconhecimento de seu direito de pertencer à sociedade. No entanto, é preciso verificar a realidade da inclusão em sua totalidade; sobretudo se os professores, os principais atores desse processo, são amparados para a realização efetiva do sistema educativo inclusivo.

Nesse contexto, questiona-se: **o que os dados censitários e as vozes dos professores revelam sobre a implantação das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na educação básica?**

Portanto, a partir do que já se conhece sobre meu tema, pretendo com esta pesquisa problematizar acerca das políticas públicas de inclusão e analisar criticamente a sua respectiva aplicabilidade no contexto escolar; descobrir, com base no olhar do professor, a materialização do processo de inclusão e fornecer subsídios para que toda a sociedade possa reavaliar a educação da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o que os dados censitários e as vozes dos professores revelam sobre as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na educação básica.

Para o alcance desse fim, têm-se como objetivos específicos: entender a história da educação especial da pessoa com deficiência; conhecer os movimentos internacionais e as políticas públicas regulatórias voltados à educação da pessoa com deficiência; desvelar os aspectos conceituais sobre o tema, diferenciando o que vem a ser inclusão e integração e, por fim, compreender a realidade da inclusão por meio de dados censitários e entrevistas com os professores da educação básica, escolhidos pelo critério de “amostragem por acessibilidade”.

Assim, de acordo com Gil (2019), por essa metodologia escolhida “[...] o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Sua principal vantagem é a de possibilitar o acesso a um grande número de participantes a baixo custo” (GIL, 2019, p. 105).

Por conseguinte, a relevância dessa temática se dá porque, no Brasil, a educação é considerada um direito fundamental da pessoa humana, conforme o Capítulo II, do Título II, do texto constitucional, artigo 6º (BRASIL, 1988). Em observância à Constituição Federal, é direito de todos e dever do Estado fornecê-la. Assim, independentemente das condições históricas, sociais, econômicas e físicas de cada indivíduo, todas as pessoas têm garantido o direito de receber uma educação de qualidade.

A título de menção, como mostra o censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e reavaliado em 2018¹, o número de pessoas que

¹ Inicialmente, esse quantitativo era de 45.606.048 (quarenta e cinco milhões, seiscentos e seis mil e quarenta e oito) pessoas, correspondendo a 23,9% da população brasileira (IBGE, 2010). No entanto, em 2018, após questionamentos sobre esse valor, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística publicou a nota técnica n.º 1, com uma releitura desses dados, conforme orientação do Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência, “criado com o intuito de fomentar a cooperação internacional no âmbito das estatísticas de pessoas com deficiência” (BRASIL, 2018, p. 2). O Instituto esclareceu também que essa nova leitura não se

declarou ter, pelo menos, um tipo de deficiência (mental/ intelectual, motora, visual e auditiva) alcançou 12.748.663 (doze milhões, setecentos e quarenta e oito mil e seiscentos e sessenta e três) de pessoas, equivalendo a 6,7% da população brasileira em 2010 (BRASIL, 2018).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2020, foram efetuadas 1.308.900 matrículas na Educação Especial, sendo 1.152.875 nas classes comuns e 156.025 nas escolas especializadas ou em classes exclusivas de escolas comuns (BRASIL, 2020). Isso demonstra, portanto, que a inclusão das pessoas com deficiência, proposta por movimentos internacionais e uma variedade normativa, é uma realidade presente no cotidiano dos professores das escolas comuns.

Ademais, a inclusão é fato não restrito ao ambiente escolar. Cabe mencionar, a título de conhecimento que, no ano de 2021, o Brasil teve a primeira vereadora com síndrome de Down. Luana Rolim, 26 anos, eleita como suplente, tomou posse no dia 15 de março, em Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, após o afastamento do vereador titular do partido. Nota-se, assim, que as pessoas com deficiência estão chegando tanto na sala de aula quanto nos ambientes sociais.

Nesse sentido, Mantoan (2006) informa sobre a importância da escola e de seus reflexos na formação de gerações democráticas e sem preconceitos, pois,

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos (MANTOAN, 2006, p. 12).

A escola para essa teórica acabaria por trazer transformações na vida dos alunos, de forma a criar condições para que as pessoas com deficiência fossem ali inseridas ampla e qualitativamente, bem como possibilitaria a formação de indivíduos que valorizassem as diferenças.

Considerando isso, torna-se de grande relevância a realização de pesquisas e estudos voltados às Políticas Públicas de Inclusão, em especial na educação, tendo em vista o número de pessoas com deficiência, matriculadas nas escolas regulares, e os reflexos sociais que surgem desse fato.

Já no que tange ao método adotado na presente pesquisa, tem-se o materialismo histórico dialético. Ao se falar em método, é preciso antes esclarecer que se trata de um caminho utilizado para encontrar a realidade do objeto a ser analisado ou meio que o perfura exteriormente ao

tratou de correção de números divulgados, mas se restringiu a aspectos analíticos dos resultados, para o atendimento das recomendações internacionais, devendo ser preservada a metodologia de 2010.

encontro de sua respectiva essência. Ele “possibilita revelar o real, buscando no movimento temporal histórico a constituição dos seres e de suas significações, ainda que as condições sejam determinadas, ou seja, escolhidas pelos homens” (CARNEIRO; MESQUITA; AFONSO, 2017, p. 65). Trata-se, portanto, do procedimento de análise do objeto em sua essência, estrutura e dinâmica.

Destarte, de acordo com esse método, o modo de produção do capital influencia na construção da estrutura política e jurídica de uma sociedade (GIL, 2019). Dessa maneira, a inclusão da pessoa com deficiência na educação é analisada diante de um contexto que mostra a influência da política neoliberal nesse âmbito. Assim, o objeto investigado não é analisado de forma isolada, mas sim como parte de um todo. Nas palavras de Konder (1998):

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro [...] (KONDER, 1998, p. 35).

Trata-se de uma “totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menos complexidade” (NETTO, 2011, p. 17). Este estudo averigua, pois, a ligação entre a educação da pessoa com deficiência e o modo de organização e reprodução da sociedade, analisando-se a existência de um arcabouço normativo frente às dificuldades práticas do professor nesse processo inclusivo.

Ademais, visa estudar esse objeto em sua historicidade, afastando-se do imediatismo, pois, analisa a evolução da educação especial no decorrer do tempo, verificando seus respectivos marcos históricos e normativos.

Em relação à metodologia, a presente análise adotou a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. De acordo com Martins e Theófilo (2017, p. 107), a pesquisa qualitativa “também é conhecida como pesquisa naturalística, uma vez que para estudar um fenômeno relativo às ciências humanas e sociais é necessário que o pesquisador entre em contato direto e prolongado com o ambiente no qual o fenômeno está inserido”. Os resultados obtidos serão verificados em relação à base teórica.

Assim, foram realizadas entrevistas com professores da educação básica da rede regular de ensino, escolhidos pela técnica de “amostragem por acessibilidade”, por meio de um questionário *online*, seguindo um roteiro semiestruturado que foi elaborado no *Google Forms*. As perguntas elaboradas foram relacionadas a dados socioeconômicos e temas presentes na relação de ensino entre o docente e o aluno com deficiência, tais como as dificuldades

encontradas no processo inclusivo, bem como existência ou não de apoio estatal na capacitação para o atendimento desse público.

Cabe mencionar que a entrevista permite, além do conhecimento quantitativo, a averiguação qualitativa do elemento a ser pesquisado. Portanto, busca-se superar o conhecimento numérico e estatístico do objeto para compreendê-lo em uma perspectiva social, analisando as relações sociais dentro de uma cultura, tempo e espaço. Consoante ao que expõe Gil (2019), como

[...] técnica de coleta de dados, a entrevista é adequada para a obtenção de uma multiplicidade de informações, como características demográficas, conhecimentos, comportamentos, opiniões, sentimentos, valores, expectativas e reações sensoriais dos participantes. Presta-se tanto para obtenção de dados qualitativos como quantitativos. Representa uma das formas mais tradicionais de coleta de dados, mas constitui também estratégia básica de algumas das mais recentes abordagens de pesquisa, como grupos focais e levantamentos baseados na Web (GIL, 2019, p. 125).

Para a construção da base teórica também foi realizada uma revisão bibliográfica em dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas no campo da Educação, nos últimos 5 anos (2015-2020), assim como em periódicos da Revista Educação Especial. Essa análise considerou as seguintes categorias: políticas públicas, educação, pessoa com deficiência, inclusão.

O objetivo dessa revisão consistiu em “organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167). Em conformidade com Noronha e Ferreira (2000), os trabalhos de revisão são definidos como

estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191)

A escolha do banco de dados da BDTD se deu em função de nele se reúnem as teses e dissertações produzidas em todo o país. Já a Revista Educação Especial foi priorizada por se tratar de uma revista que veicula somente artigos da área da Educação Especial, classificada pela CAPES com *status* de A2.

Os teóricos utilizados na elaboração desta pesquisa perpassaram, quanto à historicidade, por Jannuzzi (2017), Corrêa (2010) e Mazzotta (2019), Martins (2015), demonstrando a construção histórica da educação especial desde o período da exclusão social da pessoa com deficiência (anterior a 1854) até o ano de 1990, marco da educação especial na modalidade

inclusiva, tendo em vista a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia.

Depois, passou-se a analisar a influência do neoliberalismo e de entidades internacionais nas políticas educacionais brasileiras, tomando-se como base Brzezinski (2018), Bianchetti (1999), Azevedo (1997), Lenoir (2013), Libâneo (2012, 2018 e 2019) e Evangelista e Shiomara (2006). De acordo com esses autores, a educação brasileira, na visão neoliberal, é utilizada como instrumento de capacitação dos pobres para responder aos anseios mercadológicos. A prioridade do Banco Mundial, no que tangia a educação, era “satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos pudessem participar eficazmente no processo de desenvolvimento e, por conseguinte, ser útil para incrementar a produtividade” (LIBÂNEO, 2019, p. 7).

Portanto, conforme Bianchetti (1999), o processo educacional teria como intenção a formação de capital humano para a estrutura de produção.

Para o desenvolvimento da temática apresentou-se a definição de inclusão e integração de acordo com posicionamento de Mantoan (2003), Sasaki (2006), Aranha (2002) e Fonseca (2003) que conceituam a inclusão como o processo em que é direito de qualquer pessoa pertencer e ser um sujeito ativo na sociedade. Assim, em uma perspectiva social do tema, pretendeu-se demonstrar que a inclusão escolar garante que a pessoa com deficiência não precise alcançar parâmetros de normalidade para ser incluída na sala de aula comum. Situação que difere do que se propõe na integração, na qual se espera da pessoa as modificações necessárias para que se adéque aos parâmetros de normalidade esperados.

Dessa maneira, Sasaki (2006, p. 40) explica que “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros”.

Mantoan (2003) ainda informa que

[...] o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros (MANTOAN, 2003, p. 15).

Para Mantoan (2003), a integração permeia a exclusão, porque permite o oferecimento de serviços segregados, o que impede a inclusão total. Assim, na integração, o ensino da pessoa com deficiência é ofertado em um ambiente paralelo ao dos alunos considerados normais, que reúne os demais alunos que fogem dos padrões de normalidade esperados pelo ensino

tradicionalista. A pessoa com deficiência somente é inserida na sala de aula comum após ser considerada capaz de se adequar ao ensino ali ministrado.

Utilizou-se, ainda, para compor este estudo, os marcos históricos e normativos da educação especial, tais como a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), *Declaração de Salamanca* (1994), Política Nacional de Educação Especial (1994), Fórum Internacional Consultivo sobre Educação para Todos (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (1996), Convenção de Guatemala (1999), Fórum de Dakar (2000), Resolução CNE/CEB n.º 2 (2001), Convenção Sobre a Pessoa com Deficiência (2006), Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o Decreto n.º 10.502 (2020), dentre outros.

Nesse contexto, a presente pesquisa se estruturou em três capítulos. O capítulo I recebeu o título de: “História da Educação Especial”. Ele traz a historiografia da educação especial; questões teóricas e conceituais sobre educação inclusiva e a influência de Organismos Internacionais nas políticas públicas educacionais do Brasil. O capítulo II, intitulado de “Políticas Públicas de Inclusão: marcos históricos e aspectos normativos”, traz a análise dos marcos históricos e normativos sobre a temática. O terceiro, denominado por “Análise da Inclusão na Realidade Escolar” dispõe sobre a apreciação de dados referentes ao número de matrículas da educação especial (2000 a 2020) e das entrevistas, sob a perspectiva da parte teórica trabalhada em momento anterior.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

“Uma escola que prepara todos os ambientes escolares para receber todas e todos alunos, e forma a comunidade escolar para atuar como protagonistas da construção de saberes coletivos” (Professor(a) 21).

O presente capítulo aborda a história da educação da pessoa com deficiência, com a apresentação das iniciativas oficiais e particulares da educação em prol desse público; a influência de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais do Brasil; e, por fim, demonstra os aspectos conceituais sobre a temática, em especial, trazendo definições conceituais sobre inclusão e integração.

1.1 História da educação da pessoa com deficiência no Brasil

O presente capítulo recorre às informações levantadas nos estudos de Jannuzzi (2017), Martins (2015), Corrêa (2010) e Mazzotta (2019), que dividem a educação especial em dois períodos: o primeiro de 1854 a 1950 (iniciativas oficiais e particulares isoladas) e o segundo de 1957 a 1990 (iniciativas oficiais de âmbito nacional). A delimitação temporal até o ano de 1990 se dá em razão deste ser o marco da educação especial, tendo em vista a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien.

Cumprir mencionar que antes da fase das iniciativas particulares e isoladas da educação especial, o Brasil, no período colonial, passou por um período de total exclusão social das pessoas com deficiência. De acordo com Blanco (2003), a elas era negado o direito ao convívio social, por conseguinte ao acesso escolar. O autor menciona que, correspondente ao período que antecede o século XIX, houve a

[...] ‘fase da exclusão’, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a idéia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (BLANCO, 2003, p. 72).

Para Martins (2015, p. 77), “[...] até o século XIX, mais precisamente até 1835, não houve qualquer ocorrência no país em prol da educação especial dessas pessoas”. Nesse mesmo

ano, uma proposta de criação de cargos de professor das primeiras letras para cegos, surdos e mudos, foi feita, mas logo foi arquivada. Segundo a autora, a educação da população, em geral, não era uma prioridade para governantes, já que as famílias mais ricas enviavam seus filhos para estudar na Europa, não existindo qualquer demanda para a implantação de políticas educacionais. Assim, “as pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em casos de desordem pública, recolhidas às Santas Casas” (MARTINS, 2015, p. 74). Nesse sentido, elas eram excluídas do meio social por suas próprias famílias ou, ainda, isoladas em instituições filantrópicas para a busca de tratamentos.

1.2 Iniciativas oficiais e particulares – período de 1854 a 1950

As primeiras tentativas de institucionalização da educação da pessoa com deficiência surgiram entre o final do século XVIII e XIX, no mesmo momento em que os ideais liberais foram propagados no Brasil. Também há registros de que no século XVI, as Santas Casas de Misericórdia, exercendo papel filantrópico, conforme tradição europeia de Portugal, recebiam os pobres, enfermos e crianças com anomalias abandonadas nas rodas de expostos (JANNUZZI, 2017, p. 20).

Mazzotta (2019) versa que, somente após 12 anos da primeira tentativa de empreender uma ação em prol das pessoas com deficiências, em 1835, Dom Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854, por meio do Decreto Imperial n.º 1.428, o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, vindo a se chamar mais tarde (1891) Instituto Benjamin Constant - IBC. A criação dessa entidade foi influenciada pelo professor José Alvares de Azevedo que estudara em Paris, no Instituto dos Jovens Cegos de Valentin Hauy. Azevedo foi responsável pela educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família real, e a criação do Instituto decorreu dessa proximidade com Dom Pedro II.

O Instituto Benjamin Constant, em 1942, editou em *braille*² a “Revista Brasileira para Cegos” e, em 1943, instalou a imprensa em *braille*, passando a distribuir de forma gratuita livros para as pessoas cegas. De acordo com Corrêa (2010, p. 33), no ano de 1946, o curso mantido pelo Instituto foi equiparado ao ginásio comum, iniciando-se, então, o ensino integrado para cegos. Também que, nesse mesmo ano, instalou-se, na cidade de São Paulo, a Fundação

²Método proposto por Louis Braille: “jovem professor cego do Institute Nationale des Jenues Aveugle que, baseado no trabalho realizado por Barber, desenvolve, em 1825, um sistema de pontos em relevo que poderiam ser lidos, e também reproduzidos, com facilidade pelos cegos” (CORRÊA, 2010, p. 33).

para o Livro do Cego no Brasil, instituição particular, com finalidade de distribuir livros em *braille*, vindo posteriormente a receber recursos públicos e doações.

Quanto às pessoas com deficiência auditiva, tem-se que em 26 de setembro de 1857, o Imperador, com a Lei n.º 829 de 26 de setembro de 1857, fundou o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, passando a denominar-se mais tarde, em 1957, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1929, houve a criação do Instituto Santa Teresinha, na cidade de Campinas - São Paulo, para, conforme exposto por Corrêa (2010), atendimento escolar, médico, fonoaudiólogo, social e psicológico dos surdos. Outra instituição voltada ao deficiente auditivo foi a Escola Municipal Hellen Keller, que passou por várias denominações e alterações administrativas, bem como foi responsável pela criação de outras quatro escolas municipais de “educação infantil e de 1º grau para deficientes auditivos na rede municipal de São Paulo” (MAZZOTTA, 2019, p. 38).

Ressalta-se que essas duas instituições foram responsáveis por iniciar um processo educacional voltado à pessoa com deficiência. No entanto, segundo Jannuzzi (2017, p. 27), “o atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos”. Insta aludir que mesmo diante dessa tímida inserção do deficiente ao mundo escolar, tal situação permitiu o início de discussões sobre o tema. Consoante ao que dispõe Mazzotta (2019, p. 30), mais de uma década depois, em 1883, o I Congresso de Instrução Pública levantou como assunto de debate a sugestão de criação de um currículo de “formação de professores para cegos e surdos”.

No que tange aos deficientes físicos, não sensoriais, as primeiras iniciativas ocorreram em 1931, com a criação de uma classe especial na Escola Mista Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo. Posteriormente, de 1948 a 1969, mais três classes especiais foram instaladas junto ao Pavilhão. Elas, de acordo com Mazzotta (2019, p. 41), funcionavam como modalidade de ensino hospitalar, ou seja, “mesmo não compondo grupo-classe, cada professora tem uma programação de atendimento individualizado aos alunos que estão como pacientes do hospital”.

Fala-se, ainda, no Lar São Francisco, instituição especializada na reabilitação de deficientes físicos, lar para os pacientes abandonados e escola, que foi fundado por Maria Helcida Campos Salgado, em 1º de junho de 1943. Mais tarde, já em 1950, tem-se outra instituição para atendimento de deficientes físicos: a “Associação de Assistência à Criança Defeituosa” (AACD). Para Corrêa (2010), esta instituição, atualmente, atua em complemento ao atendimento médico das crianças que estão em idade escolar.

Em relação aos deficientes mentais, em 1874, de acordo com estudos (JANNUZZI, 2017, p. 28; MAZZOTTA, 2019, p. 30), o Hospital Juliano Moreira, situado em Salvador, na Bahia, iniciou o atendimento a pessoas com deficiência mental e, em 1887, foi criada a Escola do México, no Rio de Janeiro, para atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais. O acolhimento nessas instituições independia do grau da deficiência e idade das pessoas, ficando todas em um só local, o que era motivo de preocupação para as famílias e comunidade. Essa situação, portanto, contribuiu para que, em 1904, fosse criada uma escola denominada “Pavilhão Bourneville”, vinculada ao Hospício Nacional de Alienados, para o atendimento de crianças deficientes (MARTINS, 2015, p. 86).

Em 1926 tem-se o nascimento do Instituto Pestalozzi, em Porto Alegre, que em 1927 é transferido para Canoas, vindo a funcionar como um internato especializado no atendimento a deficientes mentais³. O Instituto Pestalozzi também foi fundado em Minas Gerais, em 1932, mediante o trabalho da professora Helena Antipoff. Esta psicóloga e pedagoga russa com formação universitária em Paris e Genebra fundou, em 1945, a sociedade Pestalozzi no Rio de Janeiro para atendimento de crianças e adolescentes com deficiência mental, segundo Martins (2015, p. 95). Em São Paulo, a referida instituição iniciou suas atividades em 1952. Posteriormente, em 1971, as Sociedades Pestalozzi se unificaram formando uma Federação Nacional com o objetivo de qualificar os professores da área (CORRÊA, 2010, p. 38).

No ano de 1954, surge a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro, por meio de Beatrice e George Bemis membros da “*National Association for Retarded Children (NARC)*, organizada nos Estados Unidos em 1950” (JANNUZZI, 2017, p. 100). Cabe ressaltar que essa associação foi precursora de muitas outras no país.

1.3 Período de 1957 a 1990: iniciativas de âmbito nacional

Em 03 de dezembro de 1957, tem-se a instituição da “Campanha para Educação do Surdo Brasileiro”, por meio do decreto n.º 42.728, no INES. Esse órgão, de acordo com o artigo 1º do referido decreto, tinha a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento dos excepcionais. Também, conforme o artigo 2º, deveria atuar de “forma a proporcionar

³Saliente-se que essa instituição se baseava na concepção pedagógica social de Henrique Pestalozzi. De acordo com esse pedagogo, a educação tinha como finalidade a formação do homem em sua integralidade. Assim, o pleno desenvolvimento do homem não poderia se limitar apenas à absorção de informações, mas careceria de englobar três dimensões humanas, quais sejam: cabeça, mão e coração. Isso quer dizer que deveria se respaldar, respectivamente, no aspecto intelectual, físico e moral (EBY, 1962).

oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo [...]” (BRASIL, 1957, Art. 1º), para os deficientes.

Em 1958, por meio do Decreto n.º 44.236, de 1º de agosto, foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais” com atuação vinculada ao Instituto Benjamin Constant (IBC), cuja finalidade era promover amplamente a educação e reabilitação dos deficientes visuais em idade pré-escolar, escolar e adulta (art. 2º). Conforme aludi Mazzotta (2019, p. 54), em 1960, essa campanha recebeu nova nomenclatura, isto é, “Campanha Nacional para a Educação dos Cegos (CNEC)”, bem como deixou de ser vinculada ao IBC, subordinando-se ao gabinete do ministro da Educação e Cultura.

Ainda, em 1960, por meio dos incentivos da Sociedade Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro, foi criada, por meio do Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Ela tinha por finalidade a promoção da “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças com deficiência mental” (BRASIL, 1960, art. 3º).

Importante mencionar que, a partir de 1960, cresceu o envolvimento do governo com a educação da pessoa com deficiência, uma vez que no período anterior suas ações eram isoladas, destacando as iniciativas privadas de educação, como Apae e Pestalozzi (MUNIZ; ARRUDA, 2007).

Cabe mencionar, entretanto, que esse envolvimento de governo não se deu por conta própria. Os movimentos sociais organizados pela sociedade civil contribuíram para que o Estado estivesse mais ativo em relação às propostas e implementações voltadas às pessoas com deficiência.

Posteriormente, em 1961, há a elaboração da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 4.024, que tratou nos artigos 88 e 89 sobre a educação dos “excepcionais”. De acordo com esses dispositivos, a educação dessas pessoas deveria ser enquadrada, no que fosse possível, no sistema geral de educação, com o objetivo de inseri-las na comunidade (art. 88) e, também, que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, relativa à educação de excepcionais, receberia dos poderes públicos tratamento especial como bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (art. 89). Ainda nessa mesma lei, o artigo 30 isentou os pais de matricularem as crianças portadoras de anomalias graves ou doenças em estabelecimentos de ensino.

No decorrer do tempo, conforme o serviço industrial foi crescendo, a necessidade de uma mão de obra mais qualificada também passou a aumentar. Assim, houve uma demanda de

investimento na escolarização das pessoas, já que nesse momento o serviço rudimentar no campo passou a dar azo ao dar conta da leitura, entre outros conhecimentos, nas indústrias da cidade. Nesse mesmo sentido, o ensino da pessoa com deficiência também foi crescendo, contudo, ainda se destacavam nesse campo o Instituto Brasileiro dos Cegos e o Instituto dos Surdos e Mudos, os quais recebiam verbas do governo federal.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 5.692, estabeleceu no artigo 9º o direito de os alunos com deficiência receberem tratamento especial e, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Importante mencionar que essa mesma lei tratou de fixar uma reforma do ensino no 1º e 2º graus, implantando a profissionalização como principal meta para as escolas públicas e privadas. Dessa maneira, o aluno, ao final do curso, recebia o certificado de conclusão, bem como de habilitação profissional. Portanto, isso demonstrava que as diretrizes e bases da educação estavam alinhadas aos interesses do capital, uma vez que objetivavam a formação de mão de obra para atender aos avanços da industrialização da época.

Um ano depois, em 1972, é criado por meio do Decreto n.º 72.425 o “Grupo-Tarefa Especial”, responsável por elaborar propostas para a estruturação da Educação Especial. Os resultados advindos dos esforços desse grupo contribuíram para que, em 03 de julho de 1973, houvesse a formação, pela primeira vez, de um órgão “com a finalidade de promover em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento dos excepcionais” (art. 1º), qual seja o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Conforme com o artigo 2º desse dispositivo, o CENESP deveria atuar de forma a “proporcionar oportunidades de educação, propondo estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação especial [...]”. Com sua criação, a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais foram extintas.

Participava desse grupo o norte-americano James Gallagher, especialista em educação especial. Tal cooperação demonstra e exemplifica a influência internacional na educação brasileira, interferência que já existia desde 1960 e tinha uma finalidade, isto é, o fortalecimento da ideologia capitalista em preparar o aluno para ser um fornecedor de mão de obra. No caso do CENESP, essa percepção pode ser verificada por meio das oficinas pedagógicas para as pessoas com deficiência. Esses espaços possuíam o objetivo de prepará-las para o trabalho e, assim, contribuir lucrativamente com a sociedade e o capital (MUNIZ; ARRUDA, 2007). Verifica-se, portanto, que, ao mesmo tempo em que havia o dever de oportunizar um tratamento especial a essas pessoas (Art. 9º, da Lei n.º 5.692/1971), também é possível observar a preocupação em fazer com que elas contribuíssem lucrativamente com a sociedade.

Em 15 de março de 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESPE). Nesse período, o IBC e o INES ficaram vinculados a este órgão para supervisão ministerial, possuindo, ainda, cada um deles, autonomia administrativa. Posteriormente (1990), a SESPE também foi extinta, ficando a Educação Especial a cargo da Secretaria Nacional do Ensino Básico (SENEB) e, dois anos depois (1992), com a queda do presidente Fernando Collor de Melo, a SESPE é restabelecida. Tais alterações, conforme expõe Jannuzzi (2017, p. 66), refletiam as diferentes opções políticas, com repercussões na seara financeira, administrativa e pedagógica da educação.

1.4 Organismos Internacionais e suas influências neoliberais nas políticas públicas educacionais do Brasil

O Estado é caracterizado como um ente que representa e regula a vida em coletividade. Ele, portanto, se estrutura de acordo com uma finalidade que reflete os valores e concepções de um conjunto de pessoas. No entanto, nas sociedades capitalistas, fundamentadas nos imperativos neoliberais onde se fazem presentes os donos do capital e os detentores da força de trabalho, ele age, muitas vezes, em nome da classe dominante que é a detentora do poder e do capital. A depender daquele que está no poder, essa atuação se revela na defesa de uma política que valoriza direitos sociais com equalização dos interesses da classe dominante (para se manter no poder) ou, até mesmo, na defesa direta de um Estado mínimo com prejuízo de direitos sociais.

Cabe mencionar que essas influências também estão presentes na seara educacional e podem ser reconhecidas dentre algumas espécies de “finalidades educativas” (LIBÂNEO, 2019). Conforme versa Lenoir (2013), estas são orientações indicativas de princípios escolhidos por uma opção política e fundamentam a organização do sistema educativo. Importante esclarecer que elas nem sempre se manifestam de forma explícita, mas estão lá, ainda que implicitamente, para designar os caminhos da política educacional.

Nesse sentido, Legendre (1993, p. 612) citado por Lenoir (2013) assevera que “[...] ela persegue, frequentemente, por meio de discursos e práticas aparentemente neutras, uma das três finalidades seguintes: a manutenção da ordem estabelecida e a reprodução social; a evolução e a adaptação da sociedade; a transformação radical da sociedade”. Dessa maneira, as finalidades da política educacional se manifestam segundo o contexto histórico, político e social na construção de currículos e práticas pedagógicas para a transformação do sujeito consoante aos interesses de grupos dominantes.

Ao analisar o aspecto histórico, verifica-se, com base em estudos realizados por Libâneo (2019, p. 7), a influência de entidades como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura e Fundo Monetário Internacional na educação brasileira. Essas entidades, conforme expõe o referido autor, adotam uma “lógica economicista própria do neoliberalismo”. Portanto, por esta visão, a função da educação se reduziria à formação de capital humano para a estrutura de produção, respondendo às necessidades e demandas mercadológicas (BIANCHETTI, 1999, p. 92). Nesse modelo escolar, então, as diretrizes e orientações sobre “o quê?” e “como se deve aprender” estão centradas na construção de um sujeito voltado à competitividade, à meritocracia e ao empreendedorismo.

Ressalta-se que a interferência desses organismos internacionais ocorreu em resposta à crise estrutural capitalista de 1970. Segundo exposto por Silveira (1998, p. 154), nos anos 1970, as relações de trabalho fordista-taylorista e o modelo keynesiano político já não eram mais suficientes em razão do esgotamento do “padrão de acumulação vigente” e do “declínio das taxas de crescimento”. Para expandir e estabilizar o sistema capitalista, o Banco Mundial decidiu por combater a pobreza nos países periféricos, promovendo interferências na política interna como condicionantes para liberação de empréstimos. Ademais, também se verificou que a solução dessa problemática estava no aumento da produtividade do trabalho e a educação era considerada o instrumento para que isso ocorresse. Com ela, seria possível formar trabalhadores com competências técnicas e teóricas adequadas aos novos processos produtivos.

Essa interferência também ocorreu no Brasil. A influência internacional na política educacional brasileira pode ser confirmada por intermédio dos documentos produzidos nas conferências internacionais que os organismos, ora citados, faziam parte. A exemplo do que se fala tem-se o documento decorrente da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, na Tailândia, denominado “Declaração Mundial da Conferência de Jomtien”, que refletiu na construção do “Plano Decenal de Educação para Todos”, de 1993. Também, daquele produzido em “Salamanca”, na Espanha, 1994, que tratou de forma específica sobre “princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais⁴” e fomentou a educação inclusiva no país. Essas Conferências alcançaram grande extensão nos documentos brasileiros, conforme assevera Libâneo (2012):

⁴Conceito retirado da Declaração de Salamanca, conforme documento divulgado pelo MEC: “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”.

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993- 2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei n.º 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Nesse contexto, então, surgiu uma perspectiva inclusiva para a escola, no sentido de que todos deveriam ser inseridos na sala de aula regular, inclusive pessoas com deficiência. Souza e Pletsch (2017) informam que o objetivo da educação inclusiva, na visão dos organismos internacionais, é formar um sujeito autônomo, com liberdade e capacidade para construir sua vida e contribuir com os rumos econômicos da nação. Ademais, visava-se a desoneração do Estado, pois o sistema inclusivo é menos dispendioso do que a manutenção das escolas especiais, conforme Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico de 1994, que estima o gasto da inserção das crianças em salas regulares como algo de “sete a nove vezes mais econômico do que colocá-las em escolas especiais” World Bank (2003, p. 2, citado por SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 5).

Ademais, Libâneo (2019, p. 7) explica que a prioridade do BM para a educação era “satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos pudessem participar eficazmente no processo de desenvolvimento e, por conseguinte, ser útil para incrementar a produtividade”. Esse autor explica que, na perspectiva neoliberal, a educação é utilizada com o objetivo de “potencializar as capacidades dos pobres para a sua inserção na economia, ao mesmo tempo em que contribui para amenizar problemas sociais que podem obstaculizar a expansão da globalização econômica capitalista” (LIBÂNEO, 2019, p. 22). Portanto, o conhecimento teórico, cultural e social dá espaço a uma formação que atenda às necessidades econômicas e a consequente afirmação de uma política neoliberal.

Nessa perspectiva, é possível constatar a intenção de fazer com que a educação venha a satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, conforme estipulado no artigo primeiro, do documento elaborado na Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien. De acordo com esse dispositivo, entende-se por necessidades básicas de conhecimento:

[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do

desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, Artigo 1º).

Por essa visão, a educação, limitar-se-á à satisfação das necessidades imediatas do ser humano, para a sua respectiva sobrevivência, desvinculando-se do real sentido previsto para a educação, qual seja o aprofundamento teórico e intelectual. Desse modo, é possível encontrar, nas palavras de Libâneo (2012), um “dualismo perverso” entre a escola do rico e a do pobre. Enquanto a escola daquele é aparamentada de tecnologia e conhecimento, a deste é voltada para a formação de mão de obra, à satisfação das necessidades básicas, bem como a espaço de acolhimento e inclusão social para a minimização dos efeitos danosos do neoliberalismo. Veja-se que

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Essa formação imediatista e mercadológica, por meio do currículo instrumental⁵, acaba por refletir-se não só na finalidade da escola, como dito anteriormente, mas também em todo o processo educacional, inclusive sobre os professores, que passam a trabalhar mais, muitas vezes em condições precárias para alcançar resultados de conteúdos pré-definidos (estipulados conforme interesses dos donos do capital), com métodos e técnicas previstos em livros didáticos (padronizados), reduzindo-lhes a autonomia. O aluno pobre, por sua vez, é preparado para ser mão de obra e, assim, atender aos anseios imediatos do mercado de trabalho. Por conseguinte, como forma de controle de todo esse processo de ensino, verifica-se a existência de testes externos de avaliação e responsabilização da escola e dos professores por esses resultados. Nesse sentido, Silva (2014) citado por Libâneo (2018) expõe que:

As escolas funcionam apenas para melhorar os índices educacionais, o processo de ensino-aprendizagem fica reduzido à transmissão de conteúdos das apostilas dos sistemas de ensino e dos pacotes pedagógicos e materiais didáticos, a avaliação escolar fica subordinada aos conteúdos previstos nos testes nacionais, os professores têm sua profissão esvaziada à medida que perdem sua autonomia (LIBÂNEO, 2018, p. 57).

Importa frisar que esses resultados são importantes para o governante aliado ao pensamento neoliberal, pois, segundo o autor, são capazes de transformar a escola em uma

⁵Conceito de currículo instrumental segundo Libâneo (2018, p. 54) “se refere à escola que visa a preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes”.

empresa. Assim como na instituição privada, em que os investimentos em determinados produtos são diretamente proporcionais ao que foi alcançado com a venda; na escola pública, a liberação de verbas está condicionada aos resultados alcançados. As instituições com os melhores índices finais recebem mais verbas orçamentárias. Por consequência, os professores que ali trabalham, passam a receber maior bonificação quando atuam de forma a cumprir as metas estabelecidas.

A princípio isso poderia gerar um pensamento de justiça, haja vista que se determinada escola alcançou melhores resultados, ela deveria auferir uma bonificação por esse esforço. Afinal de contas, foi mérito de toda a equipe o resultado eficiente. No entanto, essa consciência não deve persistir, pois é direito de todas as escolas receberem o investimento adequado para ofertar um ambiente de trabalho agradável, com boas condições para os professores, bem como um ensino de qualidade socialmente referenciada aos estudantes. Caso haja um desempenho ineficiente (dentro de parâmetros de ensino e não de resultados mercadológicos), é possível, por exemplo, ter um olhar construtivo voltado ao ambiente escolar, de forma a incentivar todos os profissionais com cursos de qualificação ou, ainda, interpor a adoção de outras ações reparatórias para aquilo que está deficiente.

Alguns entes políticos, no entanto, adotam medidas voltadas ao enfraquecimento da autonomia escolar e profissional dos professores. Eles chegam a atuar de forma a desestimular a capacitação e, por consequência, a qualidade da aula ministrada. Verifica-se, conforme depoimentos analisados por Libâneo, Freitas e Silva⁶ (2018), a existência de ações para substituição de gratificações de titulação por bonificações de assiduidade; ou ainda, punições de gestores escolares, nos casos de deflagração de greves, nas escolas que conduzem. Além disso, é possível encontrar, nessa pesquisa, relatos de educadores que foram tolhidos no seu direito de participar da formulação das diretrizes escolares, tais como sugestões de livros didáticos ou outras decisões pedagógicas, prejudicando uma gestão democrática. De acordo com esses autores, verifica-se a intenção de reduzir os custos, de intensificar a mão de obra do professor e de precarizar a escola para torná-la subordinada à intenção neoliberal que é a implantação de um Estado mínimo com o enfraquecimento de direitos sociais.

Alega-se, sob a influência de um pensamento neoliberal, que a prestação de serviços sociais é dispendiosa para os cofres públicos frente à limitação orçamentária. Para o neoliberalismo, a atuação estatal, na prestação de serviços sociais, acabaria por provocar crises

⁶Depoimentos analisados na pesquisa denominada por Políticas Educacionais Baseadas em Resultados e seu Impacto na Qualidade do Ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás.

econômicas por déficits nas contas públicas em decorrência de seu aparelhamento, tais como folha de salários e gastos sem retorno econômico para o capital. A Teoria Neoliberal prega a menor intervenção possível nas relações privadas, assim como a redução de políticas sociais, com possibilidade de cessão desses serviços à iniciativa privada para a diminuição do suposto déficit público. A exemplo do que se fala, trata-se da transferência de verbas públicas às Instituições de Ensino Superior privadas para o financiamento dos cursos de graduação aos estudantes ou privatizações de empresas estatais.

Azevedo (1997), ao analisar essa temática a partir dos autores Friederich Hayek e Milton Friedman que são os principais formuladores do Neoliberalismo, explica que:

Defensores do Estado Mínimo, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto do plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (AZEVEDO, 1997, p. 12).

Os capitalistas neoliberais elegem e afirmam ser o Estado o agente causador do déficit público (LOMBARDI, 2017). Tal argumento, ressalte-se, é repetido nos meios de comunicação, fazendo com que a população realmente venha a acreditar nessa afirmação, que muitas vezes não carrega nenhum dado científico para comprová-la. Dowbor (2020) explica que atribuir o déficit fiscal aos gastos sociais é se utilizar de um argumento leviano, uma vez que o déficit das atividades primárias nunca ultrapassou 2% do Produto Interno Bruto do país, encontrando-se dentro dos limites indicados pela União Europeia, que deve ser de até 3%. Ele ainda salienta que

O nosso problema nunca foi o ajuste fiscal. Se somarmos o travamento do consumo das famílias e o da atividade produtiva empresarial, o desvio dos recursos públicos para o serviço da dívida, o agravamento gerado pela estrutura da carga tributária, a evasão fiscal, a fuga para o exterior e o amplo uso dos paraísos fiscais, sem dúvida, temos uma economia disfuncional (DOWBOR, 2020, p. 62).

Diante disso, percebe-se que o montante da despesa com pessoal ou execução de direitos sociais não são os verdadeiros causadores do suposto déficit público, mas sim as manobras que desviam o dinheiro público de forma lícita ou até mesmo ilícita, tais como isenções fiscais a empresas que não trazem nenhum retorno social ou, ainda, estejam envolvidas em corrupção.

Portanto, é possível notar que as políticas públicas educacionais são entendidas como opções que vão direcionar os caminhos a serem percorridos pelo sistema educacional. Elas são traçadas por grupos dominantes de uma determinada sociedade que fazem da educação um

instrumento de formatação daquilo que almejam. Nesse sentido, a sociedade influenciada por organismos internacionais, sob a essência de um pensamento neoliberal, terá uma educação voltada para uma formação mercadológica.

Esse tipo de formação é capaz de reduzir a autonomia do professor, vindo a transformá-lo em um mero repetidor de livros didáticos, que possuem conteúdos e formas de ensinar predefinidas para o mercado. Os alunos das escolas públicas, por sua vez, recebem um ensino que os preparará para demandas capitalistas. Eles são formados para serem mão de obra, para empregabilidade imediata. Assim, a educação que deveria ser caracterizada com aprofundamento teórico, dá espaço para algo superficial, que responde àquilo que o mercado precisa ou, ainda, converte o espaço escolar em um local de simples acolhimento da diversidade social, para amenizar os efeitos deletérios do capitalismo (LIBÂNEO, 2019).

Nesse sentido, os organismos internacionais fazem das políticas públicas educacionais um instrumento de dominação, haja vista que naturalizam as diferenças de classes, mantêm os meios de produção e respondem aos anseios dos donos do capital. Para Brzezinski (2018, p. 132), essa situação contradiz o verdadeiro sentido de política. Na fala da autora, “as políticas educacionais, para que tenham legitimidade, devem se revestir de um caráter democrático, acolher as conquistas coletivas e extirpar deliberações unilaterais”. Portanto, o olhar sobre as políticas educacionais deve ir além da aparência, pois é preciso perceber a verdadeira essência prescrita nos documentos regulatórios. Assim, é preciso incentivar o pensamento crítico de toda a sociedade, na conscientização de que essas espécies de políticas públicas devem garantir o valor social de uma educação de qualidade a todos.

1.5 Aspectos conceituais sobre o tema: pessoa com deficiência, integração e educação inclusiva, educação especial. O que é inclusão escolar?

Considera-se “pessoa com deficiência”, de acordo com o a Lei de n.º 13.143, de julho de 2015, “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Frise-se que, conforme Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, n.º 2.344, de 3 de novembro de 2010, a terminologia correta é “Pessoa com Deficiência” e não mais “Pessoa Portadora de Deficiência”. Nesse mesmo sentido, versa-se que no conjunto de termos específicos

Portador de Deficiência: A palavra portador não deve ser usada porque: 1) Pessoas não carregam suas deficiências nas costas, necessariamente, como um fardo e, de vez em quando, descansam delas para obter a garantia de algum direito ou de um simples desejo, como conseguir um trabalho mais bem remunerado, por exemplo; 2) Não se utilizam expressões como 'portador de olhos azuis', porque se alguém nasce com olhos azuis é impossível dissociarmos a cor de seus olhos de sua constituição de pessoa (ASSEMBLEIA INCLUSIVA, 2011, p. 9).

Isso porque a deficiência não é algo que se porta, mas algo que faz parte da pessoa, assim como qualquer outra característica pessoal. Também não se deve utilizar o termo “Pessoas com Necessidades Especiais”, já que a terminologia “especial” foi empregada por muito tempo para amenizar a deficiência; como se esta fosse algo que inferiorizasse alguém, devendo por isso, ser compensada. No entanto, quando se refere à educação, essa palavra ainda é utilizada (ASSEMBLEIA INCLUSIVA, 2011). Portanto, os termos “Pessoa Portadora de Deficiência” e “Pessoas com Necessidades Especiais” devem dar lugar para o termo “Pessoa com Deficiência”.

Além do conceito legal, é possível encontrar outras perspectivas para o tema: o modelo médico e o social. Aquele considera a pessoa com deficiência um sujeito passivo, doente e dependente do cuidado de outros. Nessa concepção, as limitações de acessibilidade estão exclusivamente na pessoa com deficiência. Por isso, surgiram as instituições que tentaram, por meio de serviços, operar mudanças nesses indivíduos a fim de melhorá-los e adequá-los aos padrões sociais. Entende-se que eles têm direito de conviver em sociedade, mas esse exercício condiciona-se a ajustes, no sentido de fazer com que venham a se parecer com as pessoas sem deficiência. Já no modelo social, conforme explica Sasaki (2006), a coletividade se avalia de forma crítica e percebe que é ela quem cria os problemas impeditivos ou incapacitantes para essas pessoas. Neste último contexto, as possíveis limitações não recaem sobre o indivíduo, mas sim na própria sociedade, incumbindo a esta atender as necessidades de seus membros, eliminando todo tipo de barreira que afasta a inclusão.

Antes de explicar o termo “integração escolar” é importante explicar o conceito de “integração social”, concepção que surgiu com o objetivo de findar as condutas de exclusão social. Insta esclarecer que as pessoas com deficiências, a princípio, eram marginalizadas e consideradas incapazes de realizar qualquer atividade perante a sociedade. Dessa maneira, algumas “culturas simplesmente eliminavam as pessoas com deficiências, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, [...] com doentes e idosos” (SASSAKI, 2006, p. 30). Verifica-se, pois, a presença de um comportamento assistencialista nessas instituições, que, no entanto, acabavam por fortalecer a segregação das pessoas, já que as afastavam do convívio social, para ali viverem e receberem algum tipo de cuidado.

Depois desse momento, houve uma preocupação de inseri-las nos “sistemas sociais gerais, tais como a educação, o trabalho, a família e o lazer” (SASSAKI, 2006, p. 31). No entanto, para que essa ação ocorresse, exigia-se da pessoa com deficiência um certo grau de normalização, haja vista que se esperava dela a evolução para a respectiva adequação social. Somente após a capacitação necessária, ela estava preparada para conviver com os ditos “normais” e corresponder aos padrões definidos. Sob esse olhar, então, a integração acabava por exigir uma mudança unilateral, não da sociedade, mas que se volta para a pessoa com deficiência. Esta era unicamente responsável por sua respectiva modificação, no sentido de se aproximar dos parâmetros de normalidade e, assim, garantir a inserção social.

Já a inclusão social defende que a pessoa com deficiência tem o direito de conviver com os demais, sem a necessidade de se ajustar ou se modificar para o encaixe nos padrões de normalidade propostos. Essa visão é entendida como um processo de adaptação da pessoa com deficiência e da sociedade, fazendo com que aquela exponha as suas necessidades e esta venha implementar os ajustes necessários para o convívio no ambiente comum (ARANHA, 2002). Sasaki (2006) também explica que os praticantes da inclusão se baseiam no modelo social da deficiência porque:

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros. O desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas precisassem pagar ingressos para integrar a comunidade (SASSAKI, 2006, p. 40).

Ainda que se opte por qualquer serviço de intervenção ou acompanhamento, isso não deve obstaculizar o direito de pertencimento e o respectivo convívio social do indivíduo com os demais, enquanto esses processos estejam em andamento. A obrigatoriedade de “adequação” não deve recair sobre o sujeito diferente, mas sim na comunidade perante o outro. O enfretamento de todo tipo de barreira se realiza pela própria sociedade, que se responsabiliza por receber esse indivíduo e fazer com que ele efetive todos seus direitos como cidadão, afastando-se de uma atitude puramente médica e filantrópica, como antes se propunha. Dessa forma, é garantido um começo para a construção de uma sociedade democrática, em que absolutamente todos são incluídos.

Essas concepções também devem ser direcionadas para a perspectiva escolar, considerando que tanto a “integração” quanto a “inclusão” sejam palavras utilizadas para aludir à inserção da criança com deficiência na rede regular de ensino, também há que se observar tais diferenças terminológicas.

Assim, a integração na rede regular ocorre após a análise das condições da pessoa a fim de verificar se ela possui as qualidades necessárias para sua respectiva inserção. A intenção é de identificar, da forma mais detalhada possível, as características do sujeito para tratá-lo e incorporá-lo ou não no ensino comum (BUENO, 2011). Conquanto se busque essa inserção, é possível verificar que o modelo médico se mostre presente à integração, já que as ações são voltadas à modificação da pessoa com deficiência para que ela possa conviver com os outros alunos, teoricamente, iguais (ARANHA, 2002). Como se fosse possível categorizar as pessoas, as instituições educacionais que adotam esse posicionamento, condicionam o exercício de um direito às habilidades do sujeito. Ademais, para aqueles que não se enquadram no ensino comum são indicadas ações como

a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar a dificuldade de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm que mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p. 15).

Mantoan (2003, p. 14) entende que essa situação reflete uma “inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”. Essa teórica se mostra contrária à criação de salas e classes especiais, que separam os estudantes com deficiência dos demais. Em vez de adaptações curriculares limitantes e mecanismos facilitadores, ela defende uma educação totalmente inclusiva, em que todos os alunos tenham o direito de frequentar as salas de aula de ensino regular, sem discriminações ou segregações. Nesse tipo de ensino, a educação especial deixa de ser substitutiva da regular para atuar de forma complementar, eliminando as barreiras e atuando “no sentido de desobstruir as travas para que cada aluno possa aprender, segundo suas capacidades, sem nada que possa diferenciá-lo dos demais colegas quanto ao conteúdo pedagógico das aulas” (MANTOAN, 2020).

A educação especial na modalidade inclusiva, nesses moldes, é aquela que tem por objetivo a preparação para oferta de educação na rede regular de ensino, não só às pessoas com deficiência, mas também àqueles que não se encaixam nos padrões esperados pela educação formal e, que, de alguma forma, são historicamente excluídos do ambiente escolar. Trata-se, pois, de um conceito mais amplo, abarcando vários tipos de alunos, seja com deficiência ou sem deficiência. Ademais, entende-se nesse modelo inclusivo que as dificuldades de aprendizado não recaem sobre aluno e seu respectivo desempenho individual, mas sim nas condições estruturais da própria escola.

Dessarte, é imprescindível que a instituição de ensino deixe de culpar o aluno pelo fracasso escolar e venha a procurar as causas dessa situação em si mesma. De acordo com Mantoan (2003):

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (MANTOAN, 2003, p. 17).

O fornecimento de educação inclusiva se mostra como observância da própria igualdade, pois, reconhece a diferença de cada aluno como algo importante para uma sociedade democrática e participativa. Aranha (2002) salienta que

Não se pode falar sobre Inclusão, entretanto, sem mencionar que esta se encontra calcada no princípio da Igualdade, o que determina que a inclusão educacional só poderá existir plenamente, no contexto da inclusão social, ou seja, numa sociedade democrática, que reconheça a diversidade que a constitui, respeite essa diversidade e se ajuste, transformando-se e providenciando todos os tipos de suportes (pessoais, físicos, materiais, equipamentos, acessibilidade, etc.) que permitam, a todos, o acesso e o funcionamento na comunidade (ARANHA, 2002, p. 14).

De acordo com Fonseca (2003):

Educação inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que, desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua [inclusão] em classes etariamente adequadas perto da sua residência, com o objetivo de serem preparados para a vida futura, o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade (FONSECA, 2003, p. 99).

Mantoan (2003) argumenta que a educação inclusiva possui respaldo em princípios constitucionais, já que garante a todos o direito à educação (art. 205, caput) e o dever de tratamento igualitário (art. 5º, caput). Isso porque a Magna Carta dispõe como direitos sociais (art. 6º) adquiridos “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados”. A Educação, portanto, é um direito fundamental, da espécie social, pois se encontra disciplinada no Capítulo II do Título II, do texto constitucional. “Assim, o Estado e a família possuem o dever de promovê-la e incentivá-la com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, caput).

Quando se fala em direitos fundamentais, entende-se que são aqueles essenciais ao homem para a convivência em sociedade (do homem com o próprio homem) e reveladores dos pilares de um determinado Estado. Esses direitos são aqueles principais de uma organização política e servem para proteger o homem contra ingerências, bem como os direcionadores da atividade estatal. Sobre esse conceito, Junior (2006) afirma que

Os direitos fundamentais são princípios jurídicos que concretizam o respeito à dignidade da pessoa humana, seja numa dimensão subjetiva, provendo as pessoas de bens e posições jurídicas favoráveis e invocáveis perante o Estado e terceiros, seja numa dimensão objetiva, servindo como parâmetro conformador de modelo de Estado (JÚNIOR, 2016, p. 487).

O fato de a educação ser tratada como um direito fundamental significa que o Brasil a colocou em uma situação de relevância, vindo a servir de instrumento para o alcance da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, independentemente das condições físicas, mentais, intelectuais e sociais de cada indivíduo, ela deve ser ofertada a todos, sem preconceitos e discriminações. O texto constitucional, no artigo 206, reforçando esse entendimento, assentou que o ensino será ministrado fundamentando-se em princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Magna Carta, artigo 5º, inciso I, ao falar de igualdade determina que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Importante mencionar que o tratamento igualitário de homens e mulheres perante a lei não se refere apenas a um preceito de “não discriminação”, mas, concomitantemente, de se estabelecer a equidade/isonomia. O legislador constituinte, portanto, teve por intenção o alcance da igualdade substancial. Sobre esta, Moraes (2003) explicita que:

A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos, prevendo a igualdade de aptidão, uma igualdade de possibilidades virtuais, ou seja, todos os cidadãos têm o direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico. Dessa forma, o que se veda são as diferenciações arbitrárias, as discriminações absurdas, pois, o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desiguam, é exigência tradicional do próprio conceito de Justiça, pois o que realmente protege são certas finalidades, somente se tendo por lesado o princípio constitucional quando o elemento discriminador não se encontra a serviço de uma finalidade acolhida pelo direito, sem que se esqueça, porém, como ressalvado por Fábio Konder Comparato, que as chamadas liberdades materiais têm por objetivo a igualdade de condições sociais, meta a ser alcançada, não só por meio de leis, mas também pela aplicação de políticas ou programas de ação estatal (MORAES, 2003, p. 50).

A igualdade substancial, então, significa garantir a verdadeira justiça social, vez que não versa apenas sobre tratar a todos de forma igualitária perante à lei, mas também de se observar as diferenças pessoais de cada indivíduo, na aplicação do dispositivo legal, para que ela seja alcançada. Ratificando esse princípio, a Constituição Federal ainda estabelece, como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, sexo, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º, IV). Dessa maneira, é imprescindível averiguar as dificuldades enfrentadas por aqueles que não possuem as mesmas condições perante a lei, para fazer com que eles tenham oportunidades iguais e, por consequência, possam usufruir de seu respectivo direito.

No que tange à aplicação desse princípio ao direito fundamental à educação, percebe-se que o Estado tem a obrigação de proporcionar, independentemente das limitações de cada indivíduo, o seu respectivo acesso, adequando instrumentos, meios e pessoal para que efetivamente todos possam ser incluídos. A escola tem o dever constitucional de não excluir nenhuma pessoa, seja em razão de sexo, cor, idade, deficiência ou qualquer outra forma de discriminação. Costa (2012), ao analisar o direito à educação dessas pessoas, entende que se trata de ratificação da própria democracia e destaca

[...] que a inclusão de alunos com deficiência na escola pública é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia. Para isso, há necessidade de se pensar a inclusão para que se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação (COSTA, 2012, p. 92).

Importante mencionar que a Constituição Federal estabelece no artigo 208, que o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, III). De acordo com Mantoan (2003), o termo “preferencialmente” se refere aos serviços de atendimento especializados, que são necessários para que inclusão ocorra.

O ‘*preferencialmente*’ refere-se a ‘*atendimento educacional especializado*’, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares (MANTOAN, 2003, p. 23 – grifos da autora).

Portanto, em razão desses princípios Constitucionais, a educação brasileira deve se voltar ao modelo inclusivista, no qual a escola deve estar aberta a todas as formas de aprendizado. A observância da igualdade substancial deve ocorrer dentro da sala de aula regular com os demais alunos sem deficiências.

Nesse sentido, a “qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como superação das desigualdades e injustiças” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 38). Trata-se, pois, de um instrumento de apropriação de informações e oportunidades no processo de inclusão social. Assim, o agente estatal tem a obrigação constitucional de desenvolver ações afirmativas, que observem as diferenças e limitações de cada indivíduo, para que todos sejam inseridos ao ambiente acadêmico, com igualdade de acesso e permanência, sob pena de grave violação a valores constitucionais, dentre eles, o da igualdade e do regime democrático.

Não se prega que todos são iguais, antes, busca-se respeitar a diversidade e equiparar condições de modo que exista real igualdade de oportunidades.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO - MARCOS HISTÓRICOS E ASPECTOS NORMATIVOS

“É possível com políticas inovadoras. Da forma como está, estamos muito no início” (Professor(a), P14).

O presente capítulo se porta à apresentação e discussão dos movimentos internacionais e das políticas públicas regulatórias voltadas à educação da pessoa com deficiência no Brasil.

Importante esclarecer que as políticas públicas, de acordo com Azevedo (1997), se subdividem em três espécies: redistributivas, as distributivas e as regulatórias. As que se revelam na redistribuição de renda por meio de recursos e serviços públicos são chamadas de “redistributivas”; as que consubstanciam na distribuição dos serviços públicos, por meio de atuações positivas do Estado são denominadas “distributivas” e, por fim, aquelas que regulam a atuação estatal nas de redistribuição e distribuição com atos normativos, são as chamadas “regulatórias”.

2.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

O termo “direitos humanos” carrega sobre si a responsabilidade de representar os direitos fundamentais da pessoa humana, que são aqueles necessários a sua existência e desenvolvimento; tais direitos são concedidos independentemente de raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra característica que algum ser humano possa ter. Trata-se de direitos assim entendidos em uma esfera internacional, que não se limitam a um determinado Estado. Conforme Dallari (1998),

Para entendermos com facilidade o que significam direitos humanos, basta dizer que tais direitos correspondem a necessidades essenciais da pessoa humana. Trata-se daquelas necessidades que são iguais para todos os seres humanos e que devem ser atendidas para que a pessoa possa viver com a dignidade que deve ser assegurada a todas as pessoas (DALLARI, 1998, p. 7-9).

Essa compreensão de reconhecer direitos universais a todos surgiu após a Segunda Guerra Mundial, período marcado por graves violações dos Direitos Humanos. Então, em 10 de dezembro de 1948, foi proclamada, na cidade de Paris, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, sendo adotada pela Organização das Nações Unidas. Esse documento foi “acolhido

como inspiração e orientação no processo de crescimento de toda a comunidade internacional no sentido de uma comunidade não só de Estados, mas de indivíduos livres e iguais” (BOBBIO, 2004, p. 18). Portanto, ele é composto de trinta artigos com orientações sobre os direitos humanos para guiar as nações em âmbito internacional.

Já no preâmbulo do documento é possível verificar o objetivo de fazer com que todas as nações, povos, indivíduos e sociedades se esforcem para o fortalecimento do ensino e da educação, pois eles seriam capazes de formar sujeitos que viessem a promover o reconhecimento e aplicação dos demais direitos previstos na própria Declaração. A educação, então, deve ser o primeiro direito a receber reconhecimento, considerando tratar-se de um instrumento que possibilita trazer à consciência das pessoas a importância da proteção dos direitos humanos.

Posteriormente, no artigo 1º, é estabelecido que todas as pessoas “nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (UNESCO, 1948, p. 1). Também que elas são dotadas de razão e consciência. Ao se aplicar esse dispositivo à realidade das pessoas com deficiência, percebe-se que, assim como no cotidiano de qualquer outra pessoa, deve-se conferir igual tratamento a todos. Ainda que estejam presentes diferenças pessoais, estas devem ser superadas para o alcance da justiça social/equidade, uma vez que o próprio documento garante, no artigo 7º, que todos têm direito à proteção no caso de descumprimento dos princípios garantidores da igualdade.

No que tange à educação, o artigo 26, assevera que todo o ser humano ter direito à instrução, devendo ela ser gratuita e obrigatória quando se referir à instrução elementar. O item 2 desse artigo explana que ela “será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” (UNESCO, 1948, p. 5). A instrução é equiparada à educação e formula, de acordo com Schilling (2008),

[...] uma tensão central da tarefa educacional que lidará com a igualdade de todos em relação ao conhecimento e lidará com a diferença existente entre as pessoas para que o objetivo (fim) maior da educação se realize, ou seja, o da possibilidade de convivência entre diferentes (SCHILLING, 2008 *apud* NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 25).

Nesse sentido, no ambiente escolar, o princípio da igualdade também necessita ser observado, de forma que todas as crianças se sintam em um ambiente acolhedor, solidário, garantidor do exercício de direitos consagrados e, principalmente, que respeite e incentive as diferenças.

Por fim, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

“contém em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais” (BOBBIO, 2004, p. 19).

Dessa maneira, esta Declaração pode ser considerada norma propulsora do processo contínuo e ainda não acabado de transformações de direitos inerentes ao próprio ser humano em políticas e normas positivadas para a proteção dos direitos humanos, bem como dos movimentos a seguir.

2.2 Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pelas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Essa convenção também gerou um documento que tratou de reafirmar os princípios já consagrados na *Declaração Universal sobre os Direitos da Pessoa Humana*, bem como reconheceu a vulnerabilidade das crianças e a necessidade de destinar uma especial proteção a elas. O referido documento mostrou que as crianças possuem voz, personalidade e que não são patrimônios de seus pais. Elas são reconhecidas como sujeitos de direitos, devendo ser respeitadas e resguardadas.

Em relação às crianças com deficiência, o documento também as menciona. O artigo 23 diz que a criança com deficiência tem direito de desfrutar de uma plenitude de vida, de forma que isso venha a garantir uma existência digna, favorecendo sua respectiva autonomia e participação ativa na comunidade (item I). Também se reconhece o direito de a criança receber tratamento especial de forma gratuita, sempre que possível, com o objetivo de:

[...] assegurar à criança deficiente o acesso à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento cultural e espiritual (UNESCO, 1989, p. 19).

Por fim, expõe a necessidade de cooperação internacional para a coleta e divulgação de tratamentos e informações para a “reabilitação” dessas pessoas, bem como de serviços de ensino e formação profissional.

Quanto ao *Estatuto da Criança e do Adolescente*, regulado pela Lei n.º 8.069/1990, em seu artigo 54, inciso III, há a repetição do artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, no sentido de que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, art. 54, III).

2.3 Declaração de Jomtien – Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, foi responsável pela elaboração de um plano de ação para a educação em nível mundial. De acordo com o documento resultante da Conferência (UNESCO, 1990), ao mesmo tempo em que se verificava uma estagnação econômica, em vários países em desenvolvimento, mais de 100 milhões de crianças, sendo 60 milhões de meninas, não tinham acesso ao ensino primário e mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos ou analfabetos funcionais. Diante disso, o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), convocaram essa reunião com o objetivo de traçar diretrizes educacionais para democratizar o ensino e fornecer uma educação básica a todos.

Isso porque esses Organismos Internacionais entendiam que a educação era capaz de impulsionar o “[...] progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 1).

A prioridade dos investimentos educacionais se centrava na educação primária, já que a satisfação das necessidades básicas de aprendizado, como dito no primeiro capítulo, era suficiente para a formação de mão de obra: “uma ideia de que para ‘todos’ basta um mínimo necessário para ser um consumidor e trabalhador socialmente útil”, pois, para “‘alguns’ estão reservados os níveis mais elevados de escolarização” (ROCHA, 2014, p. 69).

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), ao se referirem às reformas educacionais a partir de 1990, “os protagonistas”

[...] seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

Desse modo, a finalidade da educação estava em formar um indivíduo produtivo e autônomo, que colaborasse com a economia, considerando que

No âmbito dos fins e finalidades da Educação brasileira, observava-se outro tipo de formação: [que] exigia trabalhadores úteis, adaptáveis, capazes de produzir e desvencilharem-se das crises cíclicas. Fortaleceu, então, a visão de que cabe ao indivíduo a responsabilidade de estar apto ao mercado, que os seleciona! Deste modo, preconizou uma formação *que satisfaça as necessidades humanas básicas de aprendizagem* para que o indivíduo possa, com as competências, destrezas e habilidades adquiridas, estar em condições de se apresentar para o emprego e vencer as dificuldades sociais (SILVA, 2019, p.25 – grifos da autora).

Percebe-se, pois que os projetos educacionais propostos na Conferência, para os países signatários, deveriam acompanhar os anseios mercadológicos, mostrando assim que a interferência desses órgãos não se limitava apenas à melhoria da educação básica, mas, principalmente, intencionava o fortalecimento do sistema capitalista.

Fruto desse encontro o documento produzido em Jomtien foi elaborado com dez artigos, que tinham como diretrizes “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (art. 1º), “expandir o enfoque” (art. 2), “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (art. 3º), “concentrar a atenção na aprendizagem” (art. 4º), “ampliar os meios de ação da educação básica” (art. 5º), “propiciar um ambiente adequado de aprendizagem” (art. 6º), “fortalecer as alianças” (art. 7º), “desenvolver uma política contextualizada de apoio” (art. 8º), “mobilizar recursos” (art. 9º), “fortalecer a solidariedade interacional”(art. 10º) (UNESCO, 1990).

Importante mencionar que a *Declaração de Jomtien* foi um marco para a educação da pessoa com deficiência, porque tratou de estabelecer como princípio a universalização da educação e a promoção da equidade, conforme artigo 3º. Esse dispositivo traça como objetivo a inclusão de todas as crianças, jovens e adultos no processo escolar e a quebra das barreiras que impedem grupos minoritários do acesso à educação. Destaca-se o item cinco desse artigo, que faz referência às necessidades básicas de aprendizagem da pessoa com deficiência e expressa que:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências 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 (UNESCO, 1990, p. 6-7).

Outro ponto que merece destaque se refere aos objetivos e metas intermediárias da referida Declaração para a educação em nível mundial. No item 5 do documento, é possível verificar a instrução para a definição de “categorias prioritárias”, como, por exemplo, as pessoas com deficiência, dentro das metas específicas dos planos nacionais e estaduais de educação de cada país (UNESCO, 1990).

Assim, a eliminação de qualquer tipo de discriminação, em especial com os grupos historicamente excluídos, faz parte do compromisso assumido pelos países signatários do documento. Dessa maneira, eles se comprometeram a implantar políticas públicas para assegurar educação básica de qualidade a todos, ratificando o que foi proposto na *Declaração dos Direitos Humanos* de 1948, sobre o direito à educação de todas as crianças em um prazo de dez anos, ou seja, até 2000.

2.4 Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994)

A *Declaração de Salamanca* foi um documento elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca – Espanha, entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, sobre “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994). Na ocasião, houve a participação de representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, que ratificaram a política de *Educação para Todos*, proposta anteriormente em Jomtien, em 1990, e que, quatro anos passados, adquire uma perspectiva inclusiva.

Esse documento estabeleceu a estrutura da Educação Especial⁷ e teve por objetivo

[...] informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial (UNESCO, 1994, p. 3).

Nele é possível verificar as seções da estrutura de ação com relação ao exposto, que engloba um

I - Novo pensar em educação especial; [bem como,] II – Orientações para a ação em nível nacional (Política e Organização; fatores relativos à escola; recrutamento e treinamento de educadores, serviços externos de apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias; requerimentos relativos a recursos); III – Orientações para ações em níveis regionais e internacionais (UNESCO, 1994, p. 4).

⁷Termo utilizado conforme documento (UNESCO, 1994) disponibilizado no *site* do MEC, com acesso no dia 10/11/2020.

O princípio basilar da Declaração é o de que as crianças possuem o direito fundamental à educação, preferencialmente, na rede regular de ensino. Segundo o que foi proposto, a educação deve ser centrada na criança, de forma que a instituição educacional dê espaço às diferenças e garanta o aprendizado com os demais colegas, ficando a escola incumbida de proporcionar meios para que isso ocorra. Dispõe o tópico sete do documento, que o

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 5).

Goffredo (1999) afirma que a sociedade brasileira se baseia em um modo de produção que valora a produtividade e a competitividade. Diante disso e do estigma da ineficiência que incide sobre às pessoas com deficiência, a autora entende que as características de exclusão e discriminação recaem sobre a visão que a sociedade tem sobre essas pessoas. Portanto, para ela, essa proposta de ensino conjunto entre as crianças com dificuldades de aprendizado e as demais, corrobora, assim como diz o documento, com a formação de uma sociedade acolhedora, solidária, inclusiva e sem discriminações (UNESCO, 1994).

Em reforço ao exposto, Mantoan (2003), ao falar da importância de se garantir a pluralidade e diversidade na sala de aula do ensino regular, assevera que

[...] a escola deverá acolher a todos, pois, ao abrir-se às diferenças, promove-se um benefício coletivo, a saber: a discriminação, a difusão da ideia de que na interação, pessoas com deficiência e sem deficiência aprendem melhor e criam espaços de acolhimento para todos. Deste modo, promove-se também, o respeito às diferenças individuais (MANTOAN, 2003, p. 75).

Nesse sentido, a intenção é de não só garantir a inclusão, mas também oportunizar que todas as crianças, desde cedo, sejam preparadas para conviver com as diferenças e possam entender que as pessoas que destoam dos padrões esperados pela sociedade têm o direito de serem ali incluídas e vistas como membros ativos. Nesse sentido, a *Declaração de Salamanca*, ao propor uma escola inclusiva, permite a formação de uma sociedade mais democrática. Democracia esta que deve ser averiguada na realidade, vez que não basta a simples matrícula do aluno na sala de aula do ensino regular, é preciso que se verifique, na prática, que o direito à educação seja consolidado.

Outro ponto que merece destaque se refere ao aspecto financeiro do processo de inclusão. Conforme estabelecido no item três, os signatários congregam e demandam que todos os governos “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994, p. 1). Esses investimentos devem ser aplicados na estrutura arquitetônica, na aquisição de equipamentos e materiais adequados, bem como na contratação de professores de apoio, na formação e qualificação desses profissionais e demais necessidades que venham a validar a inclusão de forma efetiva.

Por fim, o último documento disponibilizado na plataforma do Ministério da Educação (MEC), referente à tradução da *Declaração de Salamanca*, utilizou o termo “educação especial” na parte introdutória. Importante se faz explicar que essa expressão deve ser interpretada no sentido amplo. Isso quer dizer que tal terminologia não se restringe apenas à educação de pessoas com deficiência, mas corresponde à educação de “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3). Nesse sentido, essa política tem as pessoas com deficiência como parte do público a ser alcançado.

Bueno (2008) afirma que a última versão, disponibilizada no *site* do MEC, divergiu da tradução oficial do documento original (impressa e traduzida pela CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), ao inserir a expressão “Educação Especial” em vez de “Necessidades Educativas Especiais”. Breitenbach, Honnef e Costas (2016) dizem que essa situação ocorreu por trinta e cinco vezes e não constava da redação original do texto. Para eles, isso poderia trazer uma compreensão restrita do termo, de forma a considerar nessa terminologia apenas as pessoas consideradas historicamente, público da educação especial (pessoas com deficiência). Portanto, caso a expressão não seja interpretada de forma ampla, a exclusão de todas as crianças com dificuldades de aprendizado poderia ocorrer duplamente, seja porque são marginalizadas pelo próprio processo educacional, ou por não integrarem a política de educação inclusiva proposta em Salamanca.

Pelo exposto, percebe-se, então, que a *Declaração de Salamanca* deve ser interpretada no sentido de traçar diretrizes para as políticas públicas educacionais de inclusão de todas as crianças na rede regular de ensino, em especial as “deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 3). Assim, a política inclusiva tem por objetivo fazer com

que a educação especial deixe de ser um sistema colateral para estar inserida na rede regular de ensino e garantir que todas as pessoas venham a aprender juntas.

2.5 Política Nacional de Educação Especial (1994)

Em 1994, o Brasil estipulou a *Política Nacional de Educação Especial*, que tinha por objetivo chamar à responsabilidade o Poder Público dos diversos níveis e Organizações da Sociedade Civil para a elaboração de planos de ação que garantissem o atendimento educacional ao alunado portador de necessidades especiais.

A política brasileira condicionou o processo de integração instrucional à capacidade que a pessoa com deficiência apresentava em acompanhar ou não a sala de aula de ensino regular. O documento (BRASIL, 1994, p. 19) estipulou que uma das modalidades de atendimento em educação especial deveria ser na classe comum do ensino regular, na qual “também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” Portanto, se a criança não fosse considerada apta aos padrões de normalidade, não haveria o que se falar em inclusão no ensino regular para ela.

Perceba-se que mesmo diante da visão inclusivista da *Declaração de Salamanca*, que influenciou internacionalmente vários países, a política brasileira adotou uma posição em que o processo educacional não se centrava na satisfação das necessidades da criança, devendo esta se adaptar aos padrões de ensino definidos pela escola.

2.6 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (1996)

A Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, tratou de estabelecer diretrizes e bases da educação nacional. Esse ato normativo criou um capítulo (de número V) específico para a “educação especial”, com a definição, no artigo 58, de que ela é entendida como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

A princípio cumpre dizer que o ato regulatório acabou por manter os antigos padrões de segregação de ensino, ao estipular a existência de salas, classes ou serviços especializados para aqueles que não conseguem se adaptar ao ensino da rede regular (art. 58, §2º). Por esse texto, a responsabilidade pela inclusão recai sobre a pessoa que não se enquadra nos padrões de

inteligência estipulados pela escola, já que a escola não chama sobre si a responsabilidade pelo fracasso escolar e não faz as adequações para receber as diferentes formas de aprendizado.

Apesar disso, o artigo 59 estipula ainda serviços adaptados em favor dos educandos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (inciso I), para os quais serão elaborados “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;” assim como a possibilidade de terminalidade específica para aqueles que não conseguirem concluir o ensino fundamental (inciso II), em função de “suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;”, além de capacitar

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 artísticas, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, Art. 59).

A terminalidade específica se refere à possibilidade de o aluno que não conseguiu atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, concluí-lo, mesmo que não sejam alcançados os resultados esperados no inciso I, do artigo 32 da Lei. Dessa maneira, ainda que não apresente “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” será garantida a conclusão do ensino fundamental a esses alunos. Acrescenta-se ainda que esse certificado de conclusão de escolaridade deve vir acompanhado com histórico escolar que exiba, “de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional” (BRASIL, 2001, Art. 16).

Em relação à formação, tem-se que a Lei n.º 9.394/96 estabeleceu no inciso III, do artigo 59, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação “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” (BRASIL, 1996, Art. 59, III).

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei n.º 13.005/2014, influenciado pelo documento assinado em Salamanca, estipulou metas e estratégias para a educação nacional até o ano de 2024. Dentre essas metas e estratégias, está a 4.3, que firma a

necessidade de formação de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

2.7 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Os Parâmetros Nacionais Curriculares de 1997 constituem diretrizes para o Ensino Fundamental em todo País, conforme nota introdutória do documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 10).

Nele fica estabelecida a necessidade de adequações curriculares para o atendimento da diversidade na sala de aula, haja vista que:

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997, p. 60).

Dessa forma, consoante propõe o documento, o professor em sala de aula deve se atentar às diferenças culturais, históricas e pessoais de cada indivíduo para que se garanta condições de qualidade de aprendizado a todos os alunos. Assim, esses parâmetros estabelecem que a equidade seja estabelecida por meio de “incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais” (BRASIL, 1997, p. 60).

2.8 Convenção de Guatemala (1999)

Em 28 de maio de 1999, na cidade da Guatemala, foi realizada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência⁸. Na ocasião, também foi elaborado um documento, conhecido como *Declaração de Guatemala*, com a descrição de ações voltadas aos seus principais objetivos, quais sejam, o de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, bem como propiciar sua plena integração à sociedade (artigo 2º). Ele reafirmou que a essas pessoas são garantidos os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que às demais, incluindo aí, o direito de não serem discriminadas em razão de sua respectiva deficiência.

⁸Termo utilizado na Declaração de Guatemala.

No decorrer do texto é possível encontrar a definição do que seja a discriminação contra a pessoa com deficiência. O artigo 1º, item 2, expõe que:

a) o termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (GUATEMALA, 1999, p. 2).

Ela ainda estabelece ser prioridade a área de prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis; ações voltadas a garantir a independência e qualidade de vida para essas pessoas e para a sensibilização da população no que concerne a eliminação do preconceito, garantindo assim, uma convivência respeitosa entre todos (item 2).

Ressalta-se, por fim, que a respectiva Declaração foi ratificada integralmente, como nela se contém, pelo Brasil, por meio do Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001.

2.9 Fórum de Dakar (2000)

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Unesco realizou a análise das metas estabelecidas em Jomtien. Para isso, fez alguns eventos, sendo a Conferência de Educação para Todos nas Américas, em Santo Domingo, de 10 a 12 de fevereiro de 2000, um deles. Nessa reunião, verificaram-se pontos positivos no cumprimento de alguns objetivos, e, além disso, a necessidade de enfrentamento de outras questões ainda não progredidas. Ao fim do evento, os países participantes, então, convocaram a comunidade internacional para a construção de estruturas de apoio e incentivo àqueles que estavam com uma atuação ineficiente. Portanto, logo em seguida, em 26 a 28 de abril de 2000, na cidade de Dakar, Senegal, realizou-se o Fórum mundial de educação para todos, com participação de 180 países e 150 organizações não governamentais para ratificar as metas estabelecidas anteriormente e prorrogar o prazo para o cumprimento delas para até 2015.

Em Dakar também foi produzida uma declaração que explanou a situação das metas anteriormente estabelecidas, bem como novos objetivos e estratégias foram traçados para alcançá-las, tendo em vista o progresso insatisfatório. De acordo com o item 5 do documento, mais de 113 milhões de crianças continuavam sem acesso ao ensino primário e 880 milhões de adultos permaneciam analfabetos, fatos salientados abaixo:

A Avaliação de EPT[9] 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos

⁹ Educação para Todos (EPT)

países. **Mas é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos**, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades. Jovens e adultos não têm acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades (DAKAR, 2000, p. 1 – grifo nosso).

Ademais, o item 10 da declaração reconheceu a insuficiência de recursos de alguns países para alcançar a educação para todos. Diante disso, percebeu-se a importância do fortalecimento da vontade política atrelada à necessidade de incentivos financeiros para a implantação dos planos de universalização da educação básica. Assim, constatou-se que recursos deveriam ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, bem como pelo Banco Mundial, em forma de doação para esses locais.

Importante ressaltar que a Declaração de Dakar enfatiza a educação como meio necessário para o desenvolvimento sustentável das nações, tornando-a essencial para “alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI” (DAKAR, 2000, p. 1). A prioridade emergencial é a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e, como exaustivamente se tem falado, a ideia é fazer com que o ensino esteja a serviço do capital, pois ao se universalizar somente o conhecimento básico, incentiva-se que a classe trabalhadora obtenha apenas o que carece para ser mão de obra.

Outro aspecto relevante nas diretrizes para a educação no novo milênio é um retorno à máxima estabelecida por Adam Smith e que vem atravessando os tempos como a devida candura e perene atualidade, segundo a qual, os trabalhadores deveriam receber uma educação, porém em ‘doses homeopáticas’, o que significa o mínimo necessário para que os trabalhadores possam desempenhar suas funções manuais/práticas no processo de produção. Presenciamos tal reedição pelo fato mesmo de o documento somente levar em consideração a necessidade da universalização da educação básica, priorizando a alfabetização, o cálculo e as habilidades essenciais para a vida, deixando de fora, dessa forma, o ensino médio e o ensino superior, que vão cair nas garras do setor privado. No Brasil, não podemos deixar aqui de denunciar, o mecanismo mais escancarado de submissão a essa política é o PROUNI, que desvia verbas - que deveriam ser destinadas à melhoria e ampliação do ensino superior público – para instituições privadas (SOBRAL; SOUZA; GIMENEZ, 2009, p. 180).

A educação, portanto, como fonte do saber e apropriação do conhecimento histórico cultural mais uma vez não se situa na centralidade de uma política desenvolvimentista. Pelo contrário, resta evidente como sua principal finalidade, diante do cenário apresentado, que existem ações para ligá-la constantemente aos anseios mercadológicos que sustentam o capital.

2.10 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000)

Em setembro de 2000, na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, foram estabelecidos oito objetivos internacionais de desenvolvimento humano, que resultaram na *Agenda do Milênio*. Esse compromisso foi assumido por 189 líderes mundiais e, diferentemente de outros documentos e conferências, o foco não estava no desenvolvimento econômico, mas sim no humano. Dessa forma, colocou-se “o bem-estar e a redução da pobreza no centro dos propósitos do desenvolvimento mundial, compartilhando uma motivação comum e um compromisso legítimo com a dignidade humana, liberdade e igualdade de todos os indivíduos” (UNESCO, 2000, p. 4).

De acordo com a *Declaração do Milênio*, esses objetivos englobam: 1- Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2- Atingir o ensino básico universal; 3- Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4- Reduzir a mortalidade infantil; 5- Melhorar a saúde materna; 6- Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7- Garantir a sustentabilidade ambiental; 8- Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Dentre esses propósitos, é possível encontrar a meta 3 que expressa que todas as crianças, até 2015, deveriam ter terminado o ciclo completo do ensino fundamental. Assim, todos aqueles que foram historicamente excluídos dos sistemas de ensino até então, como, por exemplo, as pessoas com deficiência, poderiam ver o compromisso dos Estados aderentes de implantar ações de governo voltadas a uma educação universal.

2.11 Resolução n.º 02 – CNE/CEB (2001)

A Resolução n.º 2 de 11 de fevereiro de 2001 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais”¹⁰, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (Art. 1º).

Ela considera alunos com “necessidades educativas especiais” aqueles que, durante o processo educacional, apresentem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas

¹⁰ Termo utilizado na Resolução n.º 2 do CNE/CEB 2001.

habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art. 5º).

Também estabelece que o atendimento escolar desses alunos deve ocorrer inicialmente na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial, quando fique evidenciada a necessidade de atendimento educacional especializado, mediante comunicação com a família e comunidade (Art. 2º).

A definição de “educação especial” é traçada por esta resolução como uma proposta pedagógica que apoie, complemente e suplemente os serviços educacionais comuns, mediante recursos e serviços educacionais especiais (Art. 3º). No entanto, pode atuar, extraordinariamente, em forma substitutiva, quando o aluno apresentar a necessidade de um atendimento tão individualizado, de forma que o ensino comum não possa atendê-lo (Art. 10, §1º). Nesse caso, então, ele será acolhido em escolas especiais públicas ou privadas articuladamente, quando necessário, aos serviços de saúde. Nota-se, portanto, que a regra é a de que a educação especial não deve ser substitutiva (mas prevê essa possibilidade), e sim colaborativa às classes comuns.

Outro ponto que merece ser citado, é o que se entende por “atendimento educacional especializado”. No decorrer da resolução, não é possível encontrar de forma explícita o que venha a ser esse atendimento. Diante disso, Kassar e Rebelo (2011, p. 10) explicam que embora haja essa ausência conceitual, implicitamente é possível compreender que se trata de “um atendimento diferenciado, identificando-se com a educação especial” e presente nos:

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

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

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001, art. 8º).

A resolução em questão ainda determina que os sistemas de ensino devem matricular todos, oferecendo uma educação de qualidade, organizando-se para o atendimento dos alunos “com necessidades educacionais especiais” em classes comuns do ensino regular (Art. 7º). Para isso, a escola necessita promover adaptações arquitetônicas, capacitação profissional, aquisição de materiais, “acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e

códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa” (Art. 12, §2º) e eliminação de qualquer tipo de barreira, entre outras ações, que favoreçam a inclusão.

Por fim, o referido documento normativo confirmou a ideia da *Declaração de Salamanca* que é de fornecer a educação a todos, na rede regular de ensino, sendo, também, importante observar que se não aplicado com cautela, pode dar azo à segregação por permitir a “educação especial” em formato substitutivo para os casos extraordinários.

2.12 Convenção sobre a Pessoa com Deficiência (2006)

Em 13 de dezembro de 2006, na cidade de Nova Iorque, a Organização das Nações Unidas adotou a Convenção sobre a Pessoa com Deficiência, que produziu um documento de cinquenta artigos, com o propósito de “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (ONU, 2006, p. 21).

No preâmbulo da *Declaração da Pessoa com Deficiência*, item 5, é exposto o conceito de pessoa com deficiência, fazendo com que mereça destaque nessa pesquisa, uma vez que no documento se preceitua uma definição social sobre o tema. De acordo com o dispositivo, ela “é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006, p. 16). Nota-se que qualquer justificativa limitante não recai sobre a pessoa ou questões patológicas, mas sim sobre a sociedade que não se adequa às necessidades de cada indivíduo que dela faz parte.

No que tange à educação, o artigo 24 da Convenção a estabelece como um direito às pessoas com deficiência, devendo ser exercido sem discriminações, com igualdade de oportunidades e de forma inclusiva em todos os níveis. Também se institui que os Estados participantes deverão garantir que nenhuma pessoa seja excluída do ensino regular, gratuito e de qualidade, sob a alegação de deficiência e ainda que “medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (ONU, 2006, p. 55). Para isso, indica a adoção de algumas medidas, tais como: facilitação do aprendizado do *Braille*, língua de sinais ou outra forma que facilite essa comunicação, favorecendo potencialmente o desenvolvimento acadêmico e social.

Outra medida que deve ser adotada pelos Estados aderentes à Convenção se refere ao compromisso de se empregar professores com formação específica, inclusive aqueles com deficiência, além de fornecer capacitação para o atendimento educacional inclusivo.

Ainda sobre a formação de professores voltada à inclusão, Caiado (2009) elucida que:

[...] anunciam-se conteúdos sem mencionar a necessidade de superar formações aligeiradas e nas mãos de empresas que tomam a educação enquanto um negócio que visa o lucro; contrapondo-se a um projeto de formação sólida e comprometida com uma educação que é um direito de todos os homens enquanto projeto de emancipação. Mas não se pode negar que para a formação dos professores a Convenção problematiza aspectos importantes como: a mudança de foco na definição da deficiência que muda do indivíduo para as barreiras sociais; a acessibilidade entendida enquanto condições de acesso ao meio físico, à informação e comunicação; a educação ser assumida como um direito e não um privilégio ou caridade; a pessoa com deficiência ter o direito à voz e à participação social (CAIADO, 2009, p. 08).

Dessa maneira, o documento indica que o Estado deve adotar uma política educacional de inclusão, com capacitação adequada e com reconhecimento de que deve ser ele o sujeito a ser modificado para receber o aluno com deficiência, restando evidente que a educação não se trata de uma atividade filantrópica, mas de um direito pertencente à pessoa com deficiência.

Não se pode deixar de falar que a Convenção da Pessoa com Deficiência foi ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008 e promulgada em 25 de agosto de 2009, com o Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, passando a ter natureza constitucional, conforme autorizado pelo artigo 5º, §3º da atual Constituição Federal. Essa situação demonstra a importância do documento, já que com a adoção dessa natureza, a Convenção passa a estar acima das demais normas do ordenamento jurídico brasileiro. Portanto, todas as outras leis e atos normativos devem respeitar e estar de acordo com ela, sob pena de incidir em inconstitucionalidade, com sua respectiva anulação.

2.13 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)

Trata-se de um documento elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que apresenta diretrizes para a construção de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na promoção de uma educação de qualidade a todos. Sua elaboração parte de uma “visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 9). Portanto, busca-se trazer uma nova orientação a partir da ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência no ordenamento jurídico brasileiro com valor constitucional.

Esse documento é composto, inicialmente, pela descrição de marcos históricos e normativos referentes à educação da pessoa com deficiência, depois traz um diagnóstico da “educação especial”, de 1998 até 2006, posteriormente trata do público alvo dessa educação e, na parte final, apresenta as *Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva Inclusiva*.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem como objetivo a inserção de todos os alunos nas classes comuns, devendo as instituições educacionais voltarem-se às necessidades desses educandos, inclusive, devendo-se garantir a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação para haja a inclusão escolar. Tal política gere

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do 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 implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14, item IV).

Já o item V do documento estabelece como público alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Conforme Bueno (2011) explicita, essa política parece restringir o amplo alcance indicado no artigo 5º da Resolução n.º 2 do CNE, uma vez que não inclui nesse grupo os outros alunos que historicamente são excluídos da seletividade escolar.

Em suas diretrizes (item VI), explica-se que “educação especial” é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis de ensino, com a realização de atendimento educacional especializado, disponibilidade de recursos, serviços, bem como orientações quanto ao processo pedagógico necessário às turmas comuns de ensino regular. Também demonstra que a função do atendimento educacional especializado deve “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15).

A atualização desse documento, em 2014, trouxe um diagnóstico da “Educação Especial”, feito pelo Censo Escolar, registrando “uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando

de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013” (BRASIL, 2014, p. 7). Portanto, esses dados demonstram que a política inclusiva se mostra fundamental na evolução das matrículas nas escolas regulares.

Ele ainda ressalta a importância de ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos, exigindo-se para isso uma ação pedagógica voltada para a eliminação de situações de exclusão.

Por fim, esse documento não teve natureza legal, mas serviu como instrumento orientador de políticas públicas educacionais, em uma perspectiva inclusiva, trazendo como diretriz central a ideia de que a “educação especial” deve atuar em caráter complementar ou suplementar ao ensino nas salas comuns e não de forma substitutiva.

2.14 Decreto n.º 6.571 (2008)

O Decreto n.º 6.571/2008 posteriormente revogado pelo Decreto n.º 7.611/2011, foi um ato normativo que dispôs sobre o atendimento educacional especializado, regulamentou o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescentou dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Ele reafirmou a ideia do documento elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, na defesa de que a “educação especial” deveria ser inclusiva, de forma complementar ou suplementar à rede regular de ensino.

Também trouxe a concepção das salas de recursos multifuncionais que são “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didático e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, Art. 3º, §1º). Dessa maneira, elas visam o fortalecimento da educação inclusiva, porque vão viabilizar a apropriação e produção de conhecimento dos alunos da educação especial nas salas comuns de escolas regulares.

Outra questão a ser levantada é a do financiamento dessa educação. De acordo com o artigo 8º do Decreto n.º 7.611/2011, para efeito da distribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), “será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, Art. 8º). Assim, a escola que oferecer a educação especializada irá receber o FUNDEB¹¹ em dobro para cada aluno matriculado concomitantemente nos dois

¹¹ Em conformidade com artigo 2º, da Portaria Interministerial n.º 4 de 27 de dezembro de 2019, o valor mínimo nacional por aluno referente ao FUNDEB, para o exercício de 2020, ficou definido em R\$ 3.643,16 (três mil, seiscentos e quarenta e três reais e dezesseis centavos).

tipos de ensino. Verifica-se, pois, que esse financiamento duplicado da educação é uma forma de incentivar a escola inclusiva.

2.15 Resolução n.º 4 – CNE/CEB (2009)

A Resolução n.º 4, do CNE/CEB, de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Estipulou que, para a implementação do Decreto n.º 6.571/2008, os sistemas de ensino deveriam matricular os alunos da “educação especial” no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. Este, por sua vez, seria ofertado nas salas “de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009, Art. 1º).

Mais uma vez, confirma-se o objetivo inclusivo da educação especial, uma vez que o referido documento, no artigo 2º, adota a posição de que o Atendimento Educacional Especializado tem natureza complementar ou suplementar ao ensino comum. Assim, ele se utilizará de recursos, serviços e estratégias para a eliminação de barreiras e a consequente participação plena desse aluno na sociedade, bem como potencializar o desenvolvimento de seu aprendizado.

Também se mantém, na resolução, a previsão do FUNDEB dobrado para as escolas que receberem os alunos matriculados concomitantemente no ensino regular e no atendimento especializado.

Importa mencionar que por esse documento o atendimento especializado deve ser institucionalizado no projeto político pedagógico da escola, que, conforme expõe Veiga (2010, p. 1) deve “nortear a organização do trabalho”, de forma que sua construção deve ser a “primeira ação fundamental”, e que quando

Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico (VEIGA, 2010, p. 1).

Toda a comunidade escolar deve trabalhar para atender as diretrizes, metas e métodos ali previstos. Portanto, se há um compromisso para o atendimento de objetivos voltados a uma educação inclusiva, as atividades realizar-se-ão para o atingimento desse fim construído democraticamente.

2.16 Decreto n.º 7.611 (2011)

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispôs sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e determinou outras providências, dentre elas a de revogar o Decreto n.º 6.571/2008. No entanto, apesar de trazer essa revogação, o ato normativo de 2011 manteve as ideias do anterior (2008), em especial no que se refere à recomendação de que o atendimento educacional especializado viesse a atuar de forma complementar ou suplementar ao do ensino regular. Também manteve os mesmos objetivos, público alvo, a necessidade das salas de recursos multifuncionais e o recurso FUNDEB dobrado, ratificando o antigo decreto.

2.17 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013

As Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 tratou de estabelecer, no artigo 29, que todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deveriam ser matriculadas nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Também definiu como princípios orientadores da Educação Especial:

- I – o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II – a oferta do atendimento educacional especializado;
- III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV – a participação da comunidade escolar;
- V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
- VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2013, Art. 29, §3º).

Ademais, assentou o dever de os sistemas e as escolas criarem todas as condições para que os professores desenvolvessem as políticas públicas inclusivas.

2.18 Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4

A *Declaração de Incheon* foi um documento resultante do Fórum Mundial de Educação ocorrido na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015, com o principal objetivo de debater acerca e buscar a oferta de uma educação inclusiva, de qualidade, com equidade e oportunidade

de acesso a todos, nos variados níveis de ensino, bem como criar estratégias para os próximos 15 anos na área.

O evento contou com a organização da UNESCO e participação do UNICEF, do Banco Mundial, do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), da ONU Mulheres e do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), e mais de 1.600 participantes de diversos países, incluindo “[...] mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado [...]” (UNESCO, 2015, p. 2).

Ela reafirmou o disposto na *Declaração de Jomtien* (1990) e *Dakar* (2000) em ter como princípio uma “educação para todos”. Ademais, ficou estabelecida a nova visão para a educação rumo a 2030, que, de acordo com o documento, é incentivar os estados membros a estabelecer uma educação inclusiva, igualitária, de qualidade, com oportunidade de aprendizado ao longo da vida para todos.

Posteriormente, em 04 de novembro de 2015, foi finalizado o “Marco de Ação da Educação 2030”, que, adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional, tratou de oferecer coordenadas e orientações aos governos para a implementação da Declaração de Incheon. Assim,

O Marco de Ação aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais (UNESCO, 2015, p. 12).

O documento reafirma que a educação é um direito universal, devendo ser ofertada de forma gratuita e compulsória, que deve alcançar todas as pessoas de modo que ninguém fique excluído dela, sendo esta um bem público de responsabilidade do Estado e, ainda, que a sua respectiva efetividade esteja vinculada à igualdade de gênero.

Portanto, o Marco Ação 2030 traz como foco a inclusão e equidade, devendo todas as pessoas, principalmente os grupos marginalizados, tais como as pessoas com deficiências, crianças, os pobres, indígenas, entre outros em situação de vulnerabilidade, terem direito a uma educação de qualidade ao longo da vida.

2.19 Lei n.º 13.146 - Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)

A Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015, também denominada por *Estatuto da Pessoa com deficiência*, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Esse estatuto estabeleceu diversos temas e direitos relacionados à inclusão. Dentre eles, é possível verificar, no capítulo IV, o direito à educação. Segundo o documento, “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, Art. 27, parágrafo único). Assegura-se, ainda, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida (art. 27, caput).

Contudo, apesar de se estabelecer o dever de uma educação inclusiva, o estatuto não informa se essa perspectiva deve se dar preferencialmente na rede regular ou exclusivamente na rede regular.

Outra questão que merece ser apresentada se refere à proibição quanto a cobrar valores adicionais para a matrícula de alunos com deficiência nas instituições particulares.

2.20 Decreto n.º 10.502 (2020)

O Decreto n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020 tratou de instituir a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* com o objetivo de implementar “programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, art. 1º).

A política consagrada pelo decreto objetiva a valorização da educação especial como um processo de contribuição para a autonomia e desenvolvimento da pessoa, bem como sua efetiva participação na sociedade. Ademais, tem como um de seus princípios a adoção de uma política educacional inclusiva, que é definida como um

IV – [...] conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo (BRASIL, 2020, Art. 2º, IV).

A educação especial, por sua vez, é conceituada como uma modalidade de ensino ofertada preferencialmente na rede regular para o público acima citado.

Contudo, ao mesmo tempo em que o Decreto estipula a implantação de uma política inclusiva, ele menciona a possibilidade de que a “educação especial” seja ofertada em ambientes separados dos demais alunos, ao mencionar que ela se dá “preferencialmente” na rede regular de ensino e não unicamente ali. Assim, ele prevê a existência de escolas especializadas para os que não se beneficiarem em seu desenvolvimento quando inseridos nas escolas inclusivas (Art. 2º, VI).

A existência de uma opção de sistema paralelo ao ensino regular foi justificada pelo governo como um poder de escolha dado aos familiares desses alunos, quando eles entenderem que a escola inclusiva não é a mais apropriada à criança. Para o governo responsável pelo dispositivo, as escolas comuns não são capazes de, na prática, atender todos os tipos de individualidades requeridas pelos alunos, em especial nos casos de deficiências mais graves. Para essa política, a alternativa de um ambiente especializado significa a concessão de mais oportunidades aos alunos.

Nesse sentido, é possível perceber a adoção de um paradigma em que a escola não tem o dever de se ajustar às necessidades do aluno, a fim de incluir absolutamente todos. Pelo contrário, o decreto, no artigo 3º, VI, sinaliza a participação de uma equipe multidisciplinar no processo de escolha da família sobre a alternativa educacional mais adequada para o educando. Portanto, caso o estudante não tenha as habilidades esperadas por determinada instituição de ensino regular, deverá procurar a alternativa que mais se encaixe a ele.

Diante da possibilidade de um ensino paralelo, a *Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, composta por 20 entidades da Sociedade Civil, manifestou repúdio ao referido decreto. Para ela, essa política regride para um paradigma antigo de segregação e que já havia sido superado pelas políticas anteriores. Entende-se que “A inclusão é o único caminho possível para uma educação de qualidade, capaz de garantir a equidade nas condições de aprendizagem e de fazer cessar a discriminação em relação a estudantes com deficiência” (REDE-IN, 2020).

Nesse mesmo sentido, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) também expediu uma nota de repúdio, trazendo como um dos argumentos o fato de que:

Na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno. As perspectivas que a antecedem eram pautadas em lógicas de correção e de normalização de seus corpos e funções, contexto em que possibilidades de reconhecimento das diferenças como valor eram negadas. O Decreto n.º 10502/2020 é considerado um retrocesso por retomar tais perspectivas há

décadas superadas nos estudos sobre educação e na legislação internacional que a ampara, incluindo os tratados internacionais dos quais o país é signatário (ABRASCO, 2020).

As entidades pró-inclusão asseveram que a “equidade” levantada pelo Decreto, no sentido de criar ambientes paralelos, pode gerar discriminações e contraria a essência da educação inclusiva proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), que é de adotar políticas que observem as diferenças pessoais de cada indivíduo para a elaboração de estratégias que visem a inserção de todos em um espaço comum.

Também demonstram preocupação com o incentivo feito à criação das escolas especiais, pois isso pode fazer com que o país “volte a terceirizar a Educação Especial, alocando recursos públicos em instituições privadas, em detrimento da continuidade e da ampliação dos investimentos na escola pública comum” (LEPEDE, 2020, p. 2). Eles defendem que as instituições especializadas devem atuar amparando a escola comum, dentro da perspectiva inclusiva. Ademais, entendem que a possibilidade de escolha entre a escola comum e a especial pode abrir espaço para recusas infundadas de gestores, sem qualquer respaldo técnico, em receber os educandos com deficiências.

Alega-se que o decreto viola a inclusão, uma vez que os documentos normativos inclusivistas valorizam a criação de ambientes heterogêneos, inserindo todos os alunos na sala de aula comum. Considera-se que a diversidade em um mesmo ambiente é capaz de trazer um crescimento social e educativo para todos. Isso principalmente porque mostra para as crianças, desde muito cedo, que uma sociedade democrática é formada por pessoas diferentes, e que elas possuem o direito de pertencê-la em sua integralidade.

Por fim, cabe mencionar que a eficácia do Decreto foi suspensa, em dezembro de 2020, por decisão do Supremo Tribunal Federal, em sede de liminar proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 6.590. De acordo com a decisão, o referido ato normativo, ao regulamentar a Lei n.º 9.394/1996, inovou no ordenamento jurídico, pois houve a implantação de uma nova política pública educacional, o que somente poderia ser feito por meio de lei. Também se alegou que essa nova perspectiva contrariava as propostas para a educação especial até então vigentes, que se voltavam ao modelo inclusivista, conforme compromisso assumido pelo Brasil com a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA INCLUSÃO NA REALIDADE ESCOLAR

“Mais investimento na formação de professores e comunidade pedagógica, na luta contra o preconceito e acessibilidade arquitetônica e tecnológica” (Professor(a), P26).

Conforme exposto no capítulo II, verifica-se a existência de uma diversidade de conferências internacionais e documentos normativos favoráveis à educação da pessoa com deficiência, em especial aquela voltada à inclusão. Diante disso, pergunta-se: o que os dados censitários e as vozes dos professores revelam sobre a implantação das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na educação básica? Para responder a esse questionamento, a pesquisadora analisou de forma comparativa o número de matrículas dos alunos da educação especial de 2000 até 2020, no intuito de averiguar se as políticas normativas de inclusão estavam influenciando o aumento do número de matrículas. Posteriormente, coletou-se dados, por meio de entrevistas com professores da educação básica da rede regular de ensino, porque se entende que o docente tem um papel essencial no processo de inclusão. Sobre essa importância, os pesquisadores Dellani e Moraes (2012) mencionam que:

Também é importante destacar o papel do professor, diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, em colaborar com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um; oferecer um espaço em que o aluno possa aprender e se perceber como sujeito ativo na construção do conhecimento, por meio de atividades individualizadas e também em grupo, para que haja uma cooperação entre os alunos e para que esse processo se desenvolva de forma conjunta, pois é na relação com o outro que o sujeito se constitui e se transforma; trabalhar em parceria com a equipe especializada que acompanha o aluno, dentro e/ou fora da escola, bem como com as respectivas famílias, com o intuito de ampliar as possibilidades de inclusão (DELLANI; MORAES, 2012, p. 8-9).

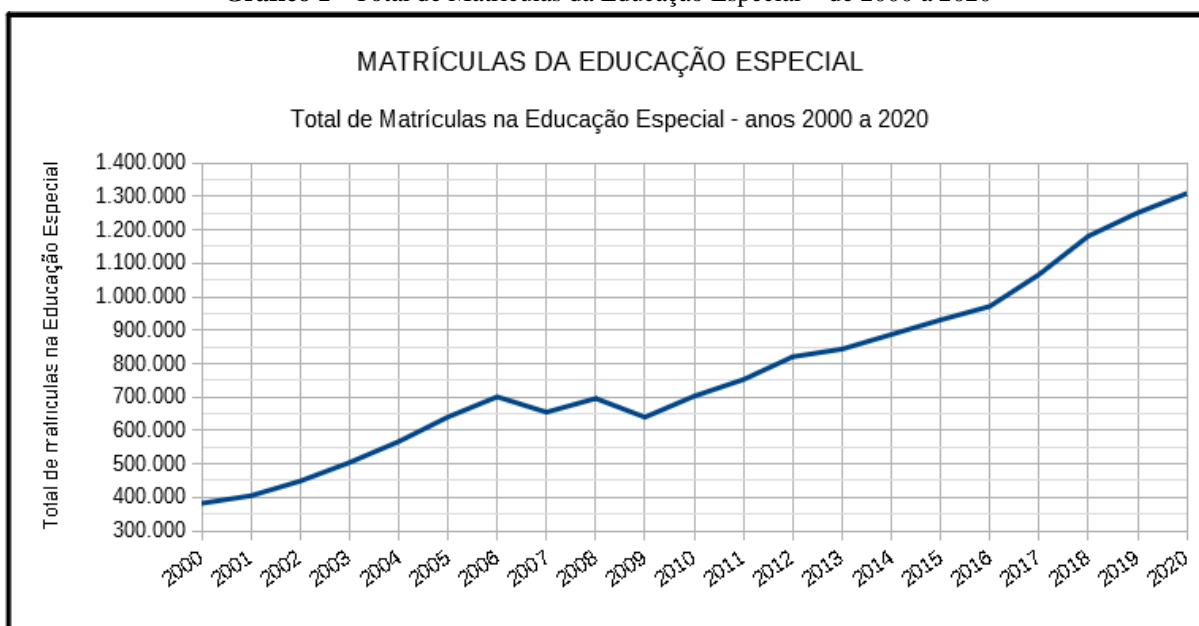
Assim, por ser instrumento de materialização da educação inclusiva, ligando as propostas das políticas públicas de inclusão à realidade escolar, procurou-se ouvir o que os entrevistados tinham a dizer sobre o processo inclusivo nesse contexto escolar.

3.1 Diagnóstico da Educação Especial: Número de Matrículas da Educação Especial no período de 2000 até 2020

Para a análise da realidade das políticas educacionais, tema deste estudo, são apresentados abaixo gráficos comparativos do total de matrículas da Educação Especial, nas

escolas especializadas ou classes exclusivas nas escolas comuns (regulares) e nas classes comuns, todos elaborados pela pesquisadora. Os dados utilizados foram retirados do levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos períodos de 2000 a 2020 (BRASIL, 2020).

Gráfico 1 - Total de Matrículas da Educação Especial – de 2000 a 2020

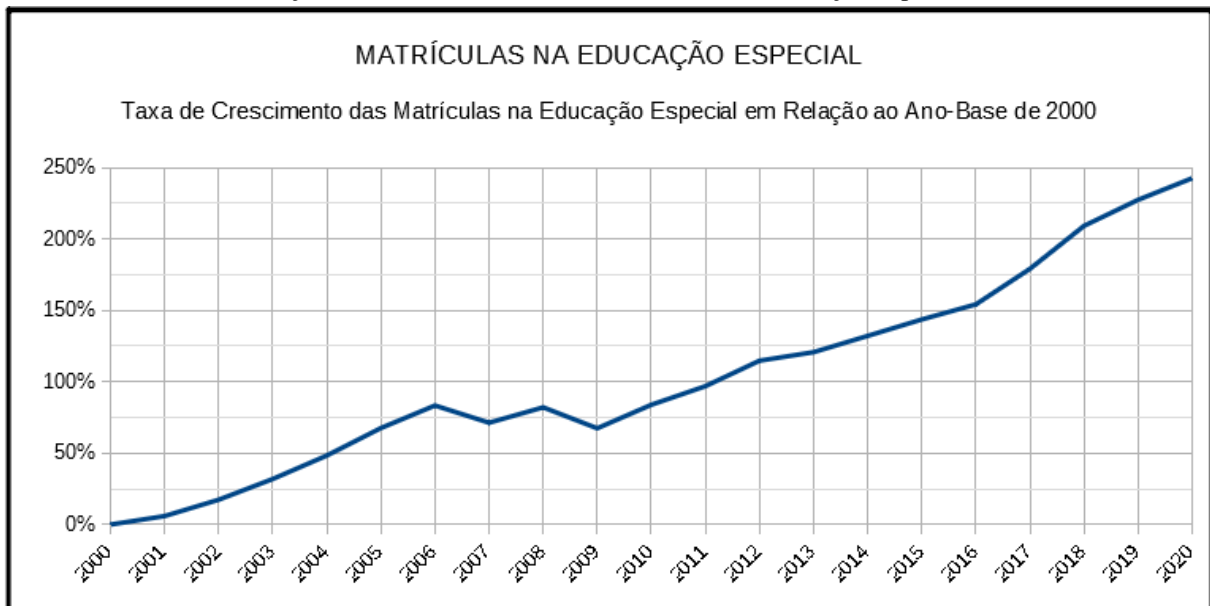


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados obtidos - INEP (2020).

O Gráfico 1 mostra a evolução do número total de matrículas na educação especial em tanto escolas comuns, como em escolas especializadas e salas exclusivas de escolas comuns (regulares), no período entre 2000 e 2020.

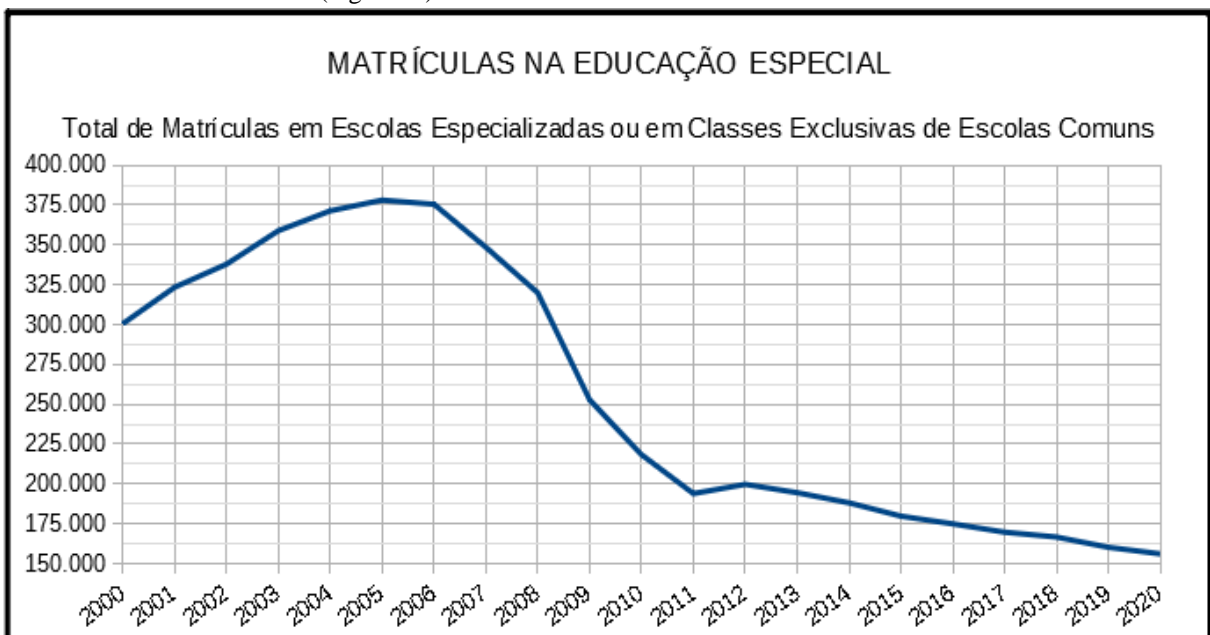
Como pode ser observado (Gráfico 1), no ano 2000, foram realizadas 382.215 matrículas na educação especial. Esse número manteve histórico de crescimento nos anos seguintes. De 2001 a 2006, foram efetuadas, respectivamente, 404.743, 448.601, 504.039, 566.317, 640.317 e 700.624 matrículas. Em 2007, 2008 e 2009 foram realizadas, respectivamente, 654.606, 695.699 e 639.718 matrículas na educação especial.

A partir de 2010, consolida-se uma tendência de crescimento na quantidade de matrículas na educação especial que se manteve até o ano de 2020. Nesse período, foram efetuadas, em cada ano, respectivamente, 702.603, 752.305, 820.433, 886.815, 930.683, 971.372, 1.066.446, 1.181.276, 1.250.967 e 1.308.900 matrículas.

Gráfico 2 - Evolução Percentual do Número de Matrículas da Educação Especial - 2000 a 2020

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados obtidos - INEP (2020).

O Gráfico 2 (que possui linha de progresso idêntica à do Gráfico 1) demonstra a evolução percentual da quantidade de matrículas na educação especial tendo como base o ano 2000. No período de 20 anos, houve um aumento de 242% nas matrículas da educação especial.

Gráfico 3 - Total de Matrículas da Educação Especial em Escolas Especializadas ou em Classes Exclusivas de Escolas Comuns (regulares) – de 2000 a 2020

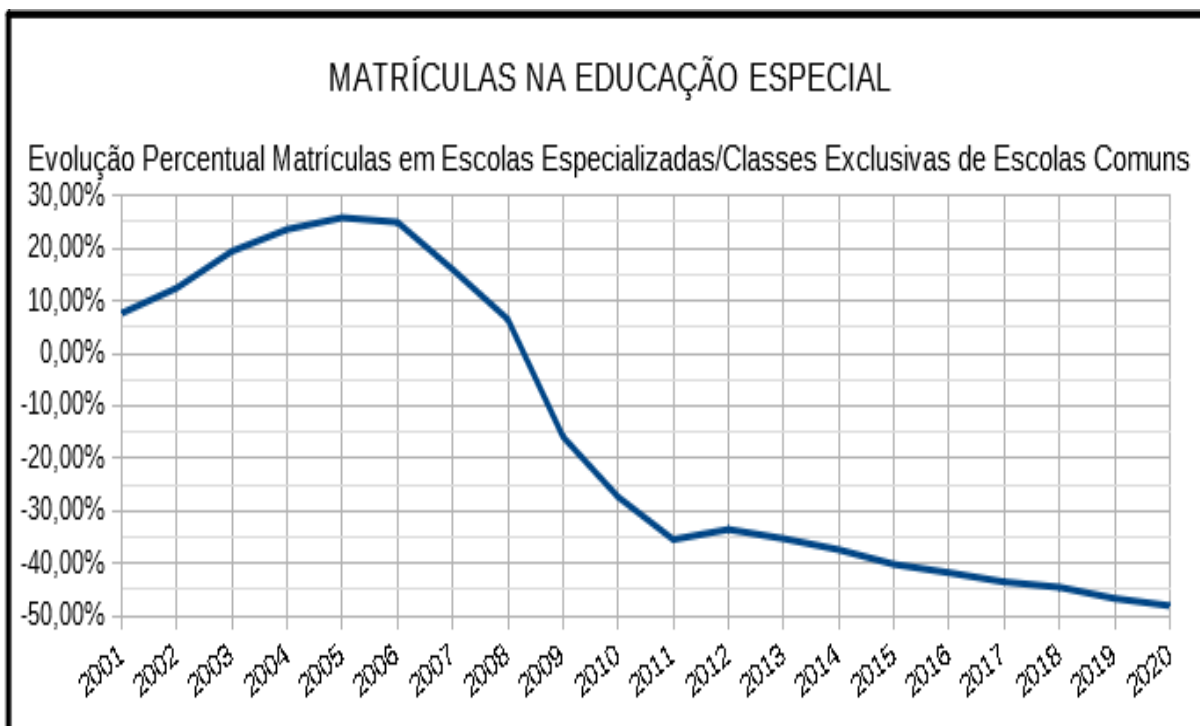
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados obtidos - INEP (2020).

O Gráfico 3, acima, evidencia o número de matrículas da educação especial em escolas especializadas ou em classes exclusivas de escolas comuns (regulares).

No ano 2000, foram realizadas 300.520 matrículas. De 2001 a 2004 foram efetuadas, respectivamente: 323.399, 337.897, 358.898, 371.383, com ápice em 2005 apresentando 378.074 matrículas, decréscimo a partir de 2006, com 375.488, e sequenciada queda em 2007, 2008 e 2009, anos que alcançaram 348.470, 319.924, 252.687 matrículas.

De 2010 a 2020 foram efetuadas, em cada ano, respectivamente, 218.271, 193.882, 199.656, 194.421, 188.047, 179.700, 174.886, 169.637, 166.615, 160.162, 156.025 de matrículas, significando uma constante redução delas nas escolas especializadas ou classes exclusivas de escolas comuns.

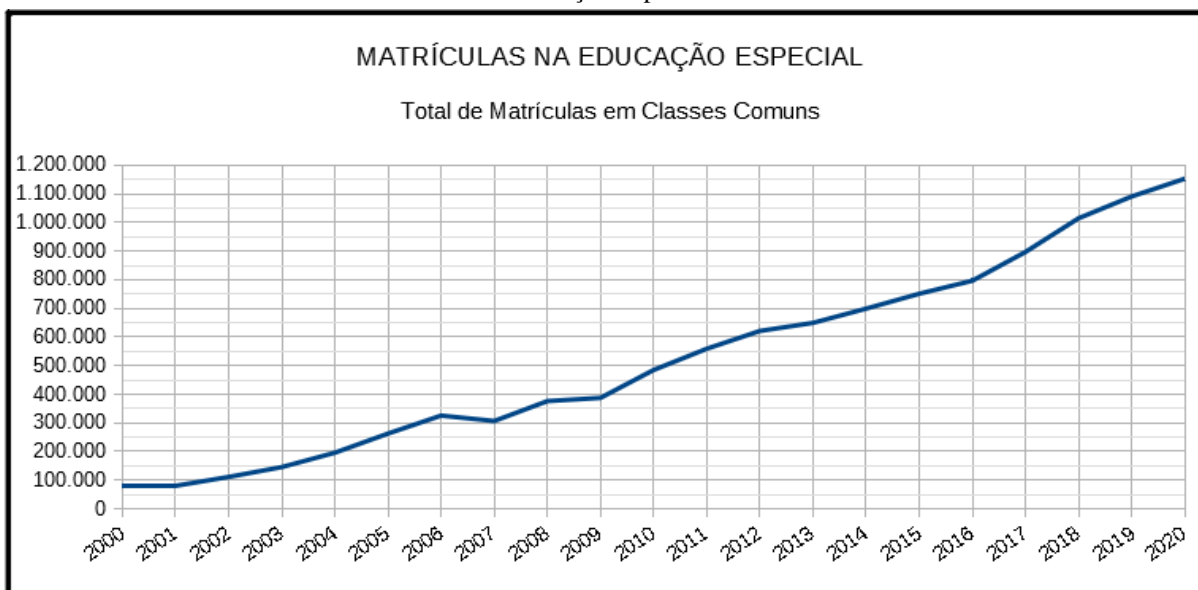
Gráfico 4 - Evolução Percentual do Número de Matrículas da Educação Especial em Escolas Especializadas ou em Classes Exclusivas de Escolas Comuns – de 2000 a 2020



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados obtidos - INEP (2020).

O Gráfico 4 apresenta o número, em percentual, de matrículas da educação especial em escolas especializadas ou em classes exclusivas de escolas comuns.

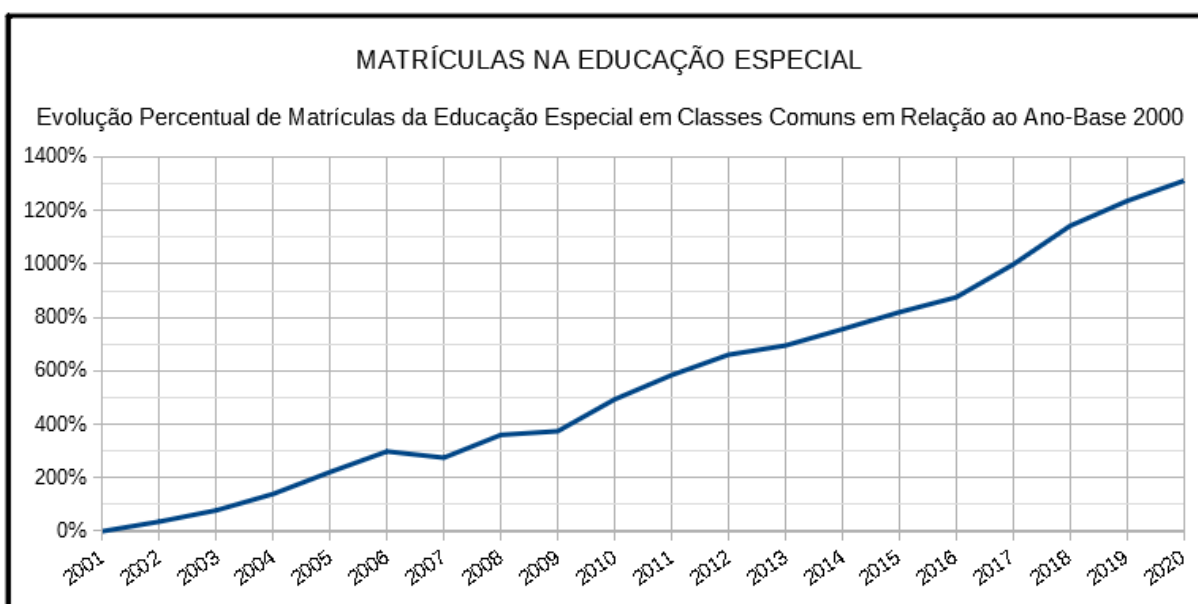
Entre os anos 2000 e 2005, houve um aumento na ordem de 25,81% nas matrículas, passando de 300.520 para 378.074 matrículas. No entanto, a partir do ano de 2006, inicia-se uma redução no número de matrículas nessas espécies de instituições/classes, atingindo, em 2020, 156.025 matrículas, uma queda de 48,08% em relação ao ano 2000 e de 58,73% em relação ao ano de 2005.

Gráfico 5 - Total de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns – 2000 a 2020

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados obtidos - INEP (2020).

O Gráfico 5 expõe o número de matrículas da educação especial nas classes comuns.

No ano 2000, foram realizadas 81.695 matrículas. De 2001 a 2006, foram efetuadas, respectivamente em cada ano, 81.344, 110.704, 145.141, 195.370, 262.243, 325.136 matrículas. Já em 2007, 2008 e 2009 foram realizadas, pela ordem, 306.136, 375.775, 387.031 matrículas. De 2010 a 2020 foram efetuadas, em cada ano, 484.332, 558.423, 620.777, 648.921, 698.768, 750.983, 796.486, 896.809, 1.014.661, 1.090.805, 1.152.875 matrículas, significando um aumento delas nas classes comuns.

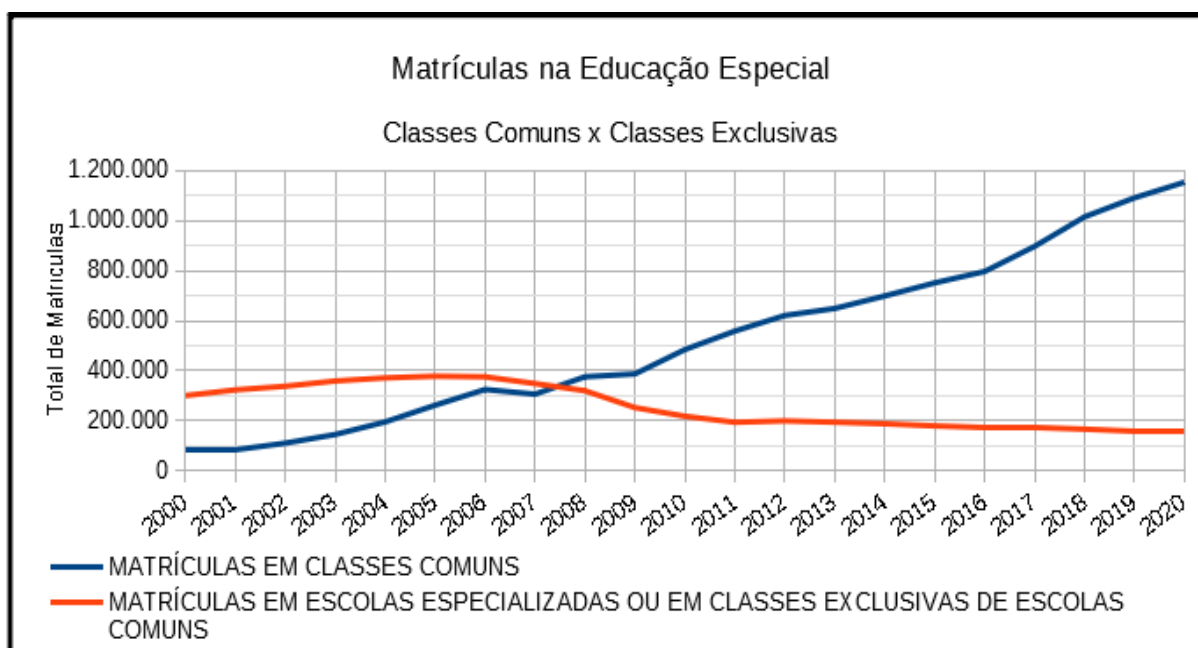
Gráfico 6 - Evolução Percentual do N.º de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns – 2000 a 2020

Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados obtidos - INEP (2020).

O Gráfico 6 exibe, percentualmente, o aumento das matrículas da educação especial em classes comuns.

Se no ano 2000 houve 81.695 matrículas nesse tipo de classe, em 2020 esse número chegou a 1.152.875, isto é, um aumento de 1.311,19%, o que significa que, em 20 anos, as matrículas na Educação Especial em classes comuns cresceram mais de 14 vezes.

Gráfico 7 - Evolução das Matrículas na Educação Especial: Classes Comuns x Escolas Especializadas ou Classes Exclusivas em Escolas Comuns – de 2000 a 2020



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados obtidos - INEP (2020).

O Gráfico 7 apresenta um quadro comparativo dos dados expostos nos Gráficos 3 a 6, mostrando, de forma conjunta, a evolução do número de matrículas da Educação Especial em escolas especializadas ou em classes exclusivas de escolas comuns (regulares) e em classes comuns.

Percebe-se que até o ano de 2007, as matrículas nas escolas especializadas ou em classes exclusivas em escolas regulares eram maioria, mas a partir de 2008 esse cenário se inverte, sendo que de 2010 em diante, o número de matrículas da educação especial em classes comuns cresce sensivelmente em contraposição às matrículas em escolas especializadas ou em classes exclusivas de escola regulares, que mantêm a tendência de queda.

Por todo o exposto, os gráficos acima demonstram que o número de matrículas da Educação Especial apresentou crescimento nos últimos anos, haja vista que em 2000 o total era de 382.215 (trezentos e oitenta e dois mil e duzentos e quinze) alunos e, em 2020, esse quantitativo chegou a 1.308.900 (um milhão, trezentos e oito mil e novecentos). Essa realidade

retrata, de forma quantitativa, o reflexo dos movimentos e documentos internacionais nas políticas educacionais brasileiras que agem em prol da universalização da educação. Isso porque, desde a Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948, há a proclamação da igualdade entre os homens e a definição de que a educação é um instrumento para o reconhecimento dos demais direitos da pessoa humana.

A partir de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, houve a crescente preocupação em garantir o direito à educação a todos, inclusive às pessoas com deficiência. Cabe ressaltar, no entanto, que essa universalização da educação não objetivava apenas questões humanitárias, mas principalmente a formar capital humano para o atendimento das necessidades mercadológicas, conforme apresentado em momento anterior nesta pesquisa.

Em um primeiro período, de 2000 até 2007, há um aumento do número de matrículas nas escolas especializadas ou classes exclusivas, de 300.520 (trezentos mil, quinhentos e vinte) para 348.470 (trezentos e quarenta e oito mil e quatrocentos e setenta). Conforme explanado nos capítulos I e II, entendia-se que as pessoas com deficiência não eram capazes de acompanhar os demais alunos em uma sala heterogênea. Assim, elas eram direcionadas ao ensino e serviços segregados, ou seja, às classes exclusivas ou escolas especializadas. A responsabilidade de adequação não recaía sobre a escola, mas na pessoa com deficiência, segundo modelo integracionista.

Após o ano de 2008 é possível perceber o aumento constante de matrículas da educação especial nas classes comuns de escolas regulares e a correspondente diminuição nas escolas especializadas ou classes exclusivas. Nesse ano 348.470 (trezentos e quarenta e oito mil e quatrocentos e setenta) alunos estavam em classes especiais, e em 2020, esse montante era de menos da metade, 156.025 (cento e cinquenta e seis mil e vinte e cinco). Já o número de alunos nas classes comuns, em 2008, que era de 375.775 (trezentos e setenta e cinco mil e setecentos e setenta e cinco), em 2020 passou para 1.152.875 (um milhão, cento e cinquenta e dois mil e oitocentos e setenta e cinco) alunos.

Esse crescimento mais significativo nas salas comuns a partir de 2008 justifica-se porque nesse ano, conforme demonstrado no capítulo II, houve a implantação de uma Política Educacional voltada à inclusão. De acordo com o documento elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2008), a educação especial não deveria mais atuar de forma substitutiva, mas complementando ou suplementando o ensino comum. Por essa nova perspectiva, as salas comuns passaram a ter o

dever de se adequar às necessidades de aprendizado dos diferentes alunos, em observância ao modelo inclusivista. Conforme afirma Mittler (2003),

[...] no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (MITTLER, 2003, P. 25).

Importante mencionar que, apesar de o número total de matrículas da educação especial (classes comuns e classes especializadas) ter aumentado 242,5% de 2000 a 2020 (926.685 – novecentos e vinte e seis mil, seiscentos e oitenta e cinco), o Censo Demográfico de 2010 revelou que, proporcionalmente, o nível de escolaridade das pessoas com deficiência alcançou um índice inferior ao das pessoas sem deficiência.

Assim, ao analisar a instrução da população de 15 anos ou mais, no referido ano, verifica-se que o percentual de pessoas com deficiência sem instrução ou com ensino fundamental incompleto era de 61,1%; enquanto que o referente às pessoas sem deficiência, chegava a 38,2%. Em relação à formação no ensino médio completo e superior incompleto das pessoas com deficiência, essa percentagem era de 17,7%, e o das sem deficiência de 29,7%. Por fim, no que tange ao ensino superior completo, das com deficiência, o percentual era de 6,7%, e o das pessoas sem deficiência era de 10,4% (BRASIL, 2010).

3.2 Entrevistas com os Professores

3.2.1 METODOLOGIA DA ENTREVISTA

A escolha dos docentes se deu pela técnica de “amostragem por acessibilidade”, conforme conceituado em momento anterior. Por essa modalidade, os sujeitos se apresentam mais disponíveis para participação na pesquisa, facilitando o acesso da coleta de dados. Cabe ressaltar que a adoção dessa metodologia se deu em razão da pandemia do COVID19¹², uma vez que para conter o avanço do vírus, no país, as autoridades governamentais declararam situação de calamidade pública (BRASIL, 2020) e determinaram isolamento social, com fechamento das instituições de ensino, do comércio e locais religiosos, o que dificultou o acesso presencial para a elaboração deste estudo.

¹²De acordo com o Ministério da Saúde, a “Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021). Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso: 03/08/21.

Assim, tendo em vista essa limitação, a pesquisadora solicitou à coordenadora do curso de Pedagogia do Unicerrado, bem como discentes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), o contato de professores da educação básica do ensino regular.

A partir dessa listagem foi enviado aos entrevistados, por *e-mail*, um formulário, elaborado no *Google Forms*, dividido em seções. A primeira e a segunda continham informações básicas sobre o projeto, como o objeto da pesquisa, a problemática, os objetivos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O prosseguimento da pesquisa se vinculou à aceitação deste último. As próximas seções se referiam às questões relativas ao perfil socioeconômico dos sujeitos participantes e às entrevistas semiestruturadas.

De tal modo, tendo em vista a dificuldade apresentada e a disponibilidade de os professores prontamente participarem da pesquisa, a escolha da presente metodologia se justificou.

Antes da efetivação das entrevistas, as perguntas e o objeto da pesquisa passaram por análise e autorização do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, conforme parecer n.º 4.422.762, de 20 de novembro de 2020. Com o preenchimento desse requisito elas foram realizadas logo em seguida - entre 1º e 31 de dezembro de 2020.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa buscou analisar o que os dados censitários e as vozes dos professores revelam sobre as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na educação básica. Já os objetivos específicos pretenderam compreender: a) as concepções sobre a escola inclusiva e público alvo; b) as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de inclusão; c) possibilidade de aplicação do processo inclusivo; d) sentimentos do professor em relação à inclusão, e; e) sugestões de melhoria para a inclusão da pessoa com deficiência;

Os critérios de inclusão dos participantes foram:

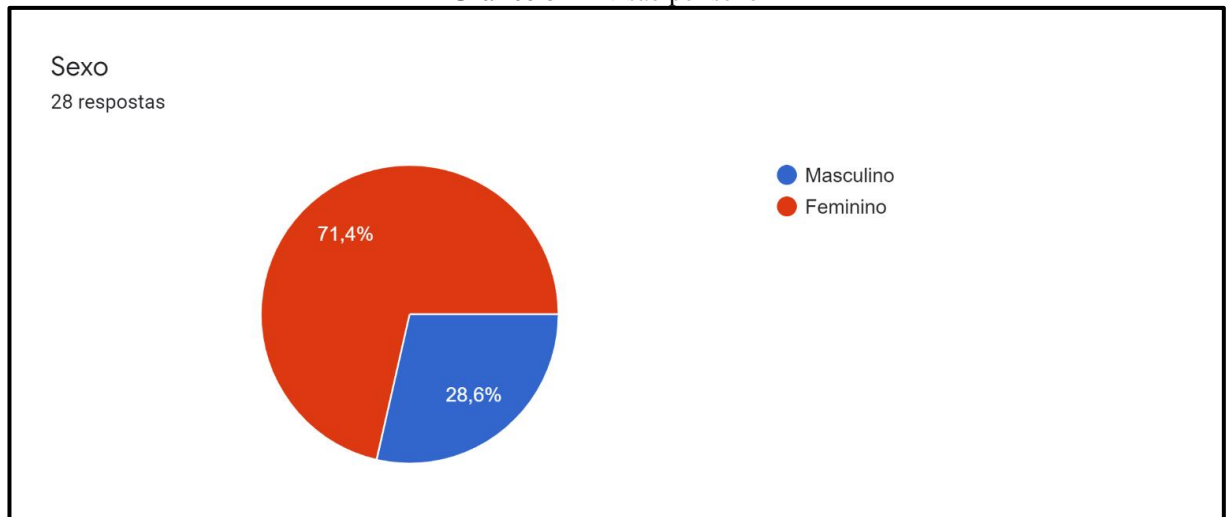
- a) ser ou ter sido professor da educação básica da rede regular de ensino;
- b) concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

3.2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Inicialmente, os entrevistados da pesquisa foram 29 professores. No entanto, um dos participantes, ao final da entrevista, não concordou com a coleta, estudo, sistematização e publicização dos dados. Portanto, para o estudo, têm-se: 28 professores.

Desse total, o maior número era: do sexo feminino (71,4%); entre 36 e 45 anos (46,4%); branco (53,1%); casado (42,9%); tinha filhos (60,7%); viveu a maior parte da vida na zona urbana (92,9%); com renda familiar de 5 até 8 salários mínimos (32,1%); professor de escola pública (85,7%); com tempo de atuação superior a 25 anos de docência (29,6%). Dados exibidos nos Gráficos de 8 a 14:

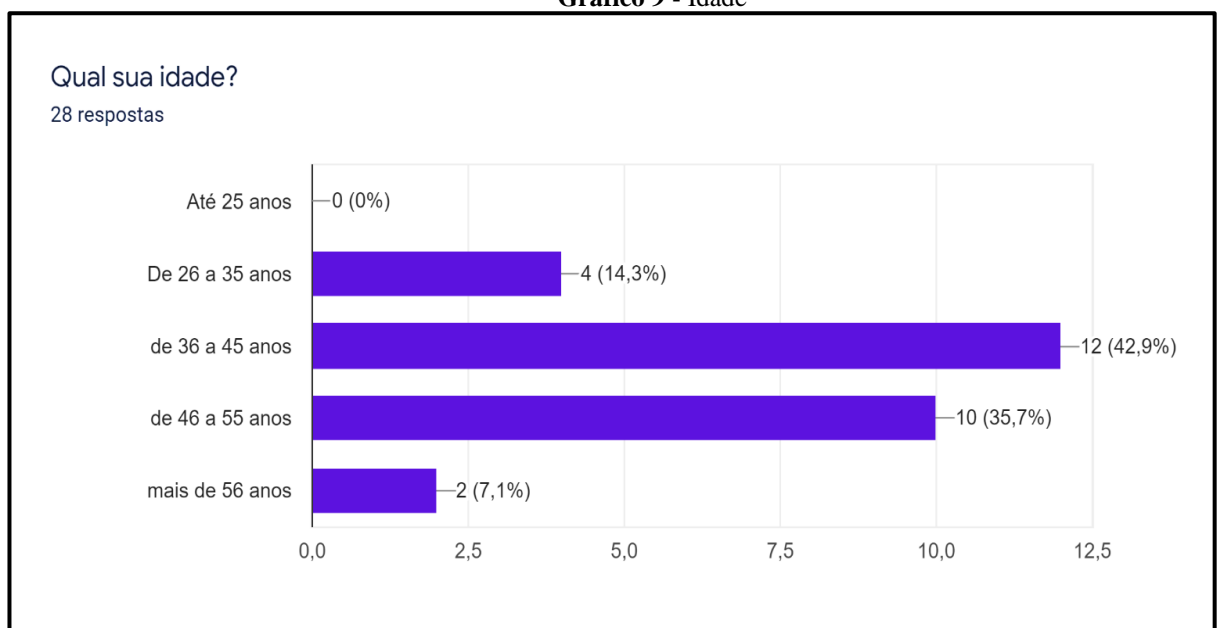
Gráfico 8 - Divisão por sexo



Fonte: Gráfico elaborado pelo *Google Forms*, a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

Do total de participantes, 20 eram do sexo feminino, correspondendo 71,4%, e 8 do sexo masculino, refletindo 28,6% (Gráfico 8).

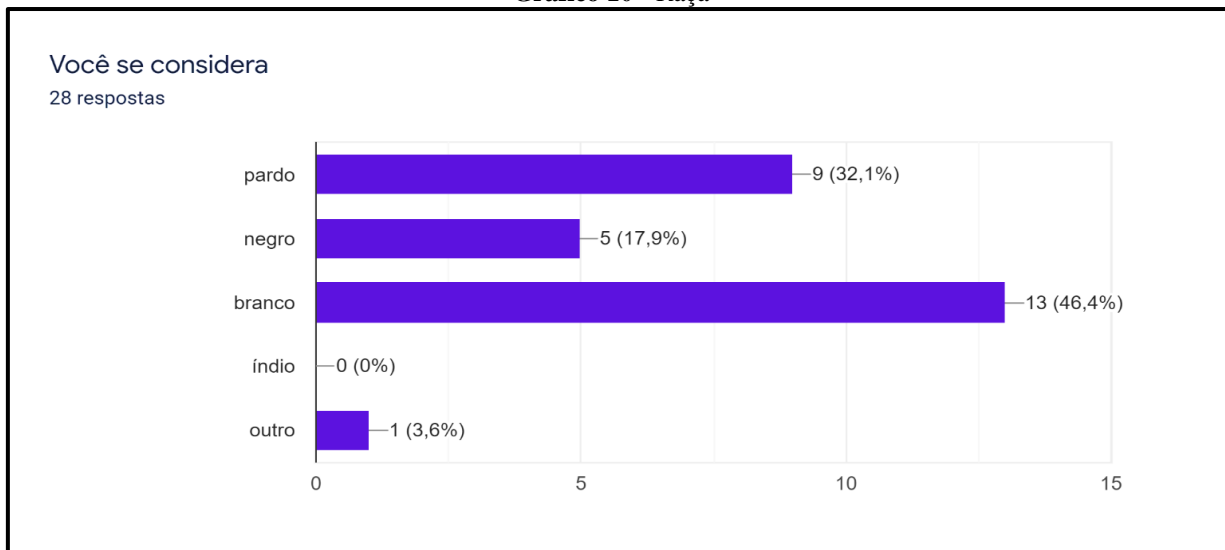
Gráfico 9 - Idade



Fonte: Gráfico elaborado pelo *Google Forms*, a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

Em relação à idade (Gráfico 9) dos participantes, doze tinham entre 36 e 45 anos; dez entre 46 e 55 anos; quatro de 26 a 35 anos e dois com mais de 56 anos.

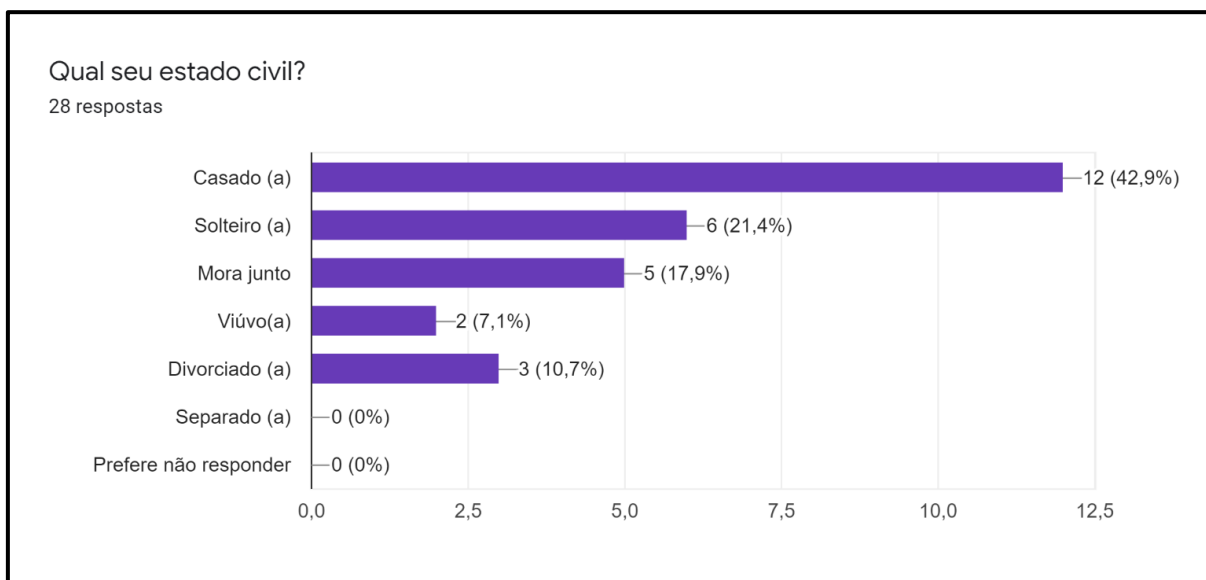
Gráfico 10 - Raça



Fonte: Gráfico elaborado pelo *Google Forms*, a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

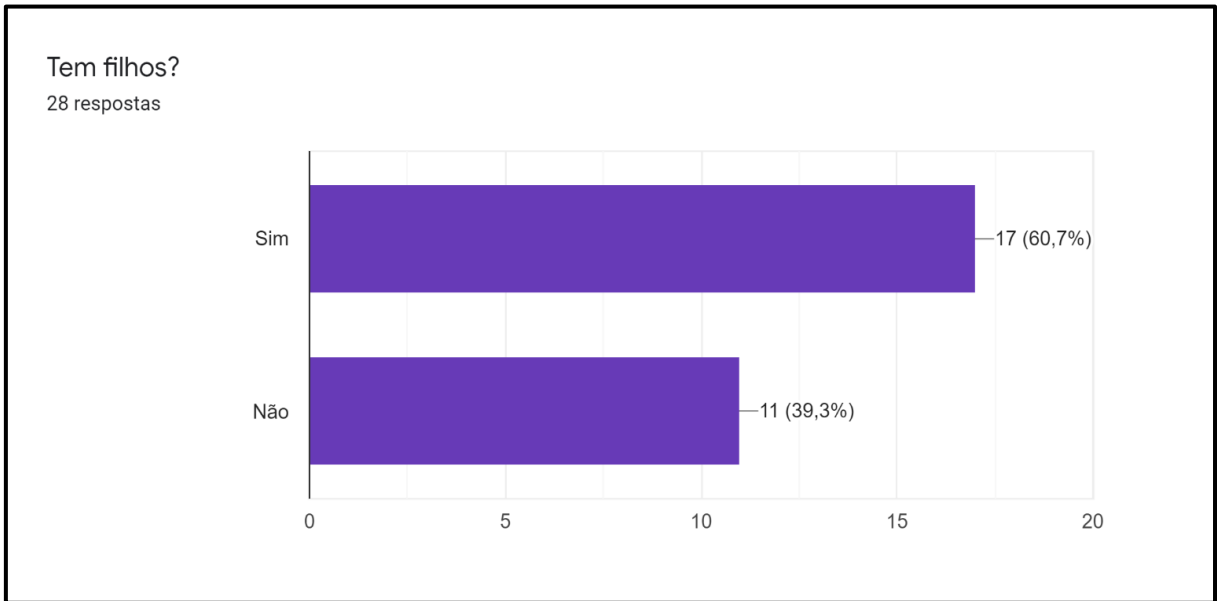
De 28 participantes, 13 se consideravam brancos; 9 pardos; 5 negros e 1 outro (Gráfico 10).

Gráfico 11 - Estado Civil



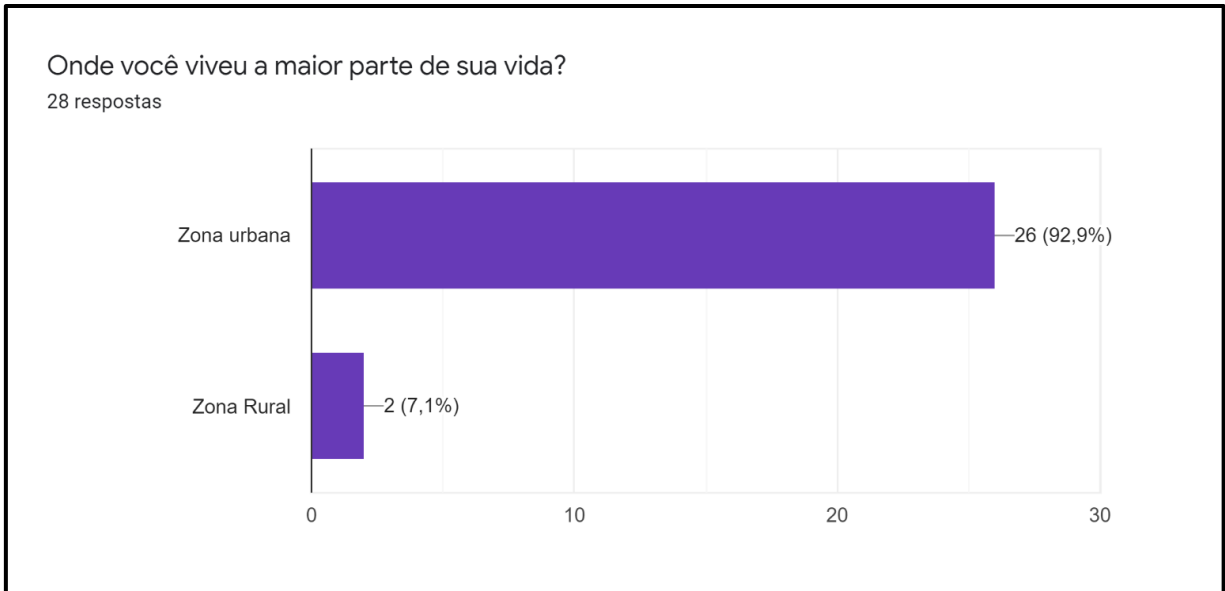
Fonte: Gráfico elaborado pelo *Google Forms*, a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

Quanto ao estado civil (Gráfico 11), 12 participantes eram casados; 6 solteiros; 5 moram junto; 2 viúvos; 3 divorciados.

Gráfico 12 - Filhos

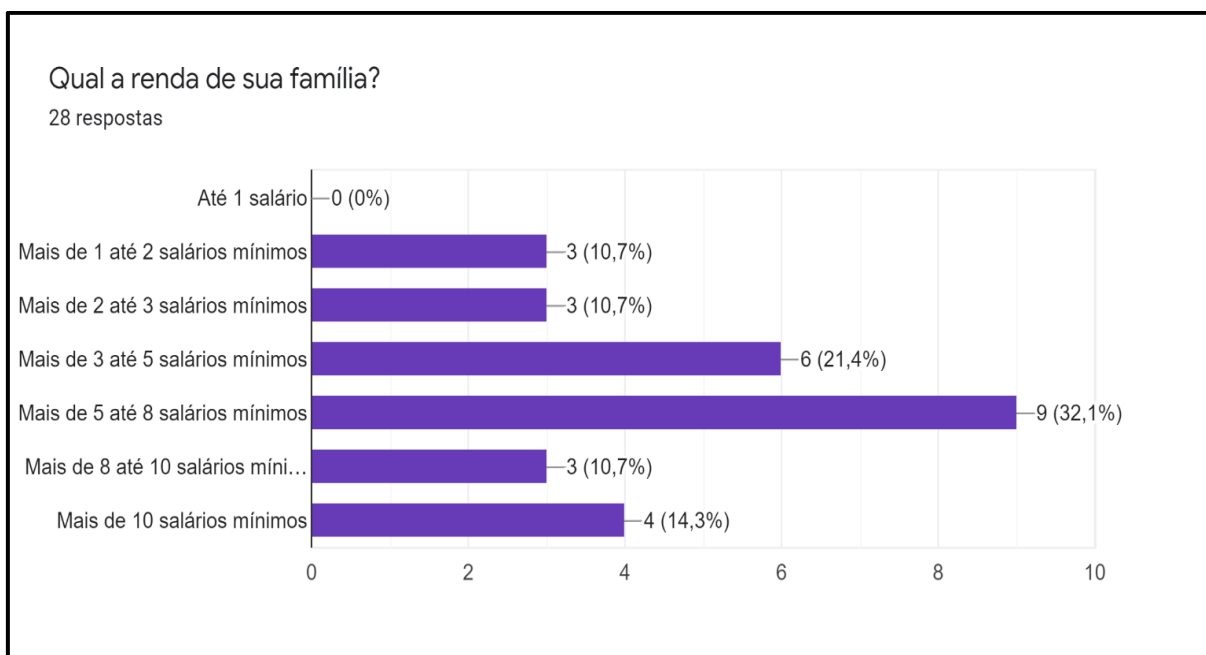
Fonte: Gráfico elaborado pelo *Google Forms*, a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

No que tange à filiação (Gráfico 12), 17 tinham filhos e 11 não tinham.

Gráfico 13 - Onde viveu

Fonte: Gráfico elaborado pelo *Google Forms*, a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

Dos participantes, 26 viveram a maior parte da vida na zona urbana e 2 na zona rural (Gráfico 13).

Gráfico 14 - Renda

Fonte: Gráfico elaborado pelo *Google Forms*, a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

Quanto à renda familiar, nove professores disseram receber entre 5 e 8 salários mínimos; seis de 3 a 5 salários mínimos; três recebem entre 2 e 3 salários mínimos; três alcançaram ganhos entre 8 e 10 salários mínimos, e; três recebem de 1 a 2 salários mínimos (Gráfico 14).

Cabe observar que esses dados socioeconômicos coincidem com a realidade do país, por mostrarem que a maioria dos professores da educação básica é formada por mulheres.

Em 2020, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. O ensino fundamental concentra a maior parte dos professores: 1.378.812 (63%). Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do fundamental, 85,3% têm nível superior completo. Em todas as etapas de ensino da educação básica, as mulheres são maioria (96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8% no ensino médio) (BRASIL, 2020).

Essa realidade reflete a construção histórica que permitiu considerar o magistério uma profissão “dita feminina”, como extensão do lar. Conforme Louro (1997) expõe, os homens, em meados do século XIX, começaram a deixar as salas de aula na busca por profissões mais rentáveis. Nesse momento surge, sob críticas, a “feminização” da docência. Segundo a autora, as posições contrárias à inserção da mulher nesse espaço se davam porque alguns a consideravam desprovidas de inteligência para isso. Já os favoráveis, entendiam que o mais acertado era a educação das crianças ficar sob os cuidados das mulheres, uma vez que o

magistério deveria representar a extensão da maternidade e os alunos os filhos espirituais (LOURO, 1997).

Por conseguinte, além do magistério ligar-se à ideia de extensão da maternidade, essa concepção também apresenta consequências financeiras.

Almeida (1996) informa que, ainda que o magistério seja nobre, essa função é mal remunerada e pouco valorizada pela sociedade, sendo exercida essencialmente por mulheres, as quais, dada a estruturação social, auferem renda reconhecidamente inferior à dos homens, por não serem consideradas chefes de família.

Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério (ALMEIDA, 1996, p.74)

Por fim, há que se observar também que a profissão de professora é escolhida socialmente como uma função feminina, pois se entende que assim há a possibilidade de a mulher conciliar as tarefas domésticas, do lar e dos filhos, com a sala de aula, por ter horários mais flexíveis. Porém, diante dos baixos salários, essas mulheres acabam por acumular vários empregos, gerando uma dupla ou até tripla jornada para elas, sem qualquer rede de apoio.

3.2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da pesquisa percebeu-se também a necessidade de averiguar a materialização das políticas públicas na prática docente. Então, buscou-se refletir o que os professores entendiam por escola inclusiva; as principais dificuldades em desenvolver as políticas públicas de inclusão; possibilidade de aplicação desse processo, e ainda; sentimentos e sugestões de melhoria.

Portanto, com base na fala dos docentes, partícipes deste estudo, procurou-se compreender as seguintes questões:

a.1 O que você entende por escola inclusiva?

- P1. A educação inclusiva possibilita aos alunos com alguma deficiência uma educação especial. A professora regente tem o auxílio de uma professora de apoio, os alunos da inclusão têm acesso às atividades e avaliações diferenciadas. Estes alunos estarão junto com outros alunos, não identificados com nenhuma deficiência.
- P2. Uma escola que inclui, insere as individualidades de cada indivíduo matriculado.

- P3. Possibilitar a todos/as as mesmas aprendizagens.
- P4. Uma escola que inclua as diferenças e lidem uns com outros com amor.
- P5. Uma escola aberta e que abraça e ensina todos os alunos.
- P6. É a escola onde respeita e promove os direitos de todos que ali frequenta, seja alunos, funcionários, visitantes.
- P7. Aquela que deve estar apta a integrar e interagir com todo aluno interdependente de qualquer diferença que ele possa ter em relação a maioria.
- P8. A escola que respeita, acolhe e direciona TODOS!
- P9. Pouco.
- P10. É aquela que possibilita a entrada e permanência de estudantes portadores de deficiência física e/ou cognitiva, conferindo a eles oportunidade de aprendizagem e inclusão social.
- P11. Aquela que inclui todos, respeitando as diferenças.
- P12. Preparada para compreender e atender as necessidades do aluno através de atividades e corpo docente adequado.
- P13. Acolher a todos que a procuram.
- P14. Sinceramente, nada.
- P15. Escola Inclusiva é aquela que dá condições equitativas escolares para o aluno com deficiência.
- P16. Garantir o acesso à educação ao maior número possível de estudantes, considerando as necessidades específicas de cada um.
- P17. Aquela que possibilita que todas e todos tenham acesso a escola.
- P18. Aquela que recebe o aluno com deficiência, o acolhe e respeita seu tempo no processo ensino aprendizagem.
- P19. Ensino diferenciado para alunos especiais.
- P20. É a escola que recebe todos os alunos incluindo alunos com deficiência, que dependem de profissionais especializados para adequar às normas dessa nova lei na educação.
- P21. Uma escola que prepara todos os ambientes escolares para receber todas e todos alunos, e forma a comunidade escolar para atuar como protagonistas da construção de saberes coletivos.
- P22. Mesmo indivíduos com necessidades especiais devem ter os mesmos direitos de estudar em escolas "normais".
- P23. Uma escola que proporciona condições de igualdade para todos os estudantes.
- P24. Que respeita e acolhe todos alunos.
- P25. Incluir o aluno deficiente nas atividades educativas.
- P26. Respeito a diversidade social e cultural.
- P27. Acolhimento às diferenças e aos diferentes.
- P28. Escola Regular onde todos tenham condições de acesso, permanência e condições de aprendizagem para todos.

a.2 O que você entende por pessoa com deficiência?

- P1. Todos os indivíduos que são portadores de uma limitação, seja ela emocional, física, de integração entre vários outros ...
- P2. Aquela pessoa que apresenta certas limitações físicas e mentais.
- P3. Aquela que necessita de algum apoio, suporte, de acessibilidade, ou com deficiência.
- P4. Pessoa com deficiência é aquela que possui impedimento físico, intelectual que coíbe a pessoa de viver normalmente em sociedade.
- P5. É a pessoa que tem determinada restrição, seja física ou mental.
- P6. Aquela com algum tipo de limitação física/motora ou intelectual.
- P7. Uma pessoa que possui limitações que devem ser levadas em consideração.
- P8. Pessoa com limitações físicas ou mentais.
- P9. É aquela pessoa que possui dificuldade física ou cognitiva; de locomoção ou compreensão da realidade que a cerca.
- P10. Que tem algum tipo de deficiência.
- P11. Qualquer patologia física ou mental.
- P12. Pessoas com certas dificuldades motoras ou físicas.
- P13. Uma pessoa que existe para aprender e ensinar.
- P14. Alguém que tem uma limitação física.
- P15. Uma pessoa que carece de algum cuidado específico.
- P16. Pessoa com deficiência é aquela que apresenta dificuldades em suas ações, seja motora ou cognitiva, pois essa deficiência pode ser mental ou física.
- P17. Nada.
- P18. Pessoa portadora de alguma necessidade ou adaptação social.
- P19. Uma pessoa que possui alguma necessidade especial ou uma capacidade intelectual acima do esperado.
- P20. Pessoas que contam com limitações físicas e que não conseguem concorrer com igualdade de condições.
- P21. Tenha alguma deficiência física ou psíquica.
- P22. Pessoa com algum grau de comprometimento físico ou intelectual.
- P23. Algum tipo de limitação, que requer mediação, seja humana ou material.
- P24. Que necessita um pouco mais de atenção e carinho.
- P25. Pessoa que precisam de apoio para fazer atividade normais do dia a dia.
- P26. Pessoas que tem limitações permanentes físicas, sensoriais (visual ou auditiva), intelectuais e Transtornos do Espectro Autista.
- P27. Pessoa que apresenta em sua condição, uma dificuldade física ou motora que a impede de fazer as mesmas coisas que a maioria das crianças.
- P28. Que precisa de cuidados diferenciados, mas que pode ter uma vida normal

a.3 Quais são as principais dificuldades encontradas para a recepção de alunos com deficiência?

- P1. Comunicação, elaboração de atividades e avaliação.
- P2. Formação de todos membros da instituição diante do que seria deficiência. Visão do que é deficiência e do que é limitação.
- P3. Já começa na acessibilidade. E se há dificuldades na estrutura física da unidade escolar imagina as outras dificuldades existentes.
- P4. O medo de não dar conta de ser inclusiva.
- P5. Acredito que seja a adaptação das atividades.
- P6. O olhar diferenciado (aceitação), estrutura física, falta de formação profissional.
- P7. Tempo, e não remuneração para poder lidar melhor com esse aluno.
- P8. Quantidade de crianças, falta de tempo individual.
- P9. Medo de não conseguir chegar até eles...
- P10. São muitas, visto que há uma heterogeneidade de deficiências. Desse modo, as dificuldades vão desde dar atenção especial necessária, visto que numa sala de aula há outros alunos, precisa-se dar conta dos conteúdos programáticos, até adaptar tarefas, avaliações, entre outros pormenores.
- P11. A escola não estar adaptada as necessidades de cada um.
- P12. Conhecimento específico e demanda de tempo na sala de aula com 30 alunos.
- P13. A crença de incapacidade por parte de alguns familiares.
- P14. Todas, principalmente quando não tem Professora de apoio. Fico completamente perdida.
- P15. Medo de trabalhar com a pessoa com deficiência.
- P16. As diferentes especificidades.
- P17. A adequação espacial, infraestrutura adaptada as necessidades de cada especificidade.
- P18. Desde a falta de estrutura nos prédios.
- P19. Diagnóstico específico.
- P20. Minha maior experiência é dentro da rede privada de ensino, as instituições privadas às vezes fogem dessa realidade, "inclusão", pois terá novas despesas em cursos preparatórios para atender esses novos alunos.
- P21. Práticas pedagógicas que possam orientar melhor os profissionais da educação para aplicação do trabalho efetivo.
- P22. Ambientes preparados para os tipos diferentes de deficiências.
- P23. A inclusão precisa ser trabalhada caso a caso, nesse sentido, a professora de apoio é extremamente importante, vejo a ausência dessa profissional como maior dificuldade para a recepção dos estudantes.
- P24. Falta de formação continuada.
- P25. Profissionais capacitação e estrutura física adequada.
- P26. Suporte da coordenação.
- P27. Adaptação de conteúdo.

P28. A dificuldade de comunicação.

a.4 Você acha que é possível receber o aluno com deficiência na rede regular de ensino?

- P1. Sim.
- P2. É possível com políticas inovadoras. Da foram como está estamos muito no início.
- P3. Com certeza.
- P4. Sim, desde que se tenha suporte pedagógico e humano.
- P5. Claro.
- P6. Sim.
- P7. Depende do caso. No meu ponto de vista, há “inclusões” que mais excluem do que incluem. Há alunos que necessitam de atendimento prioritário e sem salas regulares é impossível fazê-lo como deveria. É algo que deveria ser repensado. Quem sabe um momento do aluno de inclusão na escola regular e outro em escola especial!? Quem sabe para eles um ensino de tempo integral? Uma parte para trabalhar a interação, outra a cognição!
- P8. Sim.
- P9. Sim, a partir do momento que o professor tem uma mente aberta para o “novo, para as novas formas e ferramentas de ensino. Caso contrário a inclusão não acontece, o tradicionalismo é um método que ainda faz parte de nossa sociedade, da nossa cultura. Abomino.
- P10. Depende da deficiência. Algumas sim.
- P11. Já recebemos.
- P12. Sim.
- P13. Sim.
- P14. Não. Falta formação por parte dos professores regentes. Os professores de apoio têm uma formação mínima.
- P15. Sim.
- P16. Para receber esses alunos, os profissionais devem passar por treinamentos que atendam os vários tipos de deficiência, assim se torna possível recebe-los. Será um trabalho amplo, para vencer o preconceito e desenvolver a aceitação entre outros alunos.
- P17. Sim.
- P18. O melhor seria o ensino e sala específico com profissionais da saúde e educação capacitados.
- P19. Sim, claro.
- P20. Sim.
- P21. Sim.
- P22. Sim.
- P23. Sim, temos que atuar na realidade que temos.
- P24. Claro.
- P25. Não.
- P26. Acredito muito nisso.
- P27. Sim.

P28. Na minha opinião não! Não existe inclusão e sim “socialização”.

a.5 Você se sente preparado para receber aluno com deficiência?

- P1. Não.
- P2. Não. Porque não há formação específicas para deficiências específicas. As formações são gerais. Eu pergunto como trabalhar com cego surdo cego de 6 anos?
- P3. Sim, porque tenho amor pelo próximo e corri atrás do meu preparo.
- P4. Sim, mais vai depender muito da dificuldade do estudante e as condições que a escola vai oferecer para prestar o bom atendimento com materiais pedagógicos adaptados para cada realidade.
- P5. Sim.
- P6. Sim. Pois procuro fazer cursos na área.
- P7. Não. Tenho alunos com deficiência e minha sensação é de tristeza ao ver que poderia fazer mais, porém falta capacitação e tempo. O professor é muito cobrado com conteúdos, disciplinas, burocracia (registros) e vejo que não consigo atendê-los como deveriam...
- P8. Depende da deficiência.
- P9. Sim, porque tenho uma abertura de mente para com as particularidades, tempo E forma de aprendizagem de cada indivíduo, sou extremamente contra ao ensino uniforme de uma escola tradicionalista, com um único formato de avaliação. Tudo na vida é um processo ...
- P10. Dependendo do grau de deficiência. Não.
- P11. Sim. Tenho uma nova visão e trabalho de forma diversificada.
- P12. Sim, pois sou professora por excelência.
- P13. Sim. Busco atualizações constantes.
- P14. Não. A falta de uma formação especializada não permite segurança, conhecimentos e habilidades para trabalhar com a educação inclusiva.
- P15. Não. São muitas especificidades e eu não tive formação para lidar com todas elas.
- P16. Minha preparação não foi especializada e nem reformulada para trabalhar com a educação inclusiva, embora tive apenas a parte teórica, de forma geral, em meu curso superior.
- P17. Não.
- P18. Não. A sociedade finge que atende e faz adaptação, poucos profissionais têm tão interesse e preparo. Eles necessitam adaptação e nós na escola recebemos formação para ensinar o componente curricular específico.
- P19. Sim, porque busquei conhecimento e apoio para trabalhar com tal clientela.
- P20. Sim. A barreira foi quebrada com a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas Públicas não especializadas.

- P21. Não.
- P22. Por que estamos aprendendo a lidar/respeitar e buscar alternativas pedagógicas para que o aluno se sinta acolhido no ambiente escolar.
- P23. Sim, porque tenho tido formação pessoal e profissional voltadas para a área.
- P24. Sim, porque não há diferença nas escolas precisa ser inclusiva.
- P25. Não.
- P26. Sim, pois estudo sempre para melhor recebê-los.
- P27. Não. Falta de preparação e de ajuda por parte da gestão escolar e da gestão administrativa da educação.
- P28. Não me sinto preparada.

a.6 Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o processo de inclusão?

- P1. Formação e preparação psicológica para todos os profissionais da instituição, trabalho de formiguinha, nossa cultura é muito tradicionalista ainda, onde o normal são todos com rendimentos iguais.
- P2. Formação Continuada dos educadores regentes e professores de apoio.
- P3. Cada escola deveria passar um processo de checklist de critérios para inclusão, seriam infraestrutura básica, jogos.
- P4. Melhorando as políticas públicas.
- P5. Preparação dos funcionários, principalmente os professores; adaptações do espaço físico, acessos a materiais pedagógicos específicos.
- P6. O próprio governo ter formação permanente aos profissionais da educação.
- P7. Melhorar as pessoas, o conhecimento em relação aos desafios.
- P8. Cursos específicos nas unidades escolares.
- P9. O que já relatei acima. Quem sabe um momento do aluno de inclusão na escola regular e outro em escola especial!? Quem sabe para eles um ensino de tempo integral? Uma parte pra trabalhar a interação, outra a cognição!!
- P10. Formação e o governo incentivar.
- P11. Em primeiro lugar adequar as instituições. Preparar profissionais ou contratar profissionais da área.
- P12. Ter salas interdisciplinares e um professor de apoio.
- P13. Formação.
- P14. Capacitar um maior número possível de professores.
- P15. Melhorar a formação de professores, bem como de recursos específicos para lidar com tais alunos.
- P16. O processo de inclusão, executado com formação, será um avanço na educação brasileira trazendo grandes benefícios à sociedade, dando aos portadores de alguma deficiência um jeito novo de viver, incluindo-os na educação básica.
- P17. Cursos para professoras de área, porque na minha perspectiva, não existe inclusão se a criança só interage com a professora

de apoio. A professora regente não compreende o que fazer, muito menos as crianças.

- P18. Preparar e ter professor específico.
- P19. Formação dos professores e toda comunidade escolar.
- P20. Tudo que está sendo feito é muito importante, e com o tempo, as próprias pessoas com deficiência poderão ocupar seus lugares de fala na sociedade. Nada melhor que o próprio indivíduo para deliberar acerca das práticas que podem melhorar sua vida em sociedade.
- P21. Formação desde a licenciatura.
- P22. O oferecimento de capacitação profissional por parte do estado.
- P23. Maior atenção à arquitetura e diversidade nos materiais didáticos pedagógicas.
- P24. Cursos de capacitação.
- P25. Não sei dizer.
- P26. Mais investimento na formação de professores e comunidade pedagógica, na luta contra o preconceito e acessibilidade arquitetônica e tecnológica.
- P27. Leis mais claras em favor do deficiente, e uma visão menos mercadológica da educação.
- P28. Começar tudo de novo! Tudo que está sendo tratado como inclusão não é inclusão!

a.7 Você recebe ou recebeu algum aporte financeiro para realizar cursos de formação voltados à inclusão?

- P1. Não.
- P2. Não.
- P3. Não.
- P4. Nunca.
- P5. Não.
- P6. Não.
- P7. Nunca.
- P8. Não.
- P9. Não.
- P10. Não.
- P11. Não.
- P12. Não.
- P13. Não.
- P14. Nenhum.
- P15. Não.
- P16. Minha escola não se adequou a este planejamento para preparar os profissionais para atender esses alunos.
- P17. Não.
- P18. Não.
- P19. Nunca.
- P20. Não.
- P21. Não.
- P22. Não.

- P23. De forma parcial, sim. Em 2010, fiz um curso em Goiânia, com toda logística pela SEDUC.
- P24. Não.
- P25. Não.
- P26. A Especialização em AEE foi uma parceria entre a secretaria municipal de Educação de Goiânia e a Universidade Federal do Ceará.
- P27. Não.
- P28. Não.

a.8 Você recebeu alguma formação para acolher alunos com deficiência?

- P1. Não
- P2. Sim.
- P3. Sim.
- P4. Sim.
- P5. Sim.
- P6. Não.
- P7. Durante a graduação não. Fala-se muito em inclusão, mas sua prática ainda é uma realidade distante de quase maioria de escolas e profissionais da educação.
- P8. Não.
- P9. Sim.
- P10. O básico.
- P11. Sim.
- P12. Não.
- P13. Sim.
- P14. Nenhuma
- P15. Sim.
- P16. Durante esse período não recebi preparação e nem alunos com deficiência.
- P17. Não.
- P18. Somente na universidade, na escola ou secretaria de educação não recebi.
- P19. Sim.
- P20. Sim.
- P21. Sim.
- P22. Sim.
- P23. Não.
- P24. Não
- P25. Fiz especialização em AEE.
- P26. Não;
- P27. Não, mas fiz cursos para aprender

a.9 Você possui formação na atividade em que leciona?

- P1. Sim.
- P2. Sim.

- P3. Sim.
- P4. Sim.
- P5. Sim.
- P6. Sim.
- P7. Sim.
- P8. Sim.
- P9. Sim.
- P10. Específica não. Apenas cursos aleatórios.
- P11. Sim.
- P12. Sim.
- P13. Sim.
- P14. Sim.
- P15. Sim.
- P16. Sim.
- P17. Sim.
- P18. Sim.
- P19. Sim.
- P20. Sim.
- P21. Sim.
- P22. Sim.
- P23. Sim.
- P24. Sim.
- P25. Sim.
- P26. Sim.
- P27. Sim.
- P28. Sim, com certeza. Jamais ministraria uma aula para a qual eu não fosse capacitada.

3.2.4 PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE APRESENTADA PELOS PROFESSORES

3.2.4.1 a) Concepções sobre a escola inclusiva

Pelas respostas apresentadas sobre o conceito de escola inclusiva, percebe-se que a grande parte dos professores a conceituou como uma escola democrática, que deve receber todos os alunos, oportunizando o respectivo acesso, permanência e condições de aprendizagem de cada pessoa. Ademais, a maioria dos participantes se posicionou no sentido de que essa escola deveria melhor se adequar para a satisfazer as necessidades de cada um, conforme sobressai nas falas abaixo:

Preparada para compreender e atender as necessidades do aluno através de atividades e corpo docente adequado. (P18)
Uma escola que proporciona condições de igualdade para todos os estudantes. (P19)

Uma escola que prepara todos os ambientes escolares para receber todas e todos alunos, e forma a comunidade escolar para atuar como protagonistas da construção de saberes coletivos. (P20)

Essa visão de que sobre a escola deve recair a responsabilidade de se adequar às demandas de todos os alunos, encontra-se em consonância com o que propõem Mantoan (2003, 2006) e Sasaki (2006, 2009). Para esses teóricos, a escola deve receber a todos, independentemente de suas condições físicas, econômicas e culturais. Assim, “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MATOAN, 2003, p. 16).

Ressalta-se, ainda, que alguns professores relacionaram “escola inclusiva” como aquela que deve incluir as “pessoas com deficiência”, deixando de mencionar que ela deve receber, não somente esse grupo, mas também todos os outros educandos que, de alguma forma, não se encaixam nos padrões de “normalidade” esperados e são historicamente excluídos do meio social. Assim, para um dos entrevistados, a Escola Inclusiva deve “Incluir o aluno deficiente nas atividades educativas” (P25), ou, ainda, segue a interpretação de que é

aquela que possibilita a entrada e permanência de estudantes portadores de deficiência física e/ou cognitiva, conferindo a eles oportunidade de aprendizagem e inclusão social. (P10)

[...] aquela que dá condições equitativas escolares para o aluno com deficiência. (P15)

Aquela que recebe o aluno com deficiência, o acolhe e respeita seu tempo no processo ensino aprendizagem. (P18)

Em observância ao que expõe Reis (2013) sobre a amplitude da educação especial proposta pela Conferência de Salamanca:

A diversidade, portanto, não se refere mais apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas, sim, a todos que também possuem alguma dificuldade para aprender. Essa concepção consolida a proposta de uma educação para ‘TODOS’, e não para ‘ALGUNS’, constituindo-se em um dos mais importantes documentos da perspectiva inclusiva nos sistemas regulares de ensino, embora concentra ênfase na educação especial (REIS, 2013, p. 117).

Nesse sentido, os entrevistados não mencionaram que a escola inclusiva é aquela que deve se preparar para receber todos os alunos, inclusive pobres, os índios, meninos e meninas de rua, quilombolas, entre outros (UNESCO, 1990). De forma que, para eles, como segue:

A educação inclusiva possibilita aos alunos com alguma deficiência uma educação especial. A professora regente tem o auxílio de uma professora de apoio, os alunos da inclusão têm acesso as atividades e avaliações diferenciadas. Estes alunos estarão junto com outros alunos, não identificados com nenhuma deficiência. (P1)

É aquela que possibilita a entrada e permanência de estudantes portadores de deficiência física e/ou cognitiva, conferindo a eles oportunidade de aprendizagem e inclusão social. (P10)

Escola Inclusiva é aquela que dá condições equitativas escolares para o aluno com deficiência. (P15)

Portanto, conforme demonstrado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e por Mantoan (2003, 2006), Sasaki (2006), Mittler, (2003), dentre outros autores defensores da inclusão, esta não deve se restringir às pessoas com deficiência, mas estar preparada para receber todas as pessoas, independentemente de origem, raça, cor, cultura, etc.

Cabe observar ainda que alguns participantes mostravam uma concepção de que a escola inclusiva tem um papel apenas acolhedor, passivo, no sentido de ter somente que receber esses alunos, sem o ônus de se adequar às necessidades de cada um. Aspecto importante, descortinado nas seguintes falas:

Acolhimento às diferenças e aos diferentes. (P21)

Acolher a todos que a procuram. (P23)

Que respeita e **acolhe** todos alunos. (P24)

Por fim, dois professores disseram “não saber nada” ou “pouco” sobre a escola inclusiva: “Sinceramente, nada” (P14); “Pouco” (P9).

Situação essa que traz certa preocupação, já que escola inclusiva é uma realidade que deve ser vivida por todos os professores do ensino regular, tendo em vista a positivação do processo inclusivo no ordenamento jurídico brasileiro e da existência de vários movimentos sociais voltados a essa perspectiva escolar.

No que tange às respostas apresentadas sobre o conceito de pessoa com deficiência, os professores se utilizaram da concepção legal (Lei n.º 13.143) para conceituar “pessoa com deficiência”, qual seja “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Essa percepção revela, ainda que, alguns docentes, adotaram uma perspectiva médica para o tema, pois entenderam ser a pessoa com deficiência é alguém dependente do cuidado dos outros, para a superação de limitações existentes nela mesma. Um deles relacionou a pessoa com deficiência com aquela que tem algum tipo de patologia. Note-se:

Aquela pessoa que apresenta **certas limitações físicas e mentais**. (P2)
 Pessoa com deficiência é aquela que possui **impedimento físico, intelectual que coíbe a pessoa de viver normalmente em sociedade**. (P4)
 Qualquer **patologia** física ou mental. (P11)
 Que necessita um pouco mais de **atenção e carinho**; (P24)
 Pessoa que **precisam de apoio** para fazer atividade normais do dia a dia. (P25)
 Pessoas que tem **limitações permanentes físicas, sensoriais** (visual ou auditiva), intelectuais e Transtornos do Espectro Autista. (P26)
Que precisa de cuidados diferenciados, mas que pode ter uma vida normal. (P28)

Nenhum deles, ainda que entendam que a escola tem a responsabilidade de se preparar para receber o aluno, trouxe a percepção social de que as limitações não estão na pessoa com deficiência, mas sim na própria escola. Mittler (2003) explica que:

O modelo social de deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiência na vida em sociedade e para mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e de atitudes que criam e mantêm a exclusão (CANPBELL; OLIVER, 1996 *apud* MITTLER, 2003, p. 26).

Não é o aluno, segundo a teórica Mantoan (2003), que precisa superar as suas limitações, porque estas não pertencem a ele, mas ao processo de ensino, que visa atender um padrão de “normalidade” e se esquece da heterogeneidade da sala de aula.

No modelo inclusivo, dentre as mudanças esperadas de uma escola inclusiva, tem-se a adoção de terminologias corretas, segundo Mittler (2003) e Sasaki (2006, 2009). Assim, o significado do termo “pessoa com deficiência” não deve estar atrelado à ideia de doença ou fragilidade. O propósito é a remoção das barreiras sociais, que impedem a participação da pessoa com deficiência na sala de aula ou em sociedade.

3.2.4.2 b) Principais dificuldades do professor

Quando questionados sobre as principais dificuldades em receber os alunos com deficiência, os participantes relataram, em sua maioria, questões relacionadas à acessibilidade (estrutural, comunicacional e pedagógica), falta de formação e de professor de apoio.

No que tange à **acessibilidade**, as Leis n.º 10.098/2000 e 13.146/2015 estabelecem uma definição para esse termo, mostrando situações relacionadas a questões estruturais, arquitetônicas e físicas para que a pessoa com deficiência venha a utilizar bens e serviços com segurança e autonomia.

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, Art. 2º; BRASIL, 2015, Art. 3º).

Infere-se dessas leis que as escolas precisam, por exemplo, construir rampas, portas largas, implantar elevadores, entre outras adequações estruturais para a plena liberdade física do indivíduo.

Ressalta-se, no entanto, que, conforme propõe Sasaki (2009), a acessibilidade não se restringe a adequações arquitetônicas, mas também, sob o paradigma da inclusão, ela observa mais cinco dimensões: comunicacional, instrumental, programática, atitudinal e metodológica.

A dimensão comunicacional se refere à eliminação de barreiras na comunicação com os educandos. Em consonância ao art. 12, da Resolução n.º 2 do CNE/CEB de 2001, tem-se que:

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001, Art. 12, §2º).

Assim, é preciso se utilizar da língua de sinais, para ensinar surdos; textos em *braille*, ou com letras ampliadas para pessoas cegas e aquelas com baixa visão; tecnologias assistivas, bem como outras ferramentas que facilitam a comunicação entre o professor e o educando no processo de ensino.

A dimensão instrumental se refere aos instrumentos utilizados no processo de inclusão. Trata-se, pois, de materiais que facilitam o acesso à informação pela pessoa com deficiência. Diante disso, cite-se a existência de livros em *braille* nas bibliotecas, lápis ou outras ferramentas

acessíveis, que permitem a anotação das informações do livro ou de outro objeto educativo (SASSAKI, 2009).

A dimensão programática é a revisão de documentos normativos, como portarias, regulamentos, e leis, com o objetivo de findar com as barreiras excludentes, que possam “impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar” (SASSAKI, 2009, p. 5).

A atitudinal é aquela que tem como objetivo transformar a sociedade para que ela se torne mais democrática e menos preconceituosa. Nas palavras desse teórico, essa dimensão da acessibilidade é a

Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios (SASSAKI, 2009, p. 6).

Assim, dimensão atitudinal propõe a formação de uma sociedade democrática, que combate preconceitos, estigmas e estereótipos.

Já a dimensão metodológica, apresentada por Sasaki (2009), se refere à eliminação de barreiras nas técnicas e métodos de ensino e aprendizado, uma vez que ele defende as diferentes habilidades dos alunos. No campo da educação, a essa dimensão se propõe o

Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc. Todos os integrantes da comunidade escolar devem ser informados e capacitados a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas a fim de que a sua aplicação se torne uma prática comum em toda a escola. Professores e alunos têm, no uso das inteligências múltiplas, o fator sine qua non do sucesso do ensino e da aprendizagem (SASSAKI, 2009, p. 4).

Nesse sentido, em uma sala heterogênea, há que se observar os talentos de cada aluno, partindo-se da premissa de que todos possuem algum tipo de habilidade, conforme propõe a *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Howard Gardner (SASSAKI, 2006). Não existe apenas uma forma de aprender e ensinar, pois não há somente um tipo de inteligência. Conforme expõe Sasaki (2006), as categorias de inteligências múltiplas incluem, segundo Gardner (2005, 2003, 2000, 1999, 1995, 1994) e “outros estudiosos (Antunes, 1999; Wolman, 2001; Gelb, 2003; Albrecht, 2006; Bizan, 2005; Edwards, 2005, Gazzaniga e Heartherton, 2005; Ballesterro-Alvarez, 2004)”, as habilidades:

lógico-matemática: habilidade de usar o raciocínio e números efetivamente;

verbal-linguística: habilidade no uso da palavra oral;
 corporal-cinestésica: habilidade no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos;
 musical: habilidade para ritmo, melodia, harmonia e tom da música;
 interpessoal: habilidade de perceber e compreender o interior das pessoas;
 intrapessoal: habilidade de perceber e compreender o interior de si mesmo;
 visuoespacial: habilidade para perceber e usar o mundo visual e espacialmente;
 naturalista: habilidade de reconhecer e usar produtivamente a fauna e a flora;
 espiritual/existencialista: habilidade de fazer as perguntas sobre o significado da vida, da existência humana e de entrar em contato com Deus;
 pictográfica: habilidade de entender e expressar ideias e sentimentos por meio de desenhos;
 política: habilidade de entender e praticar conceitos e valores de cidadania;
 ética/moral: habilidade de discernir os aspectos éticos e morais da conduta moral e de agir de acordo com a verdade e a bondade (SASSAKI, 2006, p. 131-132).

Stainback e Stainback (1999, p. 148) explicam que nas salas de aula onde são aplicadas essa teoria, existem mais chances de se obter resultados positivos no aprendizado de todos os alunos, incluindo aqueles que “foram classificados e rotulados como tendo diferenças e deficiências, como estando sob risco ou difíceis de ensinar”.

Com a aplicação dessa teoria no contexto escolar, a dificuldade de preparar atividades e avaliações suscitada por alguns docentes entrevistados como “Comunicação, elaboração de atividades e avaliação” (P1) e “[...] adaptação das atividades” (P.5), pode ser superada.

Isso porque nessa perspectiva, a definição e a prática da avaliação da aprendizagem mudam por completo, uma vez que o aluno não é submetido, ao final do ano letivo, a testes finais sobre o que se aprendeu. Sasaki (2006, p. 134) explica que a avaliação deve “[...] servir menos para mostrar as falhas do aluno e mais para mostrar onde o ensino precisa melhorar, onde o professor pode mudar suas abordagens educativas, onde a escola deve se reestruturar melhor”.

O ensino não pode se engessar a um modelo único e padronizado, mas antes deve se diversificar para atender a todos, nas suas diferentes necessidades. Mantoan (2003) dispõe que:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares (MANTOAN, 2003, p. 38).

Portanto, no modelo inclusivo, o professor busca saber as habilidades de cada aluno para garantir o sucesso no aprendizado de todos, independentemente das características físicas, culturais e financeiras dos discentes.

Já quando questionados sobre as principais dificuldades encontradas para a recepção do aluno com deficiência, de 28 respostas apresentadas pelos participantes, 4 atrelaram a dificuldade de implantar o processo inclusivo à falta de formação ou capacitação. Quais sejam:

Formação de todos membros da instituição diante do que seria deficiência. Visão do que é deficiência e do que é limitação (P2);
 Conhecimento específico e demanda de tempo na sala de aula com 30 alunos (P12);
 Falta de formação continuada (P24);
 Profissionais capacitação e estrutura física adequada (P25).

Segundo Glat e Nogueira (2003), o despreparo dos professores e demais agentes educacionais em lidar com o público da educação especial tem sido exaustivamente apresentado como barreira à inclusão. Para que esta venha a ocorrer, Terra e Gomes (2013) explicam que o processo de inclusão deve acompanhar o aprimoramento e formação continuada dos professores.

Em observância a essa necessidade, a legislação estabeleceu a formação dos professores como um direito da pessoa com deficiência e como um dever do próprio Estado. Assim, de acordo com a Lei n.º 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), art. 27, X e XI, é dever do Estado a

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
 XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015, Art. 27, X e XI);

Outro dispositivo legal que também menciona sobre a formação de professores é a Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Segundo esse dispositivo:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
 [...]
 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;

Importante mencionar que, sobre o significado de capacitação, a Resolução n.º 2 de 2001, do Conselho Nacional de Educação, esclarece que:

§ 1º São **considerados professores capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem

que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (grifo nosso).

§ 2º São **considerados professores especializados** em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, Art. 18, §1º e 2º - grifo nosso).

Percebe-se que os dispositivos da referida Resolução não estabelecem, de forma expressa, nenhuma exigência de qualificação especial, em nível superior, para os professores atuarem no atendimento especializado ou para a inclusão desses alunos nas salas de aulas comuns, bastando uma simples formação em nível médio. Em conformidade com Souza e Pietro (2002, p. 131) citados por Pietro (2006, p. 56-57), “[...] tal constatação causa estranheza, quando se trata de formação de um profissional que, além do domínio das habilidades exigidas para o exercício profissional no ensino comum, deverá ter qualificação para concretizar o ‘especial’ da educação”. Nesse sentido, pelo texto da lei, não é indispensável formação superior para que o docente venha a trabalhar com o público da educação especial.

Mencione-se, também a existência do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei n.º 13.005/2014, que estipulou metas e estratégias para a educação nacional até o ano de 2024. Entre essas metas e estratégias a 4.3 firma a necessidade de formação de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

Nesse contexto, não se pode deixar de falar da Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, que congelou os gastos públicos pelo prazo de 20 anos, influenciando diretamente nos investimentos na educação, em especial na efetivação das metas e estratégias do PNE. O que prejudicou o direito social à educação de crianças, adolescentes e jovens (BRZEZINSKI, 2018).

Portanto, conforme se observa, a inclusão não se restringe à inserção do aluno nas escolas regulares e em razão das determinações legais, mas também compreende a existência de um professor capacitado para recebê-lo (PRAIS; ROSA, 2017) e investimento financeiro para que isso ocorra. Nesse mesmo sentido, Reis; Eufrásio; Bazon (2010) entendem que:

[...] para que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) ocorra de forma efetiva, não basta inseri-los no ambiente da escola regular, é

preciso também assegurar-lhes a entrada no processo de ensino-aprendizagem. Um dos fatores importantes para essa inclusão ocorra diz respeito à preparação de professores, tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada, seja por interesse próprio ou por incentivo da instituição em que ele trabalha (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010, p. 2).

Glat e Nogueira (2003, p. 25) explicam que é preciso garantir a “oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre os alunos”.

Desse modo, apesar de ser uma dificuldade enfrentada pelos professores e essencial para uma inclusão de qualidade, conforme os teóricos citados, a formação é garantida por meio de políticas públicas regulatórias.

Outra adversidade apresentada por um dos participantes foi a ausência de professores de apoio nas salas de aula (questão a.3) quanto à recepção dos alunos com deficiência relata que as dificuldades são “Todas, principalmente quando não tem Professora de apoio. Fico completamente perdida” (P14).

Nesse ínterim, de acordo com a Lei n.º 13.146/2015, incumbe ao poder público assegurar a oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015, Art. 28, XVII), sendo este entendido como a

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, Art. 3º, XIII).

A Resolução n.º 02/2001, que traçou diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica também estipulou como serviços de apoio pedagógico especializado os:

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

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

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (BRASIL, 2001).

Contudo, mesmo diante de normas determinando a existência de serviços e professores de apoio, é possível perceber a falta desses profissionais no ambiente escolar.

Sobre o apoio, cabe mencionar ainda a interpretação de Mantoan (2003) referente ao artigo 205 da Constituição Federal que prescreve o dever de o Estado com a educação ser efetivado mediante a “promoção de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 205). Para essa autora (2003), isso não se refere aos moldes que a educação inclusiva deve ser proposta, mas sim aos serviços de apoio, que devem ser oferecidos de forma complementar às funções dos professores da sala de aula comum.

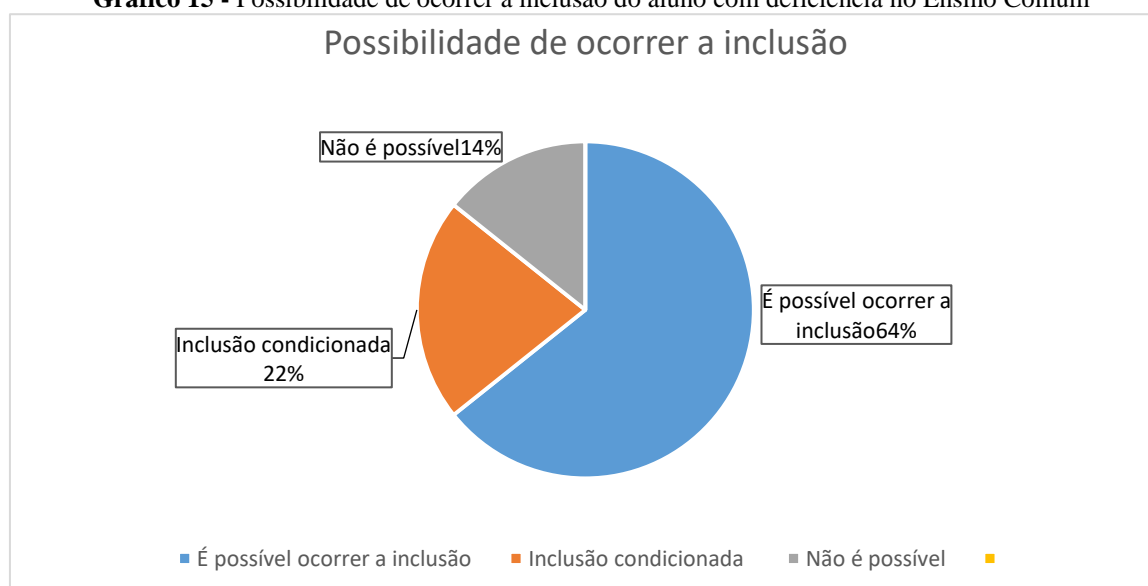
Os serviços de apoio especializados, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum (MANTOAN, 2003, p. 25).

No contexto, esse apoio pedagógico pode ser entendido como instrumentos, que vão desde profissionais até recursos facilitadores do processo de inclusão do aluno no ensino comum, que devem permitir a acessibilidade e excluir as barreiras excludentes.

3.2.4.3 c) Possibilidade de aplicação do processo inclusivo

Sobre a possibilidade de aplicação do processo inclusivo, verifica-se pelas respostas apresentadas que 18 (dezoito) participantes entenderam ser possível a inserção do aluno na sala comum; 6 (seis) responderam pela possibilidade da inclusão, condicionando esta a algum fator; 4 (quatro) afirmaram não ser possível a inclusão, significando que a maioria entendeu pela possibilidade de a inclusão ser possível.

Gráfico 15 - Possibilidade de ocorrer a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Comum



Fonte: Gráfico elaborado pelo *Google Forms*, a partir dos dados coletados pela pesquisadora nas entrevistas.

Assim, entre aqueles que condicionaram a inclusão a algum fator, observa-se que os motivos condicionantes perpassaram por razões de: (I) posição do professor frente ao novo; (II) pela necessidade de tratamento prioritário, já que segundo o opinante, isso em uma sala regular se torna impossível; (III) necessidade de suporte pedagógico; (IV) políticas inovadoras; (V) capacitação do docente e, por fim, (VI) ao grau de deficiência da pessoa.

c.1.1 Possibilidade de inclusão e (I) posição do professor frente ao novo

Mantoan (2003) explica que a inclusão encontra barreiras por parte de alguns professores, pois a maioria deles tem uma visão funcional do ensino “e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado” (MANTOAN, 2003, p. 41).

De acordo com um dos professores, a inclusão somente seria possível se o docente estivesse disposto a dar espaço às diferentes formas de ensinar. Veja:

Sim, a partir do momento que o professor tem uma mente aberta para o “novo”, para as novas formas e ferramentas de ensino. Caso contrário a inclusão não acontece, o tradicionalismo é um método que ainda faz parte de nossa sociedade, da nossa cultura. Abomino. (P9)

A sala inclusiva, segundo essa teórica, exige que o professor palestrante que ensina toda a turma de maneira expositiva em um processo de ditar e copiar dê espaço para um docente que constrói o conhecimento juntamente com seus alunos, interagindo e descobrindo as possibilidades de cada um.

Nesse sentido, as “[...] inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los” (MANTOAN, 2003, p. 41).

Portanto, conforme a estudiosa defende, o professor precisará estar aberto às novas concepções de ensino, devendo romper com os esquemas tradicionais já adotados.

c.1.2 Possibilidade de inclusão e (II) exclusão do aluno

Em uma das respostas apresentadas um dos professores explicou que a inclusão poderia ocorrer, mas desde que isso não incidisse em exclusão da pessoa na sala de aula, pois,

Depende dos casos. No meu ponto de vista, há "inclusões" que mais excluem do que incluem. Há alunos que necessitam de atendimento

prioritário e em salas regulares é impossível fazê-lo como deveria. É algo que deveria ser repensado. Quem sabe um momento do aluno de inclusão na escola regular e outro em escola especial!? Quem sabe para eles um ensino de tempo integral? Uma parte pra trabalhar a interação, outra a cognição!! (P10)

Mittler (2003) alerta sobre a necessidade de se reformar as escolas para que se garanta aos alunos todas as “[...] oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (p. 25), evitando-se a segregação e o isolamento dentro do próprio ambiente escolar.

Mantoan (2003) defende pela modificação radical, completa e sistemática da escola, de forma que o ensino de qualidade alcance a todos, não deixando absolutamente ninguém de fora do processo de aprendizado e alerta que

[...] um dos argumentos sobre a impossibilidade prática da inclusão total aponta os casos de alunos com deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental e os casos de autismo.

A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados (MANTOAN, 2003, p. 22).

Nesse sentido, a pessoa com deficiência não pode ser inserida na escola apenas para a formação de um dado estatístico, pois é preciso que ela possa se apropriar de tudo que instituição de ensino possa oferecer. Assim, conforme propõe esses autores, é indispensável modificar o que for necessário para alcançar as demandas requeridas pela diversidade de sujeitos ali inseridos, evitando-se discriminações e exclusões.

c.1.3 Possibilidade de inclusão e (III) necessidade de apoio pedagógico e humano

Segundo foi apresentado em momento anterior, a legislação (Lei n.º 13.146/2015; Resolução n.º 2/2001; Constituição Federal, Art. 205) impõe ao Estado o dever de assegurar a oferta de profissionais de apoio para a implantação da escola inclusiva.

No entanto, de acordo com a resposta dos entrevistados, há a necessidade de apoio, não somente pedagógico, mas também humano. Para o entrevistado P4 a resposta foi “Sim, desde que se tenha suporte pedagógico e humano”.

Stainback e Stainback (1999) também asseveram que o apoio é um grupo de pessoas reunidas para debater os problemas, soluções e técnicas voltadas a ajudar professores e alunos no processo de inclusão. Essa equipe deve ser composta tanto por professores quanto pelo restante da comunidade, como pais, psicólogos, terapeutas, diretores e até outros alunos de classe. Esses teóricos salientam a importância de a escola fomentar a noção de comunidade

escolar nos alunos, onde todos se ajudam mutuamente e entendem que o direito de viver em sociedade pertence a sujeitos que são diferentes entre si. Isto é,

Nas comunidades que dão apoio a seus membros, todos têm responsabilidades e desempenham um papel de apoio aos outros. Cada indivíduo é um membro importante e digno da comunidade e contribui para o grupo. Este envolvimento ajuda a estimular a auto-estima, o orgulho pelas realizações, o respeito mútuo e uma sensação de estar entre os membros da comunidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 225).

Eles alertam ainda que o apoio é para todos. Assim, as escolas precisam formar redes de apoio interessadas em ajudar todos os membros da comunidade ou da sala de aula, sem que isso seja direcionado a uma pessoa específica, sob pena de essa conduta gerar discriminação.

Portanto, o apoio pedagógico e humano suscitado pelo participante da pesquisa, se refere a um direito protegido, legal e constitucionalmente, e serve para que o aluno não seja apenas inserido na sala de aula, mas realmente venha a vivenciar um ensino de qualidade, podendo refletir isso nas próprias relações sociais.

c.1.4 Possibilidade de inclusão e (IV) políticas inovadoras

Outra condicionante à inclusão, levantada por um professor, se referiu a necessidade de se criar políticas inovadoras e acrescenta “Da forma como está estamos muito no início” (P2).

Conforme foi apresentado no capítulo II, há uma diversidade normativa voltada à educação da pessoa com deficiência e à inclusão. Verificou-se que alguns documentos, como a Lei n.º 9.394/96, trataram de adotar uma posição integracionista, permitindo a inserção do aluno na classe comum somente se ele fosse capaz de acompanhar a turma. Já outros, como a Convenção da Pessoa com Deficiência, que traz uma posição inclusivista, define como crime toda forma de exclusão em razão da deficiência.

No entanto, é importante observar que, conforme estudos realizados nesta pesquisa, a simples posituação do direito à educação não tem se mostrado suficiente para a materialização da inclusão. Bites (2009) informa que os ajustes realizados pelo governo brasileiro se deram no campo da legislação, mas essas ações não foram eficientes para melhorar a prática do processo de inclusão. De acordo com a pesquisadora, após analisar o processo de inclusão de escolas regulares estaduais de Goiás e do município de Goiânia durante os anos de 2007 e 2008, houve a constatação da presença de alunos com deficiência, inseridos na sala de aula comum, mas que estavam alheios ao processo de aprendizado e excluídos da interação com os demais colegas de sala.

Também Silveira (2017), em pesquisa realizada sobre as políticas públicas de inclusão na rede comum pública de ensino na cidade de Jataí/GO, observou que:

Apesar de as pessoas com deficiência estarem já há algum tempo asseguradas por leis, isto não significa que estas sejam realmente implementadas, tanto no cotidiano das instituições educacionais como nos diversos espaços sociais. Sem que ocorra a mudança de algumas concepções, como de homem, sociedade e deficiência, não será possível a implementação de uma educação inclusiva (SILVEIRA, 2017, p. 81).

Percebe-se, portanto, após a análise dessas pesquisas, que a dificuldade não está na inovação de políticas regulatórias, mas na respectiva materialização dos dispositivos normativos no contexto escolar.

Com efeito, a educação inclusiva exige muito mais que levar os alunos com necessidades especiais para a escola regular, como no caso de Mário, Miguel e tantos outros. Requer a adoção de medidas de suporte à inserção social desses indivíduos à educação e profissionalização. Mais ainda, quando for o caso, exige a oferta de serviços de apoios específicos e permanentes na escola regular, provimento de recursos materiais e humanos, revisão da proposta educativa no que tange aos conteúdos e formas de gestão do processo educativo, favorecimento da mudança de atitudes com vistas a receber e a manter esses alunos na escola comum (BITES, 2009, p. 292).

Nesse sentido, percebe-se que a inovação nas políticas públicas foi importante para transformar o modelo escolar a partir de um processo de segregação até chegar à inclusão. No entanto, a inovação nas políticas não deve ocorrer somente no aspecto legal, mas também deve incidir em todas as outras formas que visem a eliminação de barreiras; nas práticas de ensino; nos recursos pedagógicos, para que a inclusão ocorra de forma efetiva na prática e venha atender a todas as necessidades dos alunos (MANTOAN, 2003).

c.1.5 Possibilidade de inclusão e (V) formação

Entre as condicionantes para a implantação para o processo de inclusão, foi apresentada a necessidade de formação voltada à educação inclusiva. Segundo Mantoan (2003), essa falta de preparo do professor é frequentemente suscitada como argumento resistente à inclusão.

Na presente pesquisa verificou-se que essa capacitação/formação, além de ser considerada como um fator condicionante à inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum, também emergiu como uma dificuldade para a implantação desse processo.

De acordo com cartilha da Política Nacional de Educação Especial de 2020, lançada pelo governo federal, “tão importante quanto o número de educandos atendidos é o número dos professores da educação básica que têm alguma formação para atuar com educandos do público alvo da educação especial” (BRASIL, 2020, p. 24).

Porém, mesmo diante do reconhecimento dos próprios docentes sobre a importância da capacitação dentro da Política Nacional de Educação Especial, bem como a existência de determinações legais (Lei 9.394/96 e Resolução n.º 2 de 2001) a estabelecendo como um direito da pessoa com deficiência, quando questionados sobre a existência de formação adequada para atendimento do público da educação especial, de 28 respostas, **somente 13, ou seja, menos da metade, afirmaram positivamente ter algum tipo de capacitação voltada a esse fim. Além disso, de 28 respostas sobre ter recebido algum apoio financeiro para a realização de cursos de formação voltados à inclusão, somente 2 entrevistados responderam positivamente. Insta dizer que foi possível encontrar, até mesmo, 1 docente atuando sem possuir formação na área.**

Essas respostas também refletem a realidade do país, porque demonstram que existe pouca capacitação voltada ao público da educação especial, seja nas escolas especializadas, seja pelos professores atuantes da escola regular. Conforme é apresentado no documento elaborado pela Política Nacional, somente 5,8% dos docentes atuantes na educação básica possuem algum tipo de formação continuada sobre educação especial e, 42,3% dos professores atuantes diretamente com alunos da educação especial possuem formação específica nessa área (MEC, 2020).

Isso demonstra, portanto, uma contradição entre o que propõe as políticas públicas e a realidade educacional brasileira, vez que essa formação de professores tem se mostrado ineficiente.

c.1.6 Possibilidade de inclusão e (VI) grau de deficiência do aluno

Quanto ao docente que condicionou a inclusão ao grau de deficiência do aluno (P10), percebe-se os reflexos do modelo integracionista e médico nessa concepção, assim, “Depende da deficiência. Algumas sim. ”

Por esta perspectiva, a pessoa com deficiência somente poderia ser incluída no ensino regular, se a deficiência não a impedisse de alcançar um certo grau de normalidade esperado pelo modelo de escolarização proposto. Os serviços médicos, então, estariam postos a auxiliar as pessoas com deficiência nesse processo de melhoria.

Ressalta-se, no entanto, que de acordo com Sassaki (2006), esse modelo não garante de forma efetiva a participação social de todos com igualdade de oportunidades, pois ele não exige da sociedade as mudanças necessárias para que a inclusão ocorra. O direito de ser sujeito ativo somente é garantido a uma porcentagem da população, que se encaixa nos modelos padronizados, uma vez que

a integração social, afinal de contas, tem consistido no reforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcancem um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes (SASSAKI, 2006, p. 33).

Condicionar a inclusão ao grau de normalidade de um aluno, acabaria por exigir, primeiramente, um preciso diagnóstico da dificuldade de aprendizado da criança, depois, uma equipe capacitada para dizer que aquela criança não tem condições para aprender, de nenhuma maneira que o ensino comum possa oferecer.

Um dos professores, ao entender não ser possível a inclusão, sugeriu que **“o melhor seria o ensino e sala específico com profissionais de saúde e educação capacitados”**, demonstrando que a deficiência está relacionada a uma patologia, dependendo esse aluno de apoio médico para que a inclusão ocorra. Trata-se, pois, de uma compreensão incompatível com a inclusão, já que a deficiência não é uma doença.

Portanto, reforça-se a importância da formação que prepare o professor dentro de uma perspectiva inclusiva, fazendo com que o processo de inclusão deixe de ser um aporte terapêutico, como aconteceu com os educadores especiais, no passado (nas Santas Casas de misericórdia), para ser um aporte pedagógico (BEYER, 2005).

c.1.7 Possibilidade de inclusão e aprendizado e (VII) socialização

Outro ponto que se destaca nas respostas apresentadas é que um dos entrevistados mencionou não ser possível receber o aluno com deficiência na escola comum, porque, segundo ele **“não existe inclusão e sim socialização”** (P5).

Essa resposta vai ao encontro do que Pietro (2006) alerta sobre o equívoco que se faz ao associar a finalidade da escola da pessoa com deficiência como um local de socialização, quando, na verdade, deveria ser também de aprendizado. De acordo com a autora, os docentes devem ser preparados para ultrapassar essa concepção, capacitando-os para identificar as habilidades de cada sujeito e, assim, promover as adequações necessárias para um ensino democrático.

Conforme também expõe Mantoan (2006), o ensino deve respeitar as possibilidades de cada aluno, ainda que se trate de uma pessoa com deficiência mais severa, uma vez que é direito de todos ocupar a sala de aula comum. Para esta autora,

Embora haja pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade. A participação de alunos severamente prejudicados nas salas de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades (MANTOAN, 2006, p. 205).

Esta última teórica informa que a escola atual se sente ameaçada com a inclusão, porque o processo inclusivo rompe com os paradigmas criados pela escola tradicional que traz modelos de aprendizado definidos, excludentes e que marginalizam as diferenças (MANTOAN, 2006).

De modo que

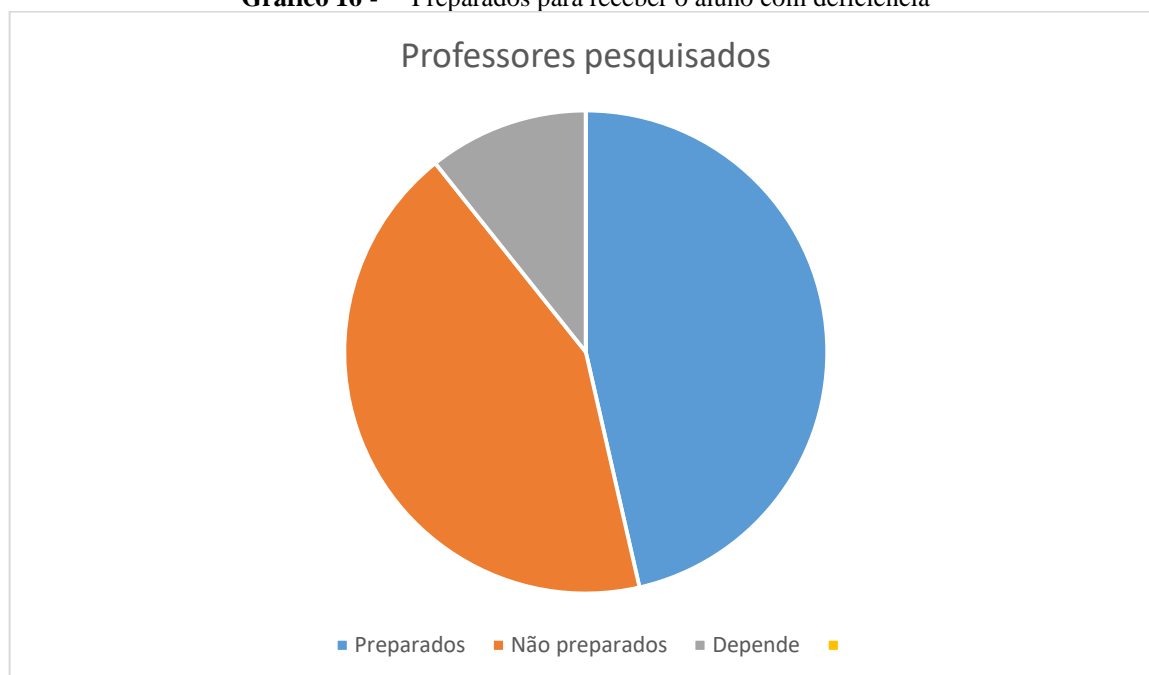
Os alunos do ensino fundamental estão organizados por séries, o currículo é estruturado por disciplinas e o seu conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma ‘inteligência’ que define os saberes e a seqüência em que devem ser ensinados.

É certo que o ensino básico, como um todo, é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos, de sua reprodução, nas aulas e nas provas. A divisão do currículo em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa e outras fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos (MANTOAN, 2003, p. 26-27).

Por conseguinte, o processo inclusivo defendido por Mantoan (2003; 2006) prescreve a ruptura de um ensino hierarquizado, fragmentado, especializado em saberes e que não observa as diferenças. Na inclusão questiona-se o modelo de compreensão padronizado e se valoriza as diferentes formas do saber, uma vez que a escola tem que estar acessível à diversidade das pessoas. Diferenças essas que não se restringem a sala de aula, mas refletem a heterogeneidade da própria sociedade. Para ela, negar ensino a essas diferenças é acreditar em um aluno virtual e abstrato que existe apenas dentro dos muros da escola.

3.2.4.4 d) Quando questionados sobre estarem preparados para receber o aluno com deficiência, os professores responderam que:

Sobre o questionamento de estarem preparados para receber o aluno com deficiência, verifica-se que de 28 docentes, 13 disseram estar preparados; 12 disseram que “não” e 3 que “depende”.

Gráfico 16 - Preparados para receber o aluno com deficiência

Fonte: Gráfico elaborado pela autora, a partir de dados coletados pela pesquisadora nas entrevistas.

Percebe-se que 46,42%, se sentem preparados para receber o aluno com deficiência e alguns acrescentam os motivos:

Sim, porque tenho amor pelo próximo e corri atrás do meu preparo. (P3)

Sim; (P5)

Sim. Pois procuro fazer cursos na área. (P6)

Sim, porque tenho uma abertura de mente para com as particularidades, tempo e forma de aprendizagem de cada indivíduo, sou extremamente contra ao ensino uniforme de uma escola tradicionalista, com um único formato de avaliação. Tudo na vida é um processo; (P9)

Sim, porque tenho uma abertura de mente para com as particularidades, tempo E forma de aprendizagem de cada indivíduo, sou extremamente contra ao ensino uniforme de uma escola tradicionalista, com um único formato de avaliação. Tudo na vida é um processo. (P11)

Sim, pois sou professora por excelência; (P12)

Sim. Busco atualizações constantes. (P13)

Sim, porque busquei conhecimento e apoio para trabalhar com tal clientela. (P19)

Sim. A barreira foi quebrada com a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas Públicas não especializadas; (P20)

Por que estamos aprendendo a lidar/respeitar e buscar alternativas pedagógicas para que o aluno se sinta acolhido no ambiente escolar; (P22)

Sim, porque tenho tido formação pessoal e profissional voltadas para a área. (P23)

Sim, porque não há diferença nas escolas precisa ser inclusiva; (P24)

Sim, pois estudo sempre para melhor recebê-los. (P26)

As justificativas apresentadas envolveram questões relacionadas a sentimentos de amor ao próximo; capacitação por iniciativa própria e compreensão de que a escola atual deve ser aquela que rompe com as barreiras excludentes e recebe a todos, independentemente das características pessoais de cada aluno. Estes últimos, nota-se, adotaram uma posição inclusivista da educação, mostrando entender que a escola deve estar apta para receber a diversidade de alunos. Um dos professores levantou, também, a necessidade de romper com os padrões de ensino tradicionalistas.

No entanto, apesar de a inclusão ser uma proposta das políticas públicas, 12 (doze), ou seja, 42,85% dos professores não se sentem preparados para fazer parte do processo envolvido.

Não. (P1)

Não. Porque não há formação específicas para deficiências específicas. As formações são gerais. Eu pergunto como trabalhar com cego surdo cego de 6 anos? (P2)

Não. Tenho alunos com deficiência e minha sensação é de tristeza ao ver que poderia fazer mais, porém falta capacitação e tempo. O professor é muito cobrado com conteúdo, disciplinas, burocracia (registros) e vejo que não consigo atendê-los como deveriam (P7)

Não. A falta de uma formação especializada não permite segurança, conhecimentos e habilidades para trabalhar com a educação inclusiva. (P14)

Não. São muitas especificidades e eu não tive formação para lidar com todas elas. (P15)

Minha preparação não foi especializada e nem reformulada para trabalhar com a educação inclusiva, embora tive apenas a parte teórica, de forma geral, em meu curso superior. (P16)

Não. (P17)

Não. A sociedade finge que atende e faz adaptação, poucos profissionais têm tão interesse e preparo. Eles necessitam adaptação e nós na escola recebemos formação para ensinar o componente curricular específico. (P18)

Não. (P21)

Não. (P25)

Não. Falta de preparação e de ajuda por parte da gestão escolar e da gestão administrativa da educação. (P27)

Não me sinto preparada. (P28)

Alguns docentes alegaram que se sentiam assim, porque não possuíam formação ou capacitação necessária para lidar com as diferentes especificidades exigidas por cada aluno, em decorrência da deficiência.

Por fim, percebe-se que 3 (três) professores disseram estar preparados para receber o aluno, dependendo do grau de deficiência.

Sim, mais vai depender muito da dificuldade do estudante e as condições que a escola vai oferecer para prestar o bom atendimento com materiais pedagógicos adaptados para cada realidade. (P4)
 Depende da deficiência; (P8)
 Dependendo do grau de deficiência. Não. (P10)

Tais respostas revelam os reflexos do modelo integracionista na concepção dos professores. Conforme já foi explanado, esse modelo permite a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula comum caso venha a alcançar os padrões de normalidade esperados pela escola. Se ela não alcança a competência necessária para estar no mesmo ambiente escolar que os demais alunos ditos “normais”, esse discente é direcionado às salas ou instituições especializadas.

3.2.4.5 e) Quando questionados sobre sugestões de melhoria para o processo de inclusão, os professores responderam que:

Quando questionados sobre as sugestões de melhoria do processo de inclusão, quase 70% (setenta por cento) dos professores participantes mencionaram a necessidade de preparação, capacitação ou formação dos profissionais da educação.

Essa questão também foi citada como uma das dificuldades e, até mesmo, como condicionante do processo de inclusão. Também foi levantada como um fator que, na ausência, deixava o professor inseguro para receber os alunos com deficiência.

Nesse contexto, percebe-se a relevância que o docente dá a essa preparação, mas isso também pode demonstrar a ideia tradicionalista, ou mais confortável, que os professores possuem sobre a educação das pessoas com deficiência. Isso porque a educação da pessoa com deficiência, conforme demonstrada nessa pesquisa, foi proposta anteriormente em ambientes segregados, longe dos demais alunos ditos “normais”. Então, nesse modelo, não havia a necessidade de o professor das escolas regulares se capacitarem para receber o aluno com deficiência, vez que a necessidade de adequação não recaía na instituição de ensino, mas sim no próprio aluno. Nesse caso, o docente não era compelido a aceitar o aluno “diferente”, porque existiam instituições especializadas para educação dessas pessoas.

No entanto, na proposta inclusivista, todos os professores precisam estar preparados para receber todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não, atendendo às demandas de cada um, em razão das políticas públicas regulatórias que demandam esse dever.

Nesse sentido, importante lembrar que, segundo foi demonstrado em momento anterior, a posição dos teóricos Glat e Nogueira (2003), Terra e Gomes (2013), Reis, Eufrásio

e Bazon (2010), Martins *et al.* (2017), Souza e Pietro (2002), é a de que a formação e a capacitação do docente são importantes para a qualidade do processo de inclusão.

Em contrapartida, cabe apresentar o posicionamento de Mantoan (2003), no sentido de que a formação deve superar aspectos instrumentais de ensino e não se restringir a uma especialização, extensão ou extensão, com terminalidade específica e emissão de certificados. Para ela, a preparação de um professor deve romper com os paradigmas tradicionais de almejar capacitar o docente para um público específico. Essa teórica, inclusive, tece críticas a intenção de criar habilitações específicas para a educação inclusiva, pois, ela entende que o docente deve ser preparado para trabalhar com todos os alunos e não para lidar com um público específico. Assim, a estudiosa argumenta que

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Ela alerta para a necessidade de se questionar os modelos de formação existentes, de forma que os profissionais da educação sejam preparados na “perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade” (MANTOAN, 2003, p. 44).

Assim, tendo em vista a ineficiência das políticas públicas de formação de professores voltadas a inclusão, já que, na prática, conforme demonstrado pelos dados do MEC (2020) e nas entrevistas realizadas nessa pesquisa, poucos professores possuem essa capacitação. Portanto, ainda que ineficiente, esse requisito não pode ser obstáculo ou condicionante para a efetivação do modelo educacional inclusivo, sob pena de violação do direito constitucional à educação.

Observa-se, ainda, outra importante sugestão para a melhoria do processo inclusivo, que para um dos professores, envolve a que o ensino se volte a uma visão menos mercadológica. Conforme expressou, são necessárias “Leis mais claras em favor do deficiente, e **uma visão menos mercadológica da educação.**” (P27)

Mantoan (2006) adverte quanto a necessidade de abolir a visão mercadológica da educação que idealiza uma sala de aula homogênea, com alunos competitivos, produtivos e eficientes. Para ela, é preciso trazer uma reorientação escolar, para que elas se baseiem em um

processo de ensino que valorize a justiça social, a igualdade, a democracia e que gere uma sociedade não discriminatória.

A adoção dos princípios propostos por essa teórica a respeito da escola inclusiva se mostra contrária a escola indicada pelo Banco Mundial, na qual há a redução de custos para o Estado com os gastos da educação especial e de preparação de mão de obra.

Conforme se verifica na Declaração de Salamanca, as:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Nas palavras de Silveira (2017):

Verifica-se nessa passagem a preocupação com o custo eficácia (leia-se benefício, que foi o termo primeiramente usado) do sistema educacional. Esta Declaração deixa claro que, diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns devem acolher a todos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (SILVEIRA, 2017, p. 67).

Souza e Plestsch (2017), ao analisarem as influências dos organismos internacionais na educação brasileira, informam que a intencionalidade do Banco Mundial era utilizar da educação para o combate da pobreza, capacitando os sujeitos para ser mão de obra do capital e, além disso, reduzir custos do Estado com assistência social e escolas especiais.

Em outras palavras, esta ideia indica que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, e somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma pessoa com deficiência, bem como sua inserção nas atividades laborais futuras. Portanto, o não acesso à educação pode levar a um agravamento da situação de pobreza. Além disso, pode acabar por representar um alto custo para a economia dos países, tanto pelo gasto com assistência social como pela falta de mão de obra produtiva (UNESCO, 2001A, 2003a, 2005, 2009) (SOUZA; PLESCH, 2017, p. 5).

Assim, a inclusão escolar não pode ser entendida como uma estratégia econômica, para redução de custos estatais, pois a “inclusão genuína não significa a inserção dos alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores ou alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente todos os alunos” (STANINBACK; STAINBACK, 1999, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo geral a problematização das políticas públicas de inclusão no contexto escolar da educação básica. Para isso, foi necessário percorrer a construção histórica da educação da pessoa com deficiência no Brasil e a influência de Organismos Internacionais, como a do Banco Mundial na formatação das políticas públicas educacionais brasileiras. Também conhecer aspectos conceituais, apresentando definições e diferenças entre inclusão e integração. Em um segundo momento, cuidou-se de apresentar os movimentos internacionais e as políticas públicas regulatórias que marcaram o processo de democratização da educação, voltados à inclusão. Por fim, analisou-se os reflexos das políticas públicas inclusivas na realidade escolar, por meio de dados censitários e entrevistas com professores. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa de campo em uma abordagem qualitativa.

Diante de tudo que foi pesquisado e dos registros históricos encontrados, verificou-se que a pessoa com deficiência passou inicialmente por um momento de total exclusão social, ocorrido no período colonial para alcançar nos dias que se seguem, 2021, posição de tema em debate, onde há a defesa pela inclusão. Assim, até 1835, não havia o que se falar em educação para essas pessoas (MARTINS, 2015), não sendo estas consideradas sujeitos de direitos.

Posteriormente, com a gênese da *Declaração Universal de Direitos Humanos*, em 1948, começaram a surgir vários movimentos que deram às pessoas com deficiência o direito de pertencer à sociedade e que marcaram a Educação Especial, tais como a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), a *Declaração de Salamanca* (1994), a *Política Nacional de Educação Especial* (1994), o *Fórum Internacional Consultivo sobre Educação para Todos* (1996), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394* (1996), a *Convenção de Guatemala* (1999), o *Fórum de Dakar* (2000), a *Resolução CNE/CEB n.º 2* (2001), a *Convenção Sobre a Pessoa com Deficiência* (2006), a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (2008) e o *Decreto n.º 10.502* (2020).

Percebeu-se que os movimentos internacionais e a diversidade normativa sobre a Educação Especial foram importantes para a inserção da pessoa com deficiência na sala de aula, pois isso refletiu positivamente no número de matrículas até 2008, em salas exclusivas ou escolas especializadas, e, após esse ano, nas salas de aula comuns de escolas regulares.

De acordo com os dados coletados a partir de relatórios elaborados pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), no período de 2000 a 2020, esse quantitativo de matrículas revelou crescimento, mostrando que em 2000 o total era de 382.215 (trezentos e oitenta e dois mil e

duzentos e quinze), chegando em 2020 a 1.308.900 (um milhão, trezentos e oito mil e novecentos) de alunos especiais nas escolas.

A partir de 1990 após a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, houve um aumento de matrículas nas escolas especializadas ou classes exclusivas, pois, passaram de 300.520 (trezentos mil, quinhentos e vinte) para 348.470 (trezentos e quarenta e oito mil e quatrocentos e setenta) alunos. Nesse momento, notou-se a adoção do modelo integracionista na educação, pois, de acordo com essa visão, os discentes que fugiam dos padrões esperados de normalidade deveriam ser inseridos em ambientes segregados, com um ensino específico voltado para eles, até que estivessem aptos à inserção no ensino comum.

Após o ano de 2008, constatou-se a ampliação constante de matrículas na Educação Especial nas escolas regulares e a correspondente diminuição nas escolas especializadas ou classes exclusivas. Nesse ano, existiam 348.470 (trezentos e quarenta e oito mil e quatrocentos e setenta) alunos nas classes especiais, e, em 2020, esse número foi de 156.025 (cento e cinquenta e seis mil e vinte e cinco). Já o quantitativo nas classes comuns, em 2008, que era de 375.775 (trezentos e setenta e cinco mil e setecentos e setenta e cinco), subiu, em 2020, para 1.152.875 (um milhão, cento e cinquenta e dois mil e oitocentos e setenta e cinco). Esse aumento ocorreu em resposta à política estabelecida pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que propôs uma perspectiva inclusiva para educação brasileira.

Cumprе esclarecer que diferente da visão integracionista, na inclusão, as escolas regulares devem receber todos os alunos, com suas diferentes especificidades. A escola, os professores e demais agentes da educação, nesse caso, precisam se adequar às necessidades do aluno para fornecer um ensino de qualidade a todas as pessoas que se encontrem em sala de aula.

No entanto, segundo Souza e Pletsch (2017), o modelo inclusivo escolar atendeu às intenções neoliberais. Os autores explanam que os Organismos Internacionais aliados aos anseios capitalistas tinham por objetivo à formação de um sujeito autônomo, socialmente útil, que contribuísse economicamente para o desenvolvimento do país. Ademais, como visto, a inserção da pessoa com deficiência na escola era financeiramente mais favorável, já que o gasto estimado com a inserção das crianças nas escolas regulares era “sete a nove vezes mais econômico do que colocá-las em escolas especiais” (WORD BANK, 2003, p. 2 citado por SOUZA; PLETSH, 2017, p. 5).

Por essa visão, a educação se ligava à inserção do indivíduo na economia para sua respectiva sobrevivência. O aprofundamento teórico, cultural e social deixava de ser a função primordial da escola para dar espaço a uma formação puramente mercadológica, conforme proposto pelo Banco Mundial, na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006 e LIBÂNEO, 2019), com a democratização do ensino e, posteriormente, em 1994, na *Conferência Mundial de Educação Especial*, na Espanha, sob a perspectiva inclusiva. Portanto, de acordo com esses pesquisadores, é possível perceber a influência desses Organismos Internacionais na educação brasileira, inclusive à pessoa com deficiência.

Relativo ao exposto um dos docentes pesquisados sugeriu como melhoria do processo de inclusão “uma visão menos mercadológica da educação” (P.27).

Longe desse aspecto econômico, os defensores da inclusão como Mantoan (2003; 2006), Sasaki (2006), Aranha (2002), Costa (2012) e Fonseca (2003), entendem que todos os indivíduos, independentemente das suas características pessoais, sejam elas físicas, culturais, financeiras, entre outras, possuem o direito de pertencer a qualquer ambiente que os demais membros da sociedade, devendo esta realizar as adequações necessárias para que todos sejam inseridos. Esses teóricos, portanto, rechaçam a abordagem integracionista e veem na inclusão a única e legítima forma de fornecer a educação.

Segundo Sasaki (2006, p. 40), para incluir todas as pessoas, “a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros”. Na inclusão não há espaço para análise de aptidão do sujeito. Pelo contrário, ele é incluído e a sociedade se modifica para que a pessoa com deficiência ou qualquer outro sujeito efetivamente exerça todos os seus direitos.

Portanto, em decorrência dos dados bibliográficos e censitários, buscou-se ainda verificar a realidade da inclusão escolar por meio de entrevistas com professores.

Logo no questionário socioeconômico percebeu-se que a maioria dos professores da educação básica é do sexo feminino e com filhos, situação que coincide com a realidade do país e corresponde ao fenômeno da feminização da docência. Conforme Louro (1997) expõe, esse acontecimento decorre de uma construção cultural que considera o magistério uma função feminina. Isso porque se entende que ela deve ser ocupada por mulheres, já que seria uma extensão do lar e, também, porque tal função, ao apresentar horários de trabalho mais flexíveis, permitiria a acumulação das atribuições domésticas, historicamente exercidas pelas mulheres, com o trabalho fora do lar. Por conseguinte, em razão dessas características, apesar de ser uma função nobre e necessária, é pouco valorizada social e financeiramente.

Quando verificadas as vozes dos professores sobre aspectos conceituais relacionados à inclusão, foi possível problematizar que eles, em sua maioria, entenderam que a escola inclusiva é aquela democrática, que deve se adaptar para receber os alunos. No entanto, constatou-se que alguns docentes restringiram o público desse modelo escolar à pessoa com deficiência, sem mencionar as demais crianças excluídas socialmente, como os meninos e meninas de rua, quilombolas, negros, índios, entre outros. Dois professores, mesmo atuando na escola regular, confessaram “saber nada” ou “muito pouco” sobre a escola inclusiva.

Em relação ao que os professores tinham a dizer sobre a possibilidade de a inclusão ocorrer nas escolas, a maior parte demonstrou ser favorável a esse processo. No entanto, foi possível vislumbrar posições que condicionaram a inclusão ao grau de deficiência do aluno e ainda àquelas contrárias, como por exemplo os professores (as), que disseram: “*Depende da deficiência. Algumas sim*” (P10) e “*Não. Falta formação por parte dos professores regentes. Os professores de apoio têm uma formação mínima*” (P14).

Essas opiniões demonstraram reflexos do modelo integracionista nos professores, uma vez que o aluno diferente, na visão deles, não teria aptidão para aprender junto aos demais colegas de sala enquanto não se capacitasse para isso.

Outra questão que pode ser observada diz respeito à existência de muitas dificuldades em torno da tarefa recente de receber o aluno com deficiência no contexto do ensino regular, seja por questões relacionadas à acessibilidade estrutural, comunicacional e pedagógica, ou pela falta de apoio do Estado e da própria sociedade para a implantação desse modelo escolar.

Vale destacar, dentre as adversidades apresentadas pelos participantes, a falta de formação ou capacitação para atender o público da Educação Especial, que foi repetidas vezes lembrada. Além disso, essa mesma temática também foi apontada como condicionante à inclusão e, igualmente, apresentada como sugestão para o aprimoramento desse processo.

Isso vai exatamente ao encontro do que Glat e Nogueira (2003) perceberam. De acordo com esses teóricos, a variedade de leis, tratados e convenções internacionais, embora traga um direcionamento textual para a implantação de políticas educacionais inclusivas no Brasil e reconhecimento de direitos aos historicamente excluídos, tais documentos não possuem força suficiente para que essas políticas sejam aplicadas e implantadas.

Não basta a existência de uma variedade normativa referente à inclusão, pois, é preciso criar mecanismos para que as políticas públicas regulatórias ocorram na realidade. A quantificação de número de matrículas não é suficiente para que a inclusão ocorra.

‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344).

Pode-se refletir, com base no exposto, que a sociedade civil e a sociedade política necessitam caminhar juntos na construção de mecanismos e valores não segregacionistas, integrando o indivíduo com deficiência no mesmo espaço escolar com os demais alunos sem deficiência. A sociedade deve agir desde o início da formação das crianças até a escolha de suas representações governamentais, para que adentrem no poder, autoridades com planos de governo voltados à inclusão e à efetivação de direitos sociais. A sociedade política, por sua vez, deve se responsabilizar pela efetivação das políticas públicas voltadas a esse tema, bem como pelos atos legislativos e pelas políticas de valorização da formação do professor.

A responsabilidade pelo processo inclusivo não deve recair exclusivamente sobre os professores, cabendo ao Estado assegurar o acesso e a permanência de todos os alunos nas salas comuns, cumprindo com as determinações legais em atendimento às peculiaridades de todos (MANTOAN, 2006). Nesse sentido, vale trazer à memória a fala do docente P4, que considerou ser possível a ocorrência do processo de inclusão, mas desde que “*se tenha um suporte pedagógico e humano*”, ou seja, para ele, conforme se permite inferir, é preciso também o suporte que vai desde profissionais e recursos que permitem a acessibilidade até uma rede de apoio.

Mittler (2003) informa que a inclusão implica também no direito de os professores receberem preparação apropriada na formação inicial ou durante a atividade de docência. De acordo com esse teórico, “eles também merecem apoio de seus diretores e das autoridades locais, assim como dos coordenadores de necessidades especiais da escola e dos serviços externos de apoio à escola” (MITTLER, 2003, p. 36)

Isto é, não basta chegar ao conhecimento do professor uma infinidade de atos normativos sobre políticas de inclusão se ele não recebe o apoio necessário para a implantação desse processo na escola. Por conseguinte, o ente estatal deve fomentar programas de capacitação e viabilizar mecanismos para que o professor consiga se adequar às exigências da educação inclusiva.

Mediante o apoio esperado, tem-se a segurança de que o professor fará um curso de capacitação durante o ano letivo e essas horas não serão descontadas dos dias trabalhados ou que será garantido o direito à licença remunerada durante esse período, conforme delineado no artigo 67, II da Lei n.º 9.394/96.

Nesse contexto, constatou-se que a inclusão se trata de uma tarefa árdua, uma vez que o docente esbarra em limitações físicas, financeiras, dentre outras, inerentes à própria escola pública. Conforme expõem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

Com efeito, sendo notória a precariedade de grande parte das escolas públicas, até mesmo no caso das crianças sem deficiência, em relação às instalações físicas, estrutura e organização do ensino brasileiro: aspectos legais e organizacionais equipamentos, organização curricular e pedagógica e formação profissional dos professores, o que dizer do atendimento aos alunos com necessidades especiais? Alguns educadores entendem que fechar os olhos a essa falta de condições físicas e pedagógicas e insistir em seguir ao pé da letra a Declaração de Salamanca pode representar descaso com a real situação das escolas, dos alunos e de seus professores e até contribuir para dupla exclusão escolar, a das crianças com deficiência e a das crianças sem deficiência. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.369).

Portanto, a análise bibliográfica, juntamente com o estudo dos dados censitários e entrevistas com os professores, permitiu refletir que o processo inclusivo esbarra em diferentes dificuldades que vão desde problemas inerentes à própria escola até questões relativas à falta de formação, mostrando uma contradição entre o que é proposto nos documentos normativos e a realidade escolar.

No entanto, isso não deve impedir que a inclusão aconteça ou que ocorra por razões econômicas (economizar dinheiro), mas sim porque o direito de participar da sala de aula regular é voltado a todos os indivíduos. Também não se pode permitir que uma política integracionista, como propõe o Decreto 10.502/20, volte a prosperar na realidade escolar, revelando assim um verdadeiro retrocesso para a educação brasileira.

As dificuldades encontradas não devem validar falas carregadas de desconhecimento sobre os movimentos e lutas em prol da inclusão, como aquela proferida pelo atual Ministro da Educação divulgada no dia 19/08/20 pela Rede Globo, no *site* “g1.globo.com”. De acordo com ele, há crianças com “um grau de deficiência que é impossível a convivência”. Tais falas devem, portanto, ser repudiadas por toda sociedade.

Se há dificuldades na implantação do modelo inclusivista, como as vozes dos professores alertaram, a presente pesquisa também revelou que a maioria defende e apoia a inclusão. Não apenas referente a isso, vigora um ordenamento jurídico que a respalda. Por conseguinte, é preciso solucionar essas questões, investindo na escola e nos professores, fornecendo todo o apoio esperado aos docentes e às crianças.

Assim, a educação é direito de todos, independentemente das demandas exigidas por cada indivíduo. Conforme expõe Brzezinsk (2018), o direito social à educação deve ser efetivado, garantindo-se a prestação do ensino de forma estatal, laica, democrática, inclusiva, obrigatória e gratuita a todos.

Trata-se, pois, de garantir a justiça social e valores democráticos, permitindo a inclusão de todos na sociedade, reafirmando-se que a pessoa com deficiência deve ser incluída na sala de aula regular e a escola deve se adequar para que isso ocorra de forma qualitativa.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. **Nota de repúdio ao Decreto n.º 10.502**, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. 06 out. 2020. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola**: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cad. de Pesquisa, São Paulo, n.96, p. 71-78, fev., 1996.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Formando educadores para a escola inclusiva. **Boletim Salto para o futuro**. Brasil, 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9011931-Formando-educadores-para-a-escola-inclusiva.html>>. Acesso em: 04 out. 2020.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Rev. do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

ASSEMBLEIA INCLUSIVA. **Manual de Redação**: Mídia Inclusiva. Porto Alegre: Superintendência de Comunicação Social e Relações Institucionais - Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/assembleiainclusiva/LinkClick.aspx?fileticket=Pyw-mnmUWdc%3d&tabid=5248&language=pt-BR>>. Acesso em: 21 set. 2020.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BEYER, Hugo. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. Coleção questões de nossa época. v. 56, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. Educação para todos: inclusão escolar ou adiamento? **EDUC**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 279-295, jul./dez. 2009.

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <<https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativas>>. Acesso em: 25 out. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho; apresent. Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. (7ª reimpressão).

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 31 set. 2020.

_____. **Lei n.º 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>.

_____. **Lei n.º 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 27 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política nacional de educação especial**: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Brasília. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

_____. **Decreto Legislativo n.º 6**, de 20 de março de 2020. Assunto: Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Decreto n.º 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova

York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. Brasília: MEC/SEE, 2006.

_____. **Decreto 6.571/2008**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. **Decreto Legislativo n.º 186**, de 9 de julho de 2008 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em: 28 mar. 2021.

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

_____. **Decreto n.º 72.425**, de 03 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Decreto n.º 48.961**, de 22 de setembro de 1960. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Decreto n.º 44.236**, de 01 de agosto de 1958. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. **Decreto n.º 42.728**, de 3 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade nº 6.590/DF** – Distrito Federal. Relator: Ministro Dias Tóffoli. 2020. Disponível em: <<https://www.idea.ufscar.br/materiais/legislacao/politicas-nacionais/politicas-nacionais-da-educacao-especial/adi-n6590>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. **Portaria Ministerial n.º 4**, de 27 de dezembro de 2019. Estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, no exercício de 2020. Disponível em:

<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-4-de-27-de-dezembro-de-2019-235856724>>. Acesso em 15 de julho de 2020.

_____. **Portaria SEDH n.º 2.344**, de 3 de novembro de 2010. O Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, no uso de suas atribuições legais, faz publicar a Resolução n.º 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, que altera dispositivos da Resolução n.º 35, de 06 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno. Disponível em: <https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4**, de 02 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2**, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nota Técnica 1/2018**. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Censo Escolar 2020. INEP. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 20 dez. 2020

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. MEC/Seesp, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 15/07/2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. MEC/Seesp. 2008. *In: Inclusão: R. Educ. esp.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. Ministério da Saúde. O que é Covid19? 08/04/2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso: 03/08/21.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláudia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da *Declaração de Salamanca* no Brasil. Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200359>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos. *In: BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*. São Paulo: Cortez, 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**. Questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011. E-Book. ISBN 978-85-283 0498-5.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? *In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813/556>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Os pressupostos da teoria social de Marx na perspectiva da pesquisa acadêmica. *In: PAIVA, Wilson Alves de Paiva. Reflexões sobre o método*. Curitiba: CRV, 2017.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. Módulos 1ª 4. Volume 1. Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

COSTA, Valdelúcia Alves. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? *In*: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DAKAR. DECLARAÇÃO DE DAKAR. O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-Dakar.html>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **Rev. REI**. Caxias do Sul, v. 7, n. 15, 2012. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50_1.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1998.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca**. Novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

EBY, Frederick. Pestalozzi e o movimento da escola elementar. *In*: EBY, Frederick. **História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1962. p. 374-407

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o Alívio da Pobreza: Novo Tópico na Agenda Global. **Rev. Educ. PUC-Campinas**, n. 20, p. 43-54, jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220/2880>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FERREIRA, Gabriela Silva. **Políticas Públicas de Inclusão na Educação Infantil**: um estudo em creches do município de Franca. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional - Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista. Franca, 2016.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. **Rev. Educação**, Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 83-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba S. Sá; ANDRÉ, Marli Elisa D. de Afonso. **Políticas Recentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília, ano, 14, n. 24, MEC/SEE, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista em Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Educação direito de todos os brasileiros. *In*: BRASIL. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 27-34 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

GUATEMALA. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. **Instituto Paradgma**. Disponível em: <<https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Matino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

JÚNIOR, Dirley da Cunha. **Curso de direito constitucional**. 10ª ed. Salvador: Jus Podivm, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: **VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. Nova ALMEIDA. Disponível em: <<http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LENOIR, Yves. As finalidades educativas escolares, um objeto altamente problemático. **Bullentin CRCIE**, Sherbrooke, Quebec, Canadá, n. 4, 2013.

LEPEDE - Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença. Manifesto do LEPED em Repúdio ao Desmonte da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008). 2020. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2020/10/carta-convocacao-contra-desmonte-da-pneepei.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; EXALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Em Defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

_____. José Carlos. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública**: uma qualidade de educação restrita e restritiva. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. v. 1

_____. Jose Carlos. O Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. M.; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás (Cap. 3). *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Marra M. (Orgs.). **Políticas Educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restritiva de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, v. 1, p. 89-131.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do capitalismo e educação. Algumas anotações. *In*: _____. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: contexto, 1997. p. 443-481.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Educação especial: o risco de uma falsa atualização. [Entrevista concedida]. Marta Avancini. **Trem das Letras**: Educação e Cultura. 29/04/2020. Disponível em: <<http://tremdasletras.com/revisao-de-lei-coloca-sob-ameaca-a-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓFILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para as ciências sociais aplicadas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência**. Da antiguidade ao início do século XXI. Campinas, SP: Mercado Letras, 2015.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GOMEZ, Andrea Jimena Viera; FERNANDES, Yliana Zeballos *et al.*. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 11, n. 17. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53635/34015>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MAZZOTTA, Marcos L. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2019.

MEC. Ministério da Educação. Cartilha sobre a **Política Nacional de Educação Especial**. Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**. Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 13ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MUNIZ, Eray Proença; ARRUDA, Élcia Esnarriaga de. Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, dez. 2007. p. 258-277. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17_28.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da Teoria Social**. URFJ: Serviço Social, impressão eletrônica, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/60464122/Introducao-ao-metodo-da-teoria-social-Jose-Paulo-Netto>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; GLAT, Rosana. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Ano 10, n. 1, 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez., 2017.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU, 2006. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PIETRO, Rosângela Gavioli de. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da Rosa. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833/pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

REDE-IN. Rede Brasileira da Pessoa com Deficiência. Posicionamento da Rede-In a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial. 03 de outubro de 2020. Disponível: <<https://institutorodrigomendes.org.br/nova-politica-nacional-educacao-especial/>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. Rio de Janeiro, 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Teses/2013/Marlene%20Barbosa%20de%20Freitas%20Reis.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/06.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

ROCHA, Leonor Paniago. **Políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em periódico científico brasileiro (2008-2012)**. Goiânia. 187 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/714>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Rev. Nac. de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009. p. 10-16

_____. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Maria Abádia. Banco Mundial, Corporações Internacionais e investidores: Políticas e Formas de Atuação na Educação Básica. In: **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. [Ebook] /organizadores, José Carlos Libanêo ... [et al.] – Goiânia: Gráfica UFG, 2019. 262. Disponível: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_02.html>. Acesso: 04/08/2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação, história e política. **Clio Revista de Pesquisa Histórica**, v. 18, n. 1, p. 153-170, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24782>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SILVEIRA, Sirlane Vicente de Sousa. **Das políticas de inclusão escolar aos projetos políticos pedagógicos da rede comum pública de ensino de Jataí/GO**. Jataí, 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás. Jataí, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7262/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Sirlane%20Vicente%20de%20Sousa%20Silveira%20-%20202017.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SOBRAL, Karine Martins; SOUSA, Nágela; GIMENEZ, Susana. O movimento de educação para todos e a crítica marxista: notas sobre o Marco de Ação de Dacar. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n. 1 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/karinenagela03.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SOUZA, Flávia Faissal; PLETSCHE, Marcia Denise. A relação entre as diferenças do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as Políticas da Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro. 2017. Disponível: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2017/07/SOUZAPLETSCHE_2017.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Wilian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124. jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5629/pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO: Jomtien. 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

_____. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. **Declaração do Milênio**, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pn000001.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. **Educação 2030**. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa à educação ao longo da vida para todos. Para a

implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, 2015. Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pdf0000243278_pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: perspectivas atuais. Anais...* Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENTREVISTA COM PROFESSORES

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica “educação da pessoa com deficiência no ensino médio: da legislação à realidade”.

Este questionário deve ser respondido por professores da rede pública do ensino médio.

Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar.

Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente sua presteza.

Instituição de Ensino:

Nome:

Data:

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

01- Sexo:

Masculino Feminino

02- Qual sua idade:

Até 25 anos De 26 a 35 anos de 36 a 45 de 46 a 55 mais de 56

03- Você se considera:

pardo negro branco índio outro

04- Qual seu estado civil?

Solteiro

Casado

Mora junto

Viúvo

Divorciado

Separado

Prefere não responder

05- Tem filhos?

Sim não

Se sim, quantos? _____

06- Onde você foi criado a maior parte de sua vida?

Zona Urbana Zona Rural

07- Qual a renda de sua família?

- Até 1 salário
- Mais de 1 até 2 salários mínimos;
- Mais de 2 até 3 salários mínimos;
- Mais de 3 até 5 salários mínimos;
- Mais de 5 até 8 salários mínimos;
- Mais de 8 até 10 salários mínimos;
- Mais de 10 salários mínimos;

08- Formação (marque todos os itens que competem a sua formação):

Doutorado. Curso _____

Mestrado. Curso _____

Especialização. Curso _____

Ensino Superior Completo. Curso _____

Ensino Superior Incompleto

Ensino Médio

Ensino Médio Magistério

09- Qual disciplina você leciona?

10 – Você é professor de:

- escola pública
- escola privada
- escola pública e privada

11- A quanto tempo você atua como professor (a)?

- de 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos () 21 a 25 anos () mais de 25

12- Há quanto tempo você atua nessa unidade escolar?

13- O que você entende por escola inclusiva?

14- O que você entende por pessoa com deficiência?

15- Você recebeu alguma formação para acolher alunos com deficiência?

16- Quais são as principais dificuldades encontradas para a recepção de alunos com deficiência?

17- Você recebe ou recebeu algum aporte financeiro para realizar cursos de formação voltados à inclusão?

18- Você se sente preparado para receber aluno com deficiência? Por quê?

19- Você acha que é possível receber aluno com deficiência na rede regular de ensino?

20- Você possui formação na atividade em que leciona?

21- Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o processo de inclusão?

22- Qual sua carga horária de trabalho semanal?

23- Você possui mais de um emprego?

24- Qual o seu tempo destinado às atividades de lazer?

Eu autorizo a coleta, estudo, sistematização e publicização dos resultados dos dados declarados resguardando o anonimato.

Local e Data

Assinatura

APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E CONSENTIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título “Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Básica da rede regular: da legislação à prática”. Meu nome é **Tamyres Borges Cardoso Macedo**, sou o responsável pela pesquisa, mestranda em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa você poderá retirar seu consentimento e não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Tamyres Borges Cardoso Macedo, no telefone: (62) 981521807 ou por meio do e-mail . Caso haja dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia-Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

PESQUISADORA: Tamyres Borges Cardoso Macedo sob a orientação da Doutora Teresa Cristina Barbo Siqueira.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: esse trabalho se justifica por sua importância constitucional, vez que se trata de um direito fundamental da pessoa humana ter acesso à educação, independentemente das limitações pessoais de cada indivíduo. Dessa maneira, as pessoas com deficiência possuem o direito de serem incluídas na rede regular de ensino, de forma que isso se concretize na prática. Tem por objetivo: verificar se as políticas públicas educacionais de inclusão garantem de forma efetiva a educação da pessoa com deficiência no ensino regular da educação básica. O procedimento de coleta de dados será a entrevista, por meio de questionário na modalidade online. Estarão na modalidade online: o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) e o questionário da entrevista. Esta terá o tempo médio de 30 a 40 minutos.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: cabe destacar que sua participação é voluntária, não envolvendo gasto financeiro de qualquer espécie. Você poderá retirar seu consentimento da pesquisa a qualquer momento, caso haja alguma questão que lhe traga algum constrangimento, sem que isto cause a você qualquer prejuízo. **RISCOS:** essa pesquisa é de risco mínimo para você, que se submeter-se-á a coleta dos dados. Contudo, como estará expondo elementos de caráter pessoal, poderá haver constrangimentos. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Ressalta-se, entretanto, que não haverá identificação individualizada e os dados da coletividade serão tratados com padrões éticos (conforme o item V da Resolução CNS 466/12) e científicos, sendo justificável a realização da

pesquisa pelos seus benefícios que consistem em trazer melhorias no campo da educação e das políticas públicas de forma a trazer a inclusão social da pessoa com deficiência. ANONIMATO: não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderá interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo 5 anos e, após esse período excluídos dos arquivos digitais.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Caso solicite, você terá total acesso aos resultados da pesquisa. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Após ter recebido tais esclarecimentos e as informações sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, você deverá, na via do documento disponível para você (página 2 do link abaixo), clicar na opção CONCORDO que você será direcionado para o questionário. Caso contrário, deverá clicar em NÃO CONCORDO que encerraremos. Uma via deste documento está disponível para você, basta fazer o download do arquivo clicando <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfO25auBj3oQSoKbxVzb8UoEcXhw2_grfMBOJ9zey7FWSrcQ/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>