

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LEONOR PANIAGO ROCHA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PERIÓDICO CIENTÍFICO
BRASILEIRO (2008-2012)**

GOIÂNIA-GO

2014

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LEONOR PANIAGO ROCHA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PERIÓDICO CIENTÍFICO
BRASILEIRO (2008-2012)**

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iria Brzezinski

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Silva Araújo

GOIÂNIA -GO

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Rocha, Leonor Paniago.

R672o Políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com
deficiência em periódico científico brasileiro (2008-2012)
[manuscrito] / Leonor Paniago Rocha. – Goiânia, 2014.
188 f. : il. ; graf.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de pós-graduação em educação, 2014.

“Orientadora: Profa. Dra. Iria Brzezinski”.

Bibliografia.

1 Educação e Estado. 2. Inclusão escolar. 3. Estado do
Conhecimento. I. Título.

CDU 37(043)

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LEONOR PANIAGO ROCHA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM PERIÓDICO CIENTÍFICO
BRASILEIRO (2008-2012)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Prof^a. Dr^a. IRIA BRZEZINSKI
PPGE – PUCGOIÁS - Orientadora

Prof^a. Dr^a. DENISE SILVA ARAÚJO
PPGE – PUCGOIÁS – Co-orientadora

Prof. Dr. VANDERLEI BALBINO DA COSTA
UFG – Convidado Externo

Prof^a. Dr^a. MARIA FRANCISCA DE SOUZA CARVALHO BITES
PPGE – PUCGOIÁS

Prof^a. Dr^a. TERESA CRISTINA BARBO SIQUEIRA
PPGE – PUCGOIÁS

Goiânia, 27 de fevereiro de 2014.

DEDICATÓRIA

Às pessoas com deficiência, que todos os dias, precisam conviver com a falta de acessibilidade, o estranhamento oriundo do olhar do outro e com políticas públicas de inclusão que pouco tem conseguido verdadeiramente incluir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinidade de coisas que Ele me permitiu viver ao longo desses quatro anos de doutoramento.

Aos meus familiares pela presença constante em minha vida.

Aos meus filhos por me mostrarem, ao nascerem, que tudo posso, e que a vida vale incrivelmente a pena. Obrigada por, ao ingressarem na escola, me mostrarem que para lá eu deveria voltar. Tê-los é meu maior prazer. Criá-los meu maior desafio. Com vocês eu sou só fé, coragem, força, determinação e amor.

Ao Jorge por ter sido mais que marido, porque às vezes ser só marido não é suficiente nesse período.

À Professora Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago, por ser alguém com quem eu sempre pude contar.

Aos meus professores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás pelos inúmeros ensinamentos que me proporcionaram.

A minha banca de qualificação e defesa pela leitura exigente e amorosa de meu texto.

A todos os meus colegas de curso e principalmente à Edna Lemes Pereira, por sua solidariedade e carinho.

Ao Professor Doutor Raimundo Márcio Mota de Castro, por ser meu amigo e por ter me oferecido sempre, sua amizade. Que bom que um dia eu o cumprimentei nos corredores da PUC!

À Darc e sua família por terem me adotado nesses longos dias de escrita. O cuidado que dispensaram a mim me foi muito importante.

A todos os meus colegas de trabalho na UFG/Regional Jataí.

À UFG pela concessão da bolsa pró-qualificar, nesses últimos dois anos e dos três meses de afastamento a mim permitido.

A minha primeira orientadora Professora Doutora Maria Francisca de Carvalho Bites, pela orientação e pelos inúmeros ensinamentos.

A minha segunda orientadora Professora Doutora Denise Silva Araújo, por me receber como sua orientanda e pelo trabalho respeitoso e exigente que realizou comigo.

À Professora Doutora Iria Brzezinski que finalizou comigo esta caminhada.

Ao Professor Doutor Delfim Monteiro Centeno, da Universidad de Deusto (Bilbao – Espanha) que ao me receber naquela Instituição ensinou-me muitas coisas, entre elas que às vezes as pessoas que criticam nossos trabalhos são aquelas que mais nos ensinam a seguir em frente e ampliar nossa visão de mundo. Que bom ter sua amizade!

À Professora Doutora Isa Mara Colombo Scarlati Domingues por ter me adotado como irmã e por ser uma irmã tão companheira.

À Professora Doutora Halline Mariana Santos Silva e a seu esposo Igor que dividiram comigo seu lar e sua amizade no período da realização das disciplinas no Doutorado em Educação. Que bom ter a amizade de vocês!

Enfim, à Maria por passar sempre na minha frente e cuidar de todos os detalhes de minha vida, resolver por mim as coisas que ainda não sou capaz de resolver e por me fazer capaz de resolver inúmeras outras.

A todos o meu muito obrigada.

RESUMO

ROCHA, Leonor Paniago. **Políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em periódico científico brasileiro (2008-2012)**. 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação e Educação – Mestrado e Doutorado e Educação, Goiânia, 2014.

A presente tese apresenta os estudos realizados no projeto de pesquisa intitulado *As políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em periódico científico brasileiro (2008-2012)*, realizado no Programa de Pós Graduação - Doutorado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Teve por objetivo refletir sobre as políticas educacionais para as pessoas com deficiência, a partir da análise de artigos científicos publicados em um periódico nacional, entre os anos de 2008 a 2012. O presente estudo se constitui em uma pesquisa realizada com base no método materialista histórico dialético, numa abordagem qualitativa, teórico-bibliográfica, na modalidade Estado do Conhecimento. Seu objetivo foi realizar o mapeamento e a meta-análise da produção sobre políticas educacionais de inclusão escolar da pessoa com deficiência, que consta na Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - RS. Este estudo permitiu conhecer os temas mais discutidos por essa revista nesse período; os pesquisadores que mais contribuíram nessas discussões; a origem desses pesquisadores; os teóricos que fundamentaram seus estudos; os tipos de textos e de pesquisas realizadas; as temáticas mais estudadas e os principais resultados encontrados. O referencial teórico-metodológico, para realizar a análise de conteúdos dos artigos selecionados, ancorou-se em: Bardin (2009), Brzezinsk (2006), Bueno (2006), Mendes (2006), dentre outros. No conjunto de artigos que tratam da inclusão escolar das pessoas com deficiência, independente do enfoque dado por esses, foram as leis, as ações do governo, a formação dos professores, o estranhamento, o assistencialismo e as avaliações que se sobressaíram às discussões e fizeram emergir as categorias: inclusão escolar e políticas educacionais. Nessa primeira categoria encontram-se os fatores intervenientes no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência tais como: a falta de acessibilidade, as representações docentes e a formação de professores. Na segunda, estão as leis, decretos, políticas educacionais e ações governamentais que também intervêm no processo de inclusão escolar desses alunos. O estudo permitiu inferir que o principal problema da inclusão escolar das pessoas com deficiência centra-se no fato de que o País não possui um sistema nacional de educação que agregue as políticas educacionais, os programas e as ações governamentais, que dê conta de consolidar a educação como direito social, a democratização da gestão, o acesso e a garantia da permanência de crianças, jovens e adultos nas instituições de ensino brasileiras e o respeito à diversidade. Concluiu-se que não há inclusão escolar da pessoa com deficiência porque não se tem uma sociedade inclusiva, porque o modo de produção da vida material exclui parte da população dos bens produzidos socialmente e a educação é um desses bens.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Inclusão Escolar. Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

This current thesis presents studies done in the research project entitled “The educational policies of school inclusion of people with disabilities in Brazilian scientific journal (2008-2012)”, held at the Graduate Program - Doctorate in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás. It aimed to show the educational policies for those people with disabilities, based on the analysis of scientific articles published in a national journal, between the years 2008-2012. This study constitutes a research based on dialectical historical materialist method, a qualitative, theoretical and literature approach, in the modality State of Knowledge. It was performed the mapping and meta-analysis of the literature on educational policies of school inclusion of people with disabilities, which appears in the Journal of Special Education, Federal University of Santa Maria - RS. This study allowed to identify the most discussed topics by this magazine in this period, also it allowed to be in touch with researchers who had contributed to these discussions, the origin of these researchers, the theorists who based their studies on, the types of texts and surveys carried out, with the most studied topics and the main results. The theoretical and methodological referential to perform content analysis of the selected articles based on: Bardin (1977), Brzezinski (2006), Bueno (2006), Mendes (2006), among others. On the set of articles dealing with educational inclusion of people with disabilities, regardless the approach for these data were the laws, government actions for teacher formation, the strangeness, the welfare and ratings that stood to the discussions and did emerge categories: school enrollment and educational policies. In the first category, we can find factors involved in the school inclusion of students with disabilities such as process: lack of accessibility, representations teachers and teacher formation. In the second, we can find the laws, decrees, educational policies and government actions which also involved in the school inclusion process of these students. The study can be able to allow us to infer that the main problem of educational inclusion of people with disabilities is the fact that the country (Brazil) does not have a national education system which adds educational policies, programs and government actions which take into account of consolidating education as a social right, the democratization of management, access and guarantee the permanence of children, youth and adults in the Brazilian educational institutions and respect for all diversity. In conclusion, there is no school inclusion of people with disabilities because we do not have an inclusive society, also the mode of production of material life erases part of the population of socially produced goods and education is unfortunately one of those goods.

Keywords: Educational Policy. School Inclusion. State of Knowledge

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Modalidade de textos (2008-2012)	117
Gráfico 2 - Temas investigados.....	119
Gráfico 3 - Número de autores por artigo	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Artigos publicados na Revista Brasileira de Educação sobre o tema inclusão no período de 2008 a 2012	105
Quadro 2	- Artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos sobre o tema inclusão no período de 2008 a 2012	106
Quadro 3	- Revistas Avaliadas pela CAPES 2010-2012	113
Quadro 4	- Dados Gerais da Revista de Educação Especial da UFSM, 2008-2012)	115
Quadro 5	- Dados gerais dos periódicos (artigos/volumes).....	116
Quadro 6	- Fonte de coleta de dados das Pesquisas.....	118
Quadro 7	- Instituições dos Autores	120
Quadro 8	- Origem dos autores (países).....	122
Quadro 9	- Origem dos autores (Estados Brasileiros).....	123
Quadro 10	- Tipo de necessidade/deficiência	124
Quadro 11	- Teóricos utilizados nas discussões	125
Quadro 12	- Documentos mais utilizados para as discussões	126
Quadro 13	- Artigos analisados	127
Quadro 14	- Temas e categorias de análise	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEC	Associação Brasileira de Editores Científicos
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE	Associação de Pais de Alunos Excepcionais
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	Conselho Técnico Científico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPU	Educação Primária Universal
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISSN	International Standard Serial Number
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPS	Organização Panamericana de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEEDI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA	30
1.1 A História da Educação Especial no Brasil.....	31
1.2 As Influências do Banco Mundial na Educação no Brasil.....	39
1.3 A Ideologia Neoliberal e a Educação na Modalidade Inclusiva.....	45
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL: CONFERÊNCIAS E DOCUMENTOS	65
2.1 As Movimentações em prol da inclusão em Âmbito Internacional.....	65
2.2 A Educação da pessoa com deficiência nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	81
2.2.1 A Educação Especial na LDB n.º 4.024/1961.....	81
2.3 A Educação Especial nas reformas educacionais empreendidas pelas leis n.º 5.540/1968 e 5.692/1971.....	83
2.4 A LDB Nº. 9.394/1996.....	84
2.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais.....	85
2.6 Políticas para a Educação Inclusiva, pós LDB/1996.....	87
2.7 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Ações Governamentais que a constituem.....	95
CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO ESCOLAR NOS ARTIGOS DA REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	102
3.1 O Estudo.....	102
3.2 Periódicos Científicos.....	110
3.2.1 Periódico Eletrônico.....	112
3.3 Reflexões sobre o mapeamento dos artigos.....	115
3.3.1 Caracterização da revista e seus artigos.....	116
3.3.2 Mapeamento dos artigos.....	116
3.4 Os Artigos Analisados.....	126
3.5 Inclusão Escolar.....	130
3.5.1 Discutindo conceitos.....	130
3.5.2 Formação de Professores.....	134

3.5.3 Estranhamento.....	136
3.5.4 Acessibilidade.....	137
3.5.5 Maternagem/assistencialismo.....	139
3.6 Políticas Educacionais.....	142
3.6.1 Avaliação e avaliação em larga escala.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE A - Quadro dos artigos da Revista de Educação Especial – n. 31, 2008.....	172
APÊNDICE B- Relatório Descritivo dos artigos da Revista de Educação Especial.....	174
APÊNDICE C - Relação dos artigos publicados nas edições da Revista de Educação Especial (2008-2012).....	175

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu da ideia construída ao longo dos 11(onze) anos de trabalho na docência em escolas públicas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Agora, mais recentemente, já atuando na formação de educadores como docente na Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí corroboro com a ideia de que a educação auxilia significativamente na transformação da sociedade, pois ela fornece instrumentos ideológicos e políticos que contribuem para a consolidação dos diversos grupos sociais.

Definimos educação como o processo pelo qual, em diferentes contextos histórico-estruturais e com finalidade, níveis, formas e graus de sistematização diversos, a cultura e o conhecimento são continuamente, transmitidos e (re) construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações interpessoais, grupais e intergrupais demarcadas pela pluralidade de culturas (MADEIRA, 2001, p. 25).

Partindo desse entendimento, a definição do tema de pesquisa deu-se, essencialmente, devido meu comprometimento no trabalho como pesquisadora sobre as políticas públicas de inclusão escolar que inseri à minha formação profissional quando realizei, no mestrado, pesquisa sobre essas políticas voltadas para um grupo que goza de significativo desprestígio na sociedade: as pessoas com deficiência. Também, entendo que a Universidade,

[...] deve oferecer condições pedagógicas e tecnológicas adequadas. [...] a instituição deve promover a sensibilização de equipes diretivas das unidades acadêmicas, dos professores e dos funcionários técnico-administrativos, para que possa haver maior interação entre o aluno deficiente e a comunidade acadêmica (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 209).¹

Deste modo compreendo que essa tarefa, em parte, também é minha, visto que, sendo professora em uma Instituição de Ensino Superior, atuando na formação dos futuros professores, desejo auxiliar nos debates e promoção da inclusão. Como pretendo incorporar à minha formação os conhecimentos produzidos sobre a inclusão escolar de deficientes, além de produzir novos conhecimentos para a área,

¹ As citações de excertos retirados dos trabalhos em estudo foram colocadas em itálico a fim de identificá-los e possibilitar ao leitor distinção em relação aos demais teóricos que dão sustentação ao texto da tese.

entendo ser importante fixar-me em estudos sobre a temática – e, desta forma, oferecer contribuições para essa discussão – dando sequência ao estudo.

Aponto ainda que o interesse investigativo tem vinculação direta com minha trajetória profissional. Optei por apresentar as questões de pesquisa e a opção pelo método, relacionando-os com a minha vivência como professora das redes pública e privada durante esses últimos 20 (vinte) anos, posto que, neste período, tenha me deparado com a ampliação de legislações e com as constantes menções a políticas públicas de inclusão, sem, no entanto perceber sua efetivação, principalmente no ambiente escolar. Entendo que inclusão não se dá simplesmente pelo fato de possibilitar o acesso à escola, mas principalmente pela facilitação da permanência e do sucesso do aluno. E isso demanda políticas públicas que vão desde a formação inicial e continuada de professores, perpassa pela mudança de mentalidade cultural e estendem-se até a acessibilidade física para as pessoas com deficiência.

Ressalto que, apesar de ter tido alunos com deficiência em sala de aula, meu contato com as discussões em torno da política de educação inclusiva teve início apenas em 2004, quando ingressei no Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ Araraquara).

Antes disso, mesmo sendo professora da Rede Estadual de Educação de Goiás, que possui, desde 1999, um programa de educação inclusiva, não me foi possibilitado, até aquele momento, a oportunidade de conhecer, discutir ou refletir sobre essa temática. Foi a partir do ano 2000, que as escolas estaduais de Goiás passaram a adotar o programa de educação inclusiva, por adesão institucional. Neste processo, os debates teóricos foram sendo construídos, ainda que de forma muito acanhada.

Até o ingresso no curso de mestrado, lembro-me vagamente de ter ouvido falar sobre as políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência, mas jamais tive oportunidade de analisar as necessidades dos alunos que passaram por minhas salas de aula ou de meus colegas. Na UNESP, encontrei um ambiente rico para o estudo sobre Escola Especial e Inclusão Escolar. Participei como aluna-ouvinte de disciplina sobre necessidades educacionais especiais e, com isso, pude conhecer várias das Associação de Pais de Alunos Excepcionais (APAEs) do Estado de São Paulo, além de tomar contato com a bibliografia acerca das políticas públicas de inclusão escolar de nosso país. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde também cursei outras disciplinas, pude conhecer mais sobre o sujeito com

deficiência e, assim, fui tomando contato com o universo de estigmas, de preconceitos e também das lutas em favor da aceitação e inclusão do “diferente” em nossa sociedade.

Enquanto conhecia essa realidade, fui percebendo e me inquietando com o que muitos estudiosos sobre o tema revelavam: o quanto os educadores ainda não possuem formação para desenvolver, nas escolas regulares, um ensino inclusivo.

Stobäus; Bins; Mosquera (2012, p. 300) revelam parte da situação vivida pelos professores no desempenho das atividades com as pessoas com deficiência. De acordo com esses autores, os professores, *“não encontram ambiente formal (ou informal) para escuta, para dirimir apreensões e esclarecer dúvidas, ou para estimulá-los e encorajá-los a seguir, nem de educação continuada ou treinamento em serviço”*.

Existe um polêmico debate sobre a necessidade ou não de uma formação específica para atuar com alunos com deficiência. De um lado, encontram-se teóricos que não priorizam essa necessidade, defendendo que todos os professores deveriam saber trabalhar com as especificidades de cada aluno, visto que a educação inclusiva faz parte da política educacional nacional (MANTOAN, 2005; ALMEIDA, 2007). De outro lado, pesquisas internacionais e nacionais advogam a importância da Educação Especial como apoio para a implementação da referida proposta (MENDES, 2002; MITTLER, 2003; CARVALHO, 2005; GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006).

Enquanto tomava conhecimento de todos esses debates, passei a compreender que uma educação inclusiva não poderia acontecer sem formação inicial e continuada de professores. Hipótese que foi evidenciada por meio de minha pesquisa de mestrado. Naquele momento, analisei uma escola localizada no Estado de Goiás, dita inclusiva. Para se ter ideia da inclusão das pessoas com deficiência promovida pela escola, em uma única sala de aula havia 33 (trinta e três) alunos. Desses, 14 (quatorze) possuíam algum tipo de deficiência. Diante da multiplicidade e diversidade das deficiências dos alunos, os professores não sabiam o que fazer, como fazer e para que fazer. Nessa escola, ninguém sabia dizer ao certo o que era inclusão.

A pesquisa revelou que gestores, professores, pais e alunos, estavam desarticulados enquanto comunidade escolar. Os pais faziam matrícula dos filhos sem ter contato com a escola; as/os professoras e gestoras elaboravam o

planejamento anual, sem saber sobre seus futuros alunos. Não havia entre eles um entendimento acerca do conceito e sentido da educação inclusiva. O que havia nessa escola era um grande grupo desarticulado, que não conhecia ao certo suas funções. De um lado, apresentavam-se os professores, coordenadora e diretora que agiam sem saber ao certo o que fazer para que os alunos aprendessem e, muitas vezes, nem acreditando que isso pudesse ocorrer. De outro, em situação de fragilidade, encontravam-se os alunos e seus pais, desprovidos de maiores informações sobre a problemática e o significado de uma escola Inclusiva, não a vivenciando nem de fato e nem de direito.

Ao final da pesquisa, concluí que, naquela escola, eu enquanto pesquisadora, os professores e gestores não conhecíamos e nem sabíamos como ensinar os alunos com deficiências, situação que gerava certo mal estar docente, posto que nos víamos como incapazes de lidar com tamanhas dificuldades. Se isso não bastasse, apoderava-se de nós um estranhamento diante do diferente, reforçando ainda mais o mal estar.

Esse estranhamento não se mostrou como exclusividade de minha pesquisa, o mesmo foi experimentado também por De Nardin; Menezes (2008) que ao realizarem uma pesquisa, envolvendo professores que lecionam tanto no ensino fundamental como no ensino médio e que em suas classes possuem alunos que apresentam deficiências diferenciadas, relataram que as observações realizadas em sala de aula, proporcionaram a eles:

[...] um entendimento de que o aluno com necessidades educacionais especiais figura no ambiente escolar como “o outro”, como um alguém a tolerar. Tal atitude de tolerância pressupõe uma “aceitação material” sem o “reconhecimento simbólico” (DE NARDIN; MENEZES, 2008, p.72-73).

Essa constatação me conduziu a percepção de que, também segreguei e excluí em função deste estranhamento, que também, percebia nos demais colegas e nos alunos. Não me era possível ter uma postura diferente dos demais membros da comunidade escolar, diante daqueles que eram conduzidos à escola sem que ela tivesse condições de recebê-los posto suas mais diferentes deficiências.

Sem mencionar o termo estranhamento, Freitas; Mendes (2009, p. 339), que realizaram pesquisa a respeito da interação entre uma criança pequena com

deficiência e seus pares (quatorze colegas e as duas educadoras responsáveis pela turma) em uma creche universitária, apontam que há distanciamento entre elas.

[...] ela também permaneceu um grande tempo isolada, e suas interações com os pares foram menores e de qualidade diferente (basicamente menos verbais) quando comparada à interação entre as demais crianças. Assim, baseando-se na crença de que a inclusão social só poderia ser alcançada quando crianças tipicamente desenvolvidas mantiverem a mesma qualidade de relacionamentos com crianças com atrasos no desenvolvimento, a conclusão geral indicou pouco sucesso na situação analisada (FREITAS; MENDES, 2009, p. 339).

Ressalto que na execução da pesquisa, essas pesquisadoras concluíram que a situação da criança analisada teve vários aspectos fortemente positivos, como por exemplo, a alta frequência de interação com os adultos, levando-as a discutir sobre as possibilidades de intervenção que promoveriam melhor a interação entre as crianças pequenas, tornando a interação entre os deficientes e os não deficientes, mais eficaz.

Ao finalizar os estudos do Mestrado, percebi que o tema necessitava de maior aprofundamento e que muitas questões permaneciam em aberto. Ao ingressar na Universidade como professora, novas inquietações foram surgindo à medida que fui percebendo que o despreparo e a falta de acessibilidade para atuar com alunos com deficiência não residiam apenas nas escolas de educação básica. A educação superior também carece de igual preparo. A Universidade não conhece o aluno com deficiência e o recebe sem as reais condições de oferecer um ensino inclusivo, posto que seu quadro docente, suas instalações físicas, equipamentos e materiais didáticos, também, não foram preparados para esse fim.

Desta forma, essa educação, enquanto política governamental da atualidade propõe-se para todos, torna-se ainda menos de todos quando o nível de ensino é a Educação Superior. Até que o aluno com deficiência e a família rompam todas as barreiras existentes da Educação Infantil até o final do Ensino Médio, muitos já desistiram da escola.

Nesse sentido, Rocha; Miranda (2009, p. 209), que realizaram um estudo de caso em uma Universidade Federal, com 15 (quinze) alunos que possuem deficiência, apresentam um diagnóstico das condições de acesso e permanência e alertam:

[...] É preciso que a instituição promova políticas mais diretas para a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico. O pouco número de estudantes que têm acesso a IES em estudo, ainda é insignificante em face ao número de estudantes que tem a instituição, aproximadamente 20.000 alunos. Verifica-se, assim, que além de uma política de permanência, a universidade deve promover uma discussão na sociedade sobre a política de acesso ao ensino superior, oportunizando alternativas, tais como curso de pré-vestibular, entre outras ações, que minimizem a falta de oportunidade desses estudantes excluídos de contextos educativos regulares.

Duarte; Ferreira (2010, p. 68) que realizaram pesquisa em 11 (onze) Instituições de Ensino Superior de Juiz de Fora confirmam essa situação de dificuldade de acesso e permanência no Ensino Superior.

[...] são muitos os entraves enfrentados, sobretudo pelos estudantes com deficiência e suas famílias, para garantir dignidade e qualidade à sua educação. Apesar dos últimos dados dos censos escolares indicarem um salto no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, o desafio da educação superior para essa população ainda está longe de ser atingida.

Além disso, é nítido o descompasso entre o que está presente nas leis sobre inclusão e o que realmente se vivencia em toda sociedade, pois, as leis existem, mas o seu cumprimento parece se encontrar condicionado a ideia do vir a ser, de conquista que não se dará em curto prazo. Diante desse cenário, inúmeras perguntas se impõem: A formação inicial e continuada dos professores seria suficiente para resolver o problema do despreparo da escola nas ações para incluir pessoas com deficiência? Como as políticas educacionais de inclusão escolar podem possibilitar acesso e permanência do aluno com deficiência uma vez que nem sempre as mesmas são efetivadas tal qual designada nos dispositivos legais? Que debates são travados em meio a comunidade escolar e a comunidade acadêmica em torno dessas políticas de inclusão de deficientes? Quem são os teóricos que sustentam as reflexões sobre a temática? Em que campos atuam e como possibilitam a ampliação do debate em meio a sociedade como um todo?

Tendo em vista as inúmeras questões que envolvem a inclusão escolar de deficientes, não busco respondê-las neste trabalho, mesmo por que para cada indagação se faz necessário um debruçar sistemático e rigoroso sobre o tema, o que demanda tempo e amadurecimento intelectual. Assim, com tantas indagações, passei a considerar as reflexões produzidas pela academia sobre a inclusão escolar

de pessoas com deficiências, por isso, como questão norteadora da pesquisa, busquei resposta ao seguinte problema de pesquisa: **Como os periódicos que possuem função de socializar o conhecimento produzido na academia têm discutido as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência?** Dele emergiram duas perguntas complementares: **Quais assuntos emergem de forma mais contundente em torno da temática? Em que locais do país os debates em torno das questões gozam de maior relevância?**

Deste modo, este estudo tem por objetivo geral **analisar as discussões a respeito das políticas públicas de inclusão escolar das pessoas com deficiência veiculadas em artigos de um periódico científico nacional**, no período de 2008 a 2012.

A fim de atingi-lo, sigo a perspectiva de alcançar os seguintes objetivos específicos: (i) Compreender as interfaces entre as políticas públicas educacionais nacionais e as influências dos organismos internacionais na educação especial brasileira; (ii) Contextualizar as políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em documentos normativos referentes a educação especial; e, (iii) mapear e analisar a produção científica a respeito das políticas públicas de inclusão escolar das pessoas com deficiência em periódicos nacionais.

Diante dessa realidade, sinto que a educação das pessoas com deficiência ainda é um problema, o que, a meu ver, justifica a realização de pesquisas que auxiliem na compreensão desse panorama no qual à cada parcela da sociedade cabem responsabilidades que nem sempre são assumidas. Sinto-me como pesquisadora e docente, atuante na formação de professores, extremamente responsável pelo fomento das discussões sobre essa temática e inicio esse texto admitindo que a construção desta tese é um dos maiores desafios ao qual eu, até o momento, estive diante. A grandeza desse desafio explica-se pela enorme responsabilidade à qual me deparo diante da tarefa de discutir sobre assuntos que envolvem qualidade de vida e direitos humanos.

Após apresentar a significação do tema para minha formação, bem como o caminho que escolho, as opções que fiz, as indagações que me impulsionam, penso ser necessário apresentar, também, minha escolha metodológica.

A postura metodológica

Discutir sobre um tema como inclusão escolar de pessoas com deficiência e dizer do método que se utilizou para tal discussão são tarefas que exigem muita cautela. A escolha de um determinado método e o tratamento dado ao objeto de pesquisa são tarefas muito complexas. O risco a que se expõe quando se reúne, discorre e analisa dados e fatos, sob uma perspectiva, estão na ordem dos maiores temores de um pesquisador. Isto porque o movimento da pesquisa nunca é linear.

Pesquisar apresenta-se como ato inacabado, ou seja, não concluído, uma vez que nenhuma pesquisa se esgota em si; e não é concludente, porque se apresenta como basilar para pesquisas suplementares e posteriores. A pesquisa torna-se uma possibilidade do pesquisador conhecer o que não conhece, mesmo que este conhecimento seja apenas parte de um todo. Deste modo, a pesquisa começa pelo reconhecimento da ignorância sobre algo que ainda não se conhece, assim tem a função de gerar conhecimento válido para a ciência e útil à sociedade. E a construção do conhecimento exige profundidade, objetividade e imparcialidade.

A pesquisa nasce da dúvida, pois não se pesquisa o que já se sabe, mas sim o que se desconhece, e esse desconhecido às vezes é apenas um detalhe que escapa aos olhos. Algo pequeno e, para alguns, insignificante, mas que para o pesquisador reveste-se de extraordinária significação e importância.

Aprendo mais com abelhas do que com aeroplanos. É um olhar para baixo que eu nasci tendo. É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho. Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo. Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas. Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão – antes que das coisas celestiais. Pessoas pertencidas de abandono me comovem. Tanto quanto as soberbas coisas ínfimas (BARROS, 2001, p. 27).

Compartilho com Manoel de Barros essa maneira de ser e aprender, portanto, entendo que ao pesquisar, as coisas mais importantes são aquelas que podem escapar ao olhar. Por isso é importante “olhar para baixo”, para a realidade concreta, pois pode se encontrar aí as diferenças e particularidades do mundo. Deste modo, entendo que é pelo olhar que o pesquisador reatualiza o mundo, posto que esse olhar não seja neutro, pois traz subjacente o condicionamento da cultura, do tempo histórico, da sociedade em que vive o pesquisador. É deste lugar, que ele extrai, percebe, identifica seu objeto.

Portanto o tema de uma pesquisa está diretamente ligado aos condicionantes a que esteja submetido o pesquisador. Tal qual ocorre com esta pesquisa, posto que o objeto por mim pesquisado é parte de meu contexto, visto que sou estudante do assunto, atuo na formação nessa área e faço parte do cotidiano de pessoas com deficiência, o que torna a tentativa de neutralidade diante da temática, uma tarefa humanamente impossível.

Entendo que nas pesquisas em Ciências Humanas, aconteça certa simbiose entre pesquisador e objeto, pois a atividade de pesquisa nasce de uma percepção que o sujeito possui do mundo que o cerca. Neste sentido, os julgamentos do pesquisador “[...] estão condicionados por valores ligados aos grupos e à classe social em que se insere. Estes valores e as motivações conscientes ou subconscientes do sujeito são mediados pela sua prática social” (ARAÚJO, 2006, p. 25).

Corroborando com essa ideia, Ghedin; Franco (2008, p. 150) apontam que pesquisar implica buscar “na complexidade da realidade, aquilo que ela própria revela em sua totalidade. As relações presentes são expressões de toda a complexidade da sociedade”. Neste sentido, ao entender que o ser humano é produto da história, uma vez que a materializa por meio de suas práticas sociais de seu trabalho, aproximo, nessa investigação, do materialismo histórico dialético.

Nessa aproximação do método materialista histórico dialético, escolho um modo de proceder, ou seja, revelo a maneira pela qual compreendo a aquisição do conhecimento e entendo a educação enquanto prática humana. Compreendo que, aproximar-se de um método, em detrimento de outro, demonstra como se compreende a realidade, ou seja, a maneira de como determinado conteúdo pode ser abordado e quais relações se estabelecem com o conhecimento. Nessa perspectiva teórica entendo que:

O sujeito que conhece é ativo, orienta seu aparelho perceptivo e seu espírito, na direção de seus interesses e transforma os dados que a realidade lhe oferece. A percepção humana é mediada pela cultura em que o sujeito se insere, articula-se à linguagem e ao aparelho conceitual, que o indivíduo recebe da sociedade, por meio da educação (ARAÚJO, 2006, p. 25).

Entendo que o materialismo histórico dialético é um método de investigação, que tem a matéria, ou seja, a realidade concreta, como o dado basilar de análise. Ao

adotar o método materialista histórico dialético, compreendo que a realidade concreta possui um tempo histórico, acontece em determinada sociedade e que o modo de produção da vida material de cada momento determina o conjunto da vida social e política e, também, a educação enquanto prática social.

No aprofundamento do método, apoio-me nos estudos teóricos de Marx (1987; 1991), Ianni (1985), dentre outros, a fim de apropriar-me com maior rigor, do método de investigação materialista dialético adotado para reflexão científica que desejo realizar.

Lembro que o materialismo histórico dialético não é um conjunto de estratégias, técnicas e instrumentos: “Marx é um filósofo que vai à história, à pesquisa e reflete sobre o movimento do real, busca apanhar a sua dinâmica” (IANNI, 1985, p. 96). Seu pensamento a respeito do capitalismo aproveita-se de contribuições da filosofia e de várias ciências como a sociologia e a economia e fornece subsídios para a realização de uma reflexão crítica sobre o real, sobre a política e as lutas sociais, colocando em questão os fatos da realidade e as explicações vigentes sobre ela. Seu método vai além do complexo trabalho de refletir sobre o capitalismo. Ele instaura o desenvolvimento de uma dialética, de uma proposta teórica e metodológica sobre como pensar o real – atividade vital para o desenvolvimento de uma pesquisa.

A dialética tratada por Marx é essencialmente crítica no sentido de que toma a realidade primeira como algo obscuro que não se deixa conhecer de imediato. “A realidade social é complexa, contraditória, constituída por nexos, relações, processos, estruturas que não se deixam conhecer pela observação empírica, convencional. O pesquisador precisa refletir, demoradamente sobre o real” (IANNI, 1985, p. 97).

Para Marx (1987), o homem como sujeito é real, vive numa realidade objetiva concreta, material e tem sua historicidade. O objeto do conhecimento é a realidade do sujeito, é o espaço material em que ele está inserido e esta é construída pelos próprios homens, não por suas vontades individuais, mas a partir das condições materiais que lhe são postas pela natureza, pelas conquistas e transformações antes objetivadas e acumuladas, pelas suas necessidades e pelas novas relações que vão constituindo com o mundo e com os outros homens (MARX, 1987).

Dessa forma, a realidade constitui-se em um objeto histórico, em construção e, ao mesmo tempo, concreto, que existe independente do sujeito que a conhece e

aspira conhecer exatamente porque o real, como pressuposto de sua própria existência revela-se ao sujeito de maneira confusa, complexa e caótica (MARX, 1991).

Segundo Ianni (1985), historicidade e totalidade são duas categorias básicas do método em Marx. Compreende assim, que o conhecimento não é resultado tão somente da subjetividade do sujeito, mas é fruto do fato de este sujeito encontrar-se em um mundo no qual a sua relação com ele não advém da imediaticidade. Para ele, o homem age sobre o mundo objetivo e o transforma em um mundo humanizado, que retroage sobre ele mesmo. Ele está sempre modificando e sendo modificado por esse mundo, em um processo permanente de criação e superação de novas necessidades.

A historicidade é parte da vida humana, é a marca da sua atividade objetivada no mundo concreto. É uma categoria do ser humano e está presente no conhecimento, na medida em que este é concebido como uma relação reflexiva entre o objeto e o sujeito. Compreende-se, então, que a historicidade do mundo e das relações do ser social efetiva-se como um processo de construção, continuidade e ruptura. O real não se encontra pronto e acabado, ao contrário, ele está sempre sendo criado e apresentando novas possibilidades para a atividade social. O resultado da atividade humana materializa-se no mundo objetivo, incorporando-se à vida e ao tempo, à história, tornando-se único e singular.

Ressalto que o recorte feito para esta pesquisa situa-se dentro de uma totalidade mais ampla da problemática e que anseio compreender o tema estudado, apresentando algumas das questões que o permeiam.

A grande preocupação com esses periódicos dá-se pelo fato de crer que, se não há formação acadêmica sobre o assunto, eles podem constituir-se em um veículo por meio do qual se dá a compreensão mais ampla das questões relacionadas à inclusão. Como eles possuem como objetivo veicular conhecimento é importante compreender o que eles discutem.

A Universidade, por mais que possua programas e projetos nessa área, ainda falha na formação de professores para atuar na inclusão. Segundo pesquisa desenvolvida por Bueno (2002), em parceria com o Ministério da Educação e com a Secretaria de Educação Especial/MEC, denominada "A educação especial nas universidades brasileiras", nos cursos de licenciatura, entre estes, o de Pedagogia, ainda é baixíssimo o número de disciplinas de educação especial. Reafirmando essa

situação, a pesquisa realizada por Gatti; Barreto (2009, p. 153), que analisou os cursos de formação inicial de professores de diversas instituições, públicas e privadas, no Brasil, também revelou que ainda são poucos os cursos de licenciatura em Pedagogia que propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de educação especial, seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais. “As disciplinas optativas oferecidas pelos cursos tendem a referir-se mais frequentemente aos fundamentos teóricos da educação e a outros saberes”. Isto permite afirmar que muitos são os cursos de ensino superior, nos quais se formam professores, que não oferecem disciplinas e outros componentes curriculares que tratam sobre necessidades educacionais especiais e/ou sobre políticas públicas de inclusão escolar. Esta realidade contrária, sobremaneira, a Portaria nº 1.793/1994 que recomenda:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético–Políticos–Educação da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação.

Sobre as ações das universidades, Glat; Pletsch (2010, p. 349) empreenderam estudos acerca de algumas linhas de ação sobre o papel da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiência, abordando questões voltadas para a formação de recursos humanos, sobretudo a formação de professores e a produção de conhecimento na área de Educação Especial. Analisando como essas ações podem influenciar na efetivação das políticas voltadas para a inclusão escolar, laboral e social da população com deficiência, as autoras afirmam que:

Cabe às faculdades de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular, através de discussões nas disciplinas, trabalhos de campo,

estágios, entre outras ações. Por isso, a importância da Universidade manter linhas de ação voltadas para a formação de professores especialistas, tanto em âmbito de formação inicial, quanto continuada. Projetos de extensão devem ser diretamente vinculados ao currículo tendo o valor acadêmico como norte e o ensino e a produção de conhecimento como matriz principal [...].

Dentro deste cenário de exclusão dos alunos ao ensino, a universidade possui também seu grau de responsabilidade, pois a ela cabe, entre muitas outras tarefas, a produção de conhecimento e a formação crítica do sujeito.

Enfim, o papel e responsabilidade social da universidade, principalmente da universidade pública, se afirmará na produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, na formação de educadores e demais profissionais e na criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 352).

Sobre a tarefa de atuar na promoção da inclusão cabe a universidade, por sua função e responsabilidade fomentar estudos e investigações que resultem em condições de incluir. Esta é uma crítica que muito recai sobre ela visto que:

[...] ainda são poucos os estudos, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostram como ensinar e o que fazer para incluir na escola e no trabalho alunos com deficiências, sobretudo na esfera cognitiva (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 351).

Além da Portaria mencionada, o § 2º, do artigo 27, do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, também, trata da necessidade dos programas de educação superior incluir nos seus currículos os conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa com deficiência.

O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999).

Apesar desses, documentos oficiais, representarem uma conquista relevante, seus preceitos devem ser efetivados e estendidos aos demais cursos de graduação, como defendem Glat; Pletsch (2010, p. 348):

No que se refere, especificadamente, à formação de professores para atender a política de inclusão, o Ministério da Educação já vem

há muito apontando a necessidade de incorporar conteúdos sobre necessidades educacionais especiais em todos os cursos de graduação [...].

Apesar dessa necessidade já se encontrar apontada pelo MEC, os cursos de formação de professores ainda se encontram inadimplentes com essa população, visto que a eles os serviços não têm sido oferecidos a contento. Sobre essa situação Glat; Pletsch (2010, p. 348) afirmam:

[...] ainda são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educacionais. E pouca ênfase é dada, mesmo em cursos com reformulações curriculares recentes, para o estudo do processo ensino aprendizagem e inclusão escolar destes alunos [...] para atender às demandas de uma sociedade inclusiva.

O fato é que essa situação de carência na oferta de disciplinas e conteúdos, ainda, vem ocorrendo e se não há disciplinas sobre essas temáticas, também não há número significativo de obras nas bibliotecas sobre o tema. Dessa forma, uma das maneiras que as informações sobre esse assunto podem ser adquiridas são os artigos publicados, principalmente, nas revistas especializadas que circulam gratuitamente no país, tanto na forma impressa como também sítidas na forma *on-line*.

A maioria dessas revistas existe há décadas e hoje são facilmente acessadas e disponíveis *on-line*. Uma delas é a Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, que publicou seu primeiro número em 1987. Outra publicação é a Revista Brasileira de Educação Especial que é mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, que foi criada em 1993, na cidade do Rio de Janeiro. A Sede da ABPEE é móvel, acompanha a Diretoria eleita e tem como domicílio temporário o mesmo endereço profissional do Presidente, durante sua gestão. Atualmente, a sede da ABPEE está localizada na cidade de Marília, onde a Revista Brasileira de Educação Especial é impressa, em parceria com a UNESP. Além dessas, encontra-se também disponível, gratuitamente na rede web, desde outubro de 2005, a Revista Inclusão, da Secretaria de Educação Especial do MEC.

Essas revistas ao longo das últimas décadas publicam textos discutindo a educação das pessoas com deficiência. No entanto, a produção acadêmica sobre

essa área do conhecimento ainda é pouco conhecida se comparada a outras áreas como a formação de professores, a educação de jovens e adultos, o fracasso escolar, educação e juventude, educação e tecnologia e alfabetização.

Apesar de quase não haver encontrado pesquisas que abordam o Estado do Conhecimento em inclusão escolar, é conhecido o interesse de muitos teóricos e segmentos para tratar do assunto. As atuais políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil representam uma interessante possibilidade de investigação, principalmente porque ainda não se efetivaram, apesar de aparecerem redigidas, tanto na perspectiva das grandes propostas políticas nacionais e internacionais, como no discurso dos políticos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas, nas produções científicas e acadêmicas.

Assim, esta tese encontra-se organizada em três capítulos dispostos em uma sequência que procura propiciar ao leitor a compreensão dos elementos e fatores que circundam o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência no ensino comum.

No primeiro capítulo intitulado *As políticas públicas educacionais no Brasil e a influência dos organismos internacionais na educação especial brasileira*, apresento breve retrospecto da história da Educação Especial no Brasil resgatando as primeiras ações do governo brasileiro referente a educação da pessoa com deficiência, discorro sobre as principais influências da política econômica internacional neoliberal na Educação no Brasil e discuto as repercussões da ideologia neoliberal na educação na modalidade inclusiva. Exponho alguns conceitos que norteiam essa pesquisa, buscando mostrar a relação entre os acontecimentos em torno da educação inclusiva, com o contexto das políticas educacionais e econômicas nacionais, no Brasil, para que nos próximos capítulos seja possível refletir acerca das demandas que contemplam a educação intitulada inclusiva nos dias de hoje.

O segundo capítulo, intitulado *A educação inclusiva na política educacional: conferências e documentos* reflete sobre as políticas educacionais de inclusão escolar existentes no Brasil atualmente.

No terceiro capítulo, intitulado *Políticas educacionais de inclusão escolar nos artigos da Revista de Educação Especial: o percurso da investigação* apresento os dados coletados, o caminho trilhado para a realização da pesquisa. Parto da modalidade escolhida para a realização do estudo e trago a discussão sobre

periódicos realizando observações que pretendem, de maneira dialética, realizar a análise sobre o tema estudado.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Este capítulo, assim como essa tese, nasceu da ideia de que, ao longo da história, a educação realiza seus contornos, adequando-se aos *modus operandi* da sociedade e, por conseguinte, encontra-se sob o julgo do Estado e de diversas outras forças sociais políticas e econômicas.

Uma vez que a referência da história para a educação tem grande peso, cabe apresentar o que entendo a respeito daquela. Opto pelo caminho de seu revés: não se trata de um conjunto dos fatos que ocorrem ao longo do tempo,

[...] não é sucessão de fatos no tempo, não é progresso das ideias, mas o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural. A história é *práxis* (no grego, *práxis* significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los) (CHAUÍ, 1980, p. 8 - *grifos da autora*).

Ressalto que, mesmo entendendo que a história é *práxis*, faz-se necessário, em um primeiro momento, analisar a sucessão de fatos que ocorreram ao longo do tempo e que resultou no desenho de educação que temos no presente. Assim, busco compreender o resultado das ações ligadas à educação na sociedade, ao longo do tempo, e parto da seguinte premissa:

[...] a história é o real e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua, etc.) (CHAUÍ, 1980, p.8).

Posto que o objetivo da presente tese é compreender como as políticas públicas educacionais relacionadas à inclusão escolar da pessoa com deficiência são tratadas por teóricos em periódico nacional, entendo ser necessário observar os aspectos econômicos e políticos envolvidos nessa temática. A fim de cumprir com esse objetivo, pretendo realizar inicialmente um breve retrospecto da história da

educação especial no Brasil, de modo a resgatar as primeiras ações do governo com relação à educação da pessoa com deficiência em nosso país. Posteriormente, busco compreender as principais influências da política econômica internacional neoliberal na educação no Brasil e seus condicionantes no que se refere a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Assim, opto em organizar este capítulo em três partes. Na primeira discorro a respeito da história da educação especial no Brasil. Na segunda, destaco às influências de alguns dos representantes do capital internacional na educação brasileira. Na terceira discuto a ideologia neoliberal e a educação na modalidade inclusiva, trazendo alguns conceitos de inclusão que norteiam essa pesquisa, buscando mostrar a relação entre os acontecimentos em torno da educação inclusiva com o contexto das políticas educacionais e econômicas nacionais, no Brasil. Viso, com isso, criar espaço, para que, nos próximos capítulos, seja possível refletir acerca das demandas que contemplam a educação intitulada inclusiva, nos dias de hoje.

1.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação especial, oferecida por instituição especializada, foi colocada na história como a primeira a oferecer possibilidade de escolarização da pessoa com deficiência. Por um longo período (entre 1854 e 1960), ela representou, quase que exclusivamente, a única forma de atendimento disponível às pessoas com deficiência, o que parece lícito supor que ela é precursora da educação nominada como educação inclusiva e procurar compreendê-la antes de discutir essa outra.

Com intuito de discorrer mais detidamente a respeito dos distintos períodos vivenciados pela educação especial no Brasil, recorro ao trabalho de Mazzotta (2005). O autor considera que, desde 1854, houve duas grandes fases da educação especial: 1) De 1854 a 1956, com iniciativas oficiais e particulares isoladas; e 2) De 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional. Apoio-me também, nos estudos de Januzzi (2006); Grau (1998); Pires (1974), Maior (1997) e Bueno (1993).

Investigando com maior minúcia os modos como se constituiu a educação especial ao longo da história, encontra-se em Januzzi (2006) mostras de que, no Brasil, ela foi influenciada pelas áreas médica e psicológica. Como resultado, a

explicação que durante muito tempo vigorou para as dificuldades encontradas na vida das pessoas atendidas nesse âmbito da educação estava na própria deficiência. Sendo assim, o foco estava: 1) em um empenho clínico para suplantar o comprometimento orgânico ou funcional da pessoa com deficiência; 2) na criação de espaços sociais especiais que levassem em consideração essas dificuldades, de modo a investir em escolas especializadas e oficinas de trabalho protegido. Disto se pode inferir que a influência dessas áreas justificaram ações rumo ao atendimento das pessoas com deficiência, mas não produziram políticas públicas que atendessem suas reais necessidades.

Depois de instauradas ações no âmbito individual, ligadas à educação especial, iniciaram-se aquelas que abrangiam uma esfera oficial, a partir de 1854, quando foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos; e posteriormente, em 1857, com o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

A partir daí essa história passou a ser marcada por ações da sociedade civil na organização de instituições especializadas para atender pessoas com deficiência, com atendimento educacional e clínico. E, em alguns casos, as ações eram oriundas de iniciativas de religiosos, pais e profissionais da área.

Ainda no campo histórico, de acordo com Grau (1998), foi somente a partir dos anos de 1950, com as campanhas nacionais de educação dos surdos (1957), dos cegos (1958) e das pessoas com deficiência mental (1960), que se percebeu um maior esforço do Estado Brasileiro para configurar as primeiras ações na tentativa de articular políticas de abrangência nacional voltadas para o atendimento das necessidades da pessoa com deficiência.

Visto que até esse período de criação das primeiras instituições voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, o Estado brasileiro era praticamente omissor, foi em 1954 que surgiu, por iniciativa de organizações civis nacionais, o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, que tinha por finalidade promover a integração social das pessoas atendidas.

Assim, os registros do início dessa modalidade de educação no Brasil localizam-se nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX. Foi somente em 1960 que, de forma direta, o governo brasileiro se envolveu mais efetivamente com a educação para a pessoa com deficiência. Antes disso, as ações eram isoladas e pertenciam apenas às redes privadas de educação como a APAE e a Pestalozzi.

Apesar dos debates em torno da educação de deficientes, tomar corpo a partir da década de 1990, ao remontar ao início da educação especial no Brasil percebe-se que os primeiros a nela se envolverem foram as pessoas que se encontravam, de alguma maneira, ligadas às questões relacionadas à deficiência. Desse modo, a partir de ações individuais e isoladas, “esse envolvimento, quase sempre esteve respaldado por experiências desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos” (MAZZOTTA, 2005, p.17).

Em nível nacional, foram nos anos de 1950, com um tímido respaldo do governo brasileiro, que surgiram as primeiras ações relacionadas ao atendimento educacional para a pessoa com deficiência, nomeada naquele período como “excepcional”. Essas ações se encontravam atreladas à criação de campanhas voltadas a grupos específicos por natureza de suas deficiências. Como já explicitados, essas campanhas:

[...] quase sempre estiveram sob a liderança das instituições privadas, mas de alguma forma sinalizaram, também, o início das primeiras ações em conjunto com o Governo Federal, mesmo porque até então, ações que se destinavam ao atendimento (educacional e/ou assistencial) da pessoa deficiente, no Brasil, aconteciam isoladamente, e por meio da iniciativa privada (MUNIZ; ARRUDA, 2007, p. 259).

A primeira dessas campanhas foi destinada ao atendimento da pessoa com deficiência auditiva. Por meio do Decreto Federal nº 42.728, em 1957, foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (MAZZOTTA, 2005).

Em 1958, o Decreto Federal nº 44.236, instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Já em 1960, sob a liderança da Sociedade Pestalozzi e da APAE, e com o apoio do Ministro de Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. A finalidade era promover, em todo o território nacional, a educação, o treinamento, a reabilitação e a “assistência educacional” das crianças retardadas, bem como, de outros deficientes mentais (MAZZOTTA, 1996).

O atendimento baseado nessas finalidades norteou a educação especial brasileira, por quase três décadas. Prevaleceu por mais tempo quanto ao atendimento da pessoa com deficiência mental, sendo que esse panorama só ofereceu sinais de mudança no final da década de 1980.

Cabe aqui destacar que, em 1954, foi criada a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ), que, desde então vem lutando pelos direitos das pessoas com deficiência. Sua missão era educar, prestar atendimento médico, suprir necessidades básicas de sobrevivência e lutar pelos direitos das pessoas com deficiência.

No Brasil, até os anos de 1960, a pessoa com deficiência ainda não havia sido contemplada com uma proposta de política educacional voltada exclusivamente para o seu atendimento na rede pública de ensino. Vale enfatizar que grande parte das pessoas sem deficiência também ainda se encontravam sem atendimento educacional público, uma vez que nessa década o país possuía uma taxa de analfabetismo de 39,7%, segundo relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, de 1970 (MUNIZ; ARRUDA, 2007).

Em 1962, ainda dando mostras dos impasses do Estado para promover políticas públicas sociais que garantisse a inclusão das pessoas com deficiência, surgiram famílias empenhadas em quebrar paradigmas e procurar soluções alternativas para obter condições de inclusão na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão (MUNIZ; ARRUDA, 2007).

Na década de 1970, anos depois da criação e consolidação da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, que o presidente nacional das APAÉs, Dr. Justino Alves Pereira, solicitou formalmente ao Ministro da Educação e Cultura, que adotasse medidas urgentes para que o setor do ensino e atendimento à pessoa com deficiência fosse dinamizado. Pautava-se na justificativa de que, na época, outros setores educacionais estavam sendo reformulados e acionados, fato que ocorria por conta da elaboração da LDB 5692/1971 (PIRES, 1974). A partir desse pedido, o Ministro da Educação e Cultura solicitou providências imediatas junto ao Conselho Federal de Educação (CFE) para que se levantassem ações relacionadas à educação das pessoas com deficiência e instituiu o Grupo-Tarefa de Educação Especial, com o objetivo de pensar uma proposta de política para o atendimento a esse grupo. O Grupo foi instituído por meio da Portaria nº 25/MEC, em 1972, assim deveriam se reunir elementos para esboçar a política e as linhas de ação do governo brasileiro sobre a educação da pessoa com deficiência (PIRES, 1974).

Uma representante no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi quem ficou com a responsabilidade dos

trabalhos desse grupo que era composto por membros das Campanhas de Cegos e de Surdos, além de outros educadores do país. Esse grupo contava também com a Assessoria Técnica do Professor James J. Gallagher, diretor do “*Centro de Desenvolvimento da Criança Frank P. Graham*”, Universidade da Carolina do Norte (USA), e de David M. Jacson, superintendente para pesquisas, planejamento e desenvolvimento da superintendência da educação pública, Illinois, (USA), bem como, de um consultor da Organização das Nações Unidas (UNESCO) (PIRES, 1974).

Encontrava-se aí, possivelmente, a primeira ação de organismos internacionais no direcionamento das questões referentes à Educação Especial Brasileira, confirmando o que denunciaram Muniz; Arruda (2007, p. 263), ao afirmar que: “até mesmo a educação para a pessoa deficiente no Brasil, desde a sua origem, esteve marcada pela orientação de organismos internacionais”.

Essa assessoria, com participação de especialistas em educação especial norte-americanos, parece que não se restringia à cooperação com a educação brasileira, que precisava de apoio para estruturar seu serviço educacional às pessoas com deficiências. A história revela que os governos brasileiro e americano, nessa década, firmaram seus primeiros acordos internacionais, em prol da educação brasileira. Segundo este último, era necessária a implementação de estratégias com vistas a obter melhores resultados em suas ações.

Ressalto que o interesse do governo norte-americano pela educação no Brasil não pode ser considerado como uma “ação desinteressada”, pois os acordos realizados por esse governo até esse momento revelam seu extremado interesse em direcionar critérios para serem desenvolvidos nos países periféricos, de modo a obter benefícios diretos para o capitalismo internacional.

Essas “ajudas e/ou cooperações” nada mais significou que o marco inicial da presença de Organismos Internacionais na Educação Brasileira e o fortalecimento da ideologia do capital, bem como, a sua influência direta no sistema educacional brasileiro (MUNIZ; ARRUDA, 2007, p. 262).

Na ocasião o Grupo-tarefa realizou como uma de suas primeiras atividades o levantamento da real situação da educação especial no Brasil até a década de setenta. Revelaram, dentre outras coisas, que: 1) na Educação Especial, o atendimento às pessoas com deficiência não apresentava padrões de quantidade e

qualidade satisfatórios; 2) algumas unidades federadas não dispunham de instituições e serviços de educação especial; 3) as unidades federadas sofriam de ausência de infraestrutura técnico administrativa para a realização do serviço; 4) a legislação precisava ser revista. A partir dos resultados desse e de outros levantamentos, percebe-se uma direta e crescente influência da assessoria norte-americana na educação brasileira, denominada de “ajuste e reestruturação do Sistema de Ensino Brasileiro”. Ela fez surgir vários acordos entre os governos brasileiro e americano (PIRES, 1974).

Nos anos de 1970, ainda convivendo com um Estado desapercibido das necessidades de seus integrantes, surgiram no Brasil a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (1970) e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais (1974). A criação dessas entidades marcou a absoluta ausência de ações do governo em prol da pessoa com deficiência que, com sua omissão, revelou sua lógica de exclusão.

Fica claro que se firmou no Brasil uma situação de omissão crônica do Estado em relação às políticas dirigidas às pessoas portadoras de deficiência. Totalmente na esfera das entidades filantrópicas e benemerentes, os portadores de deficiência passam do tratamento segregacionista para o protecionista, sem todavia existir, até esse momento, uma diretriz nacional. Cabe lembrar que, se não fosse o esforço dessas instituições, quase nada haveria (MAIOR, 1997, p. 34).

Apesar da existência e esforço dessas instituições, a rede privada de educação especial também fez suas diferenciações no atendimento às pessoas com deficiência, dividindo-o em dois modelos: um que se deu em instituições filantrópicas por meio do atendimento educacional e/ou assistencialista, atendendo o extrato mais pobre da população, objeto de caridade pública e que persistiu até meados dos anos de 1980; outro em que eram garantidos serviços de educação e saúde de alto nível aos extratos superiores da população (BUENO, 1993). Em que pese as possíveis contribuições dessas instituições à educação de deficientes, evidencia-se que elas fizeram o papel do Estado que, com isso, reforçou sua omissão.

Somente em 1973, por meio do Decreto nº 72.425/1973, foi instituído no Ministério da Educação e Cultura um órgão responsável por essa área, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP que, de acordo com seu artigo 2º, atuaria:

[...] de forma a proporcionar 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, para deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Ainda no mesmo Decreto, precisamente o artigo 10, extinguiu as Campanhas Nacional de Cegos (CENEC) e Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), criadas, respectivamente, em agosto de 1958 e maio de 1960. Assim o acervo financeiro e patrimonial dessas instituições foi revestido para o CENESP (BRASIL, 1973).

Em 1974, como já apontado anteriormente, fundou-se a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais que, juntamente com a criação do CENESP, fez dessa década um marco na história da educação especial no Brasil. Isso porque até então quase toda a educação de deficientes esteve na dependência da sensibilidade das associações, principalmente, filantrópicas. Segundo Jannuzzi (1997), anteriormente a esse período, em âmbito nacional, a educação especial encontrava-se subordinada a campanhas, ligada principalmente ao voluntariado e a verbas esporádicas.

Para Muniz; Arruda (2007, p. 263), no Brasil, a expansão da educação especial só aconteceu efetivamente após a criação do CENESP, “pois foi a partir das ações desse órgão que praticamente todas as unidades federadas começaram a implantar, por meio de suas Secretarias de Educação, um núcleo e/ou uma Secretaria de Educação Especial em cada Estado”.

Apesar da expansão da educação especial impulsionada pelo CENESP, esse órgão agia de acordo com o tecnicismo da época. Suas oficinas pedagógicas tinham por objetivo, inserir as pessoas com deficiência, inclusive as com deficiência mental, em algum tipo de trabalho. A finalidade era de cooperar lucrativamente com a sociedade em amplo desenvolvimento nessa década, pois:

[...] as pessoas com deficiência, mesmo os deficientes mentais, não poderiam ficar de fora do tecnicismo proposto pela Lei nº 5.692, de 1971, tanto que, as primeiras iniciativas oficiais nos Estados previam a criação e a instalação de oficinas pedagógicas no interior das instituições e/ou escolas da rede pública de educação, pois ao mesmo tempo em que se tentava a integração da pessoa deficiente à sociedade, essa deveria, também, ser útil via processo do trabalho,

pois essa forma pareceu ser a única ou, quando muito, a principal via de integração da pessoa deficiente à sociedade durante toda a década de setenta, no Brasil (MUNIZ; ARRUDA, 2007, p. 264).

Nota-se que a partir da década de 1970, no Brasil e também em vários outros países, cresceram as mobilizações formadas pelos próprios deficientes em prol de seus direitos, as quais resultaram, em âmbito nacional na realização em Brasília, em 1980, do 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. O encontro contou com a presença de cerca de 1.000 (mil) participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de todo o país. O encontro teve por objetivo criar diretrizes para a organização do movimento no Brasil, estabelecer uma pauta comum de reivindicações e, ainda, definir critérios para as entidades que poderiam ser reconhecidas como integrantes da coalizão (entidade representativa do segmento).

Como resultado do encontro criou-se a Coalizão Nacional de Pessoas Deficientes, englobando todas as áreas da deficiência e aprovou-se a primeira pauta de lutas que determinava a política a ser seguida durante o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) que seria celebrado em 1981, de acordo com a UNESCO. Considera-se que o fato de as pessoas com deficiência serem representadas por si mesmas e não mais por especialistas foi a característica mais significativa desse movimento.

Três anos depois, durante o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes realizado em São Bernardo do Campo (SP), houve a dissolução dessa Coalizão e a separação em áreas de deficiência, com a criação das entidades nacionais por área – pessoas com deficiência física, auditiva, visual e com hanseníase.

Para Bueno (1993), foi a partir de 1980 que se percebeu uma efetiva expansão da Educação Especial no Brasil, mesmo assim, sem a absorção de grande parte dessa população. Apesar dessa aparente expansão, o autor destaca que havia, nessa época, um reduzido número de vagas nas escolas públicas. E essas vagas competiam com a rede privada de educação especial, que assumia exclusivamente os alunos supostamente indicados para esse tipo de ensino. E assim, era responsável direta por ampla parcela do atendimento da pessoa deficiente no Brasil, revelando a pouca ação do Estado nesse setor.

É nesse cenário de pouca ação do Estado em prol dos direitos das pessoas com deficiência e de significativa interferência estrangeira em nossa educação que tomo como marco para iniciar a discussão sobre as influências exercidas pelo capital estrangeiro, os anos de 1970. Trata-se de um período no qual, os estudos conjuntos entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial (BM) tiveram início. Como passo a relatar a seguir.

1.2 AS INFLUÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Foi a partir da década de 1970, que o BM passou a constituir uma das maiores fontes de financiamento para o setor social no Brasil. Sua atuação foi determinante para que, na qualidade de articulador político, ele se sobrepusesse, entre os países em desenvolvimento, o prestígio de outras agências internacionais como as que estão ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU).

Para a concretização do papel desempenhado, o Banco atuou junto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros, rumo a uma atitude política no sentido de colocar os interesses mundiais acima dos de cada nação. Ressalto, também, a sua atuação como articulador da relação econômica entre os países em desenvolvimento, inclusive no que se refere à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização.

Lembro que para alcançar suas metas, o BM não agiu sozinho, mas contou e conta com a colaboração de outros organismos internacionais, como: os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento, o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses organismos ocupam os espaços vazios causados pela omissão do Estado. Eles são agentes de cooperação que realizam estudos, especialmente na esfera social, com a finalidade de atender medidas emergenciais para a população dos países que recebem financiamento, auxiliando nos acordos realizados pelo banco com seus financiadores (MUNIZ; ARRUDA, 2007).

No Brasil, o primeiro desses acordos foi denominado acordo MEC/USAID (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional) e datou de 26 de junho de 1964. O objetivo foi o aperfeiçoamento do ensino primário brasileiro e

contou, durante dois anos, com a participação de seis assessores norte-americanos. Posteriormente, outros acordos foram firmados, todos com a participação direta da assessoria norte-americana na educação pública brasileira, promovendo também o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos. Revelou-se, assim, uma subordinação da educação brasileira aos interesses norte-americanos (MUNIZ; ARRUDA, 2007).

Por conseguinte, o governo brasileiro, tendo como justificativa a tentativa de modernizar a educação, deu o primeiro passo para estabelecer os laços de dependência do capital internacional, vinculados à educação do país. O primeiro projeto executado, no Brasil, no setor da educação, orientado por esses organismos e com financiamento e influência do BM, ocorreu no período de 1971 a 1978. Visava assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. (FONSECA 2009)

O segundo projeto, desenvolvido entre 1974 e 1979, enquadrava-se na linha reformista do Banco, visando à preparação das Secretarias Estaduais de Educação para a modernização do sistema de planejamento e de gestão. Nos anos de 1980, foram desenvolvidos os financiamentos para a educação primária (entendida como as quatro primeiras séries do ensino fundamental).

No passado, o BM e o FMI possuíam papéis bem definidos, cabendo a este a fixação de políticas e normas para o desenvolvimento e àquele a atuação como agência de financiamento e de assistência técnica para projetos setoriais específicos. Atualmente, ainda, existe formalmente essa dualidade, cabendo ao FMI a concessão de empréstimos de curto prazo para questões macroeconômicas a fixação de códigos de conduta política para os países credores e a definição de pré-condições para os créditos do BM. Este, por sua vez, atua como agência de financiamento de longo prazo e de assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos. Essa divisão de papéis vem sendo modificada ao longo dos anos, sendo possível perceber que o BM tem ampliado suas funções no sentido de atuar cada vez mais como órgão político central, principalmente como coordenador do processo global de desenvolvimento. Dessa forma, o referido Banco vem elaborando uma série de documentos políticos nos quais se destaca uma considerável produção teórico-conceitual na área da política econômica e social (SOARES, 2009).

A influência dessas instituições financeiras, já nos anos de 1970, dava indícios de como, no Brasil, “era marcante a crescente influência das teorias neoliberais” (SOARES, 2009, p. 20). Essas teorias ganham, nas décadas seguintes, supremacia na direção das políticas globais, tornando-se alicerce ideológico que fundamentou a atuação do BM e do FMI.

Nos anos de 1980, com o surgimento da crise de endividamento dos países em desenvolvimento, abriu-se espaço para uma vasta transformação do papel do BM e dos organismos multilaterais de financiamento. Eles ganharam importância estratégica na reestruturação econômica desses países, que passaram a atuar como agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional. Com isso, o BM saiu de uma situação de indutor de investimento para a de guardião dos interesses dos grandes credores internacionais. Passou a ser responsável por garantir o pagamento da dívida externa e por instalar a reestruturação e abertura dessas economias, adaptando-as às condições do capital globalizado.

De acordo com Soares (2009, p. 15), atualmente:

[...] o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e a abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Em virtude da situação de crise vivida pelos países endividados, o BM passou a estabelecer uma série de condições para a concessão de novos empréstimos. Tais países passaram a depender quase que exclusivamente dos bancos multilaterais para obter recursos externos, visto que os bancos privados cessaram seus empréstimos após a moratória mexicana. Além disso, mediante essas condições, o BM, assim como o FMI, passou a intervir diretamente na elaboração da política interna dos países endividados e a influenciar a legislação desses países. Desse modo, as relações desses com os países tomadores de empréstimos se modificaram significativamente. Como se não bastasse,

[...] superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas

domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos (SANTOS, 2009, p. 21).

É importante ressaltar que, embora fosse importante para a maioria dos países, essa influência não se deu significativamente em função do volume de recursos emprestados pelos bancos, mas pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete² terem transformado esses dois bancos nos organismos responsáveis não apenas pela gestão da crise de endividamento, como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Para Santos (2009, p. 21),

[...] o papel do banco reforçou a sua capacidade de impor políticas dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem.

No que diz respeito ao volume de empréstimos, Muniz; Arruda (2007) esclarecem que entre os anos de 1966 a 1976, do montante emprestado ao Brasil pelo Banco Mundial, só uma pequena parte foi para investimentos na educação: 33 % foram para o transporte; 32,6% para a energia; 9,2% financiou a agricultura; 19,7% foram para a indústria; 3,0% para água e esgoto; enquanto a educação recebeu apenas 1,6% do financiamento. Esses dados confirmam a falta de prioridade dada a educação nessa década. Há de se destacar que:

[...] a agricultura sempre foi uma fonte de riqueza do comércio brasileiro, neste caso, ao priorizar a agricultura, estava se priorizando o comércio, que geraria lucros, tanto interno, quanto externo. Outro fato a se considerar, é que, às indústrias brasileiras precisavam do potencial de energia solidamente ampliado para que pudessem produzir satisfatoriamente. Tem-se que, na década de setenta, os (1,6%) de recursos do Banco Mundial destinados à educação serviram para oferecer retaguarda nos projetos do ensino profissionalizante, do ensino agrícola e do ensino industrial de nível médio (MUNIZ; ARRUDA, 2007, p. 266).

Posteriormente, a relação do BM via FMI com o governo brasileiro tomou novas perspectivas. O Brasil cedeu e recuou diante das pressões do Banco em fazê-lo se enquadrar em sua política de ajustes econômicos. Com isso, a década de 1970 tornou-se um período bastante tumultuado, até 1989, quando “ocorre uma

² Formado pelos sete países mais desenvolvidos no mundo: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e Canadá.

acentuada queda no nível de empréstimos do Banco para com o Governo Brasileiro, de um percentual de dez por cento, esse passa para (4,9%) do total de empréstimos concedidos pelo Banco” (MUNIZ; ARRUDA, 2007, p. 266).

A queda no nível de empréstimos ocorre sob a justificativa do Banco em investir prioritariamente nos países fora da América Latina. Mas na realidade apresentava-se como resultado da desobediência do governo brasileiro às determinações e critérios estabelecidos por este para a realização dos investimentos.

Na década de 1980, novos acordos foram realizados entre o governo brasileiro e o BM. Esses acordos definiram que, do montante emprestado, 2,0% deveriam destinar-se à educação, de modo a serem investidos em projetos para o ensino fundamental. Embora o acordo colocasse como parâmetros valores e porcentagens do empréstimo feito pelo Governo brasileiro junto ao BM, o que de mais significativo se destaca em toda essa trama não são os valores tomados por empréstimo, mas o fato desse Banco tentar imprimir sua política de subordinação nas políticas educacionais à ideologia neoliberal, que fortalece um pensamento de competitividade, concentração de renda e, conseqüentemente, de exclusão daqueles que nessa sociedade encontra-se em situação de carência. Corroborando com essa crítica, o trabalho de Haddad (1998) mostra que a oferta principal do BM não estava pautada nos financiamentos que cedeu aos países, mas nas ideias que veiculava, pois são elas que dão forma às políticas. De acordo com Silva (2002); Tommasi et al (2009) e diversos outros estudiosos que debruçam-se sobre as políticas educacionais, as influências desse Banco intervêm na formulação de política econômica interna e influenciam na legislação também na área educacional.

De acordo com Soares (2009) o BM vem exercendo forte influência no processo de desenvolvimento do Brasil. A autora analisa que:

[...] durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país, que contribuiram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas como o FMI e os

programas de liberação e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza (SOARES, 2009, p. 17).

Ainda tratando a esse respeito, Coraggio (2009) alerta para a situação em que o governo brasileiro colocou o país e suas leis quando recebeu financiamento do BM. Para o autor, ao aceitar tais financiamentos, recebeu-se, juntamente, ideias que contribuem com a formação de políticas estratégicas. Essas ideias aparecem, porque a partir desses financiamentos o Banco ganha a permissão de participar da definição da agenda educacional do País. “Isto porque os empréstimos implicam a imposição de condicionalidades políticas ao setor sob financiamento, as quais são negociadas durante o período de identificação e preparação dos projetos” (FONSECA, 1998, p. 66).

Para Coraggio (2009), acrescentado a isso se encontra também a ação de outros atores que operam ativamente no resultado dessa parceria. Para esse teórico, sem admitir a eficácia dos atores locais, não se poderia explicar o porquê de, em alguns países, esses empréstimos priorizarem investimentos em melhoria das condições que comprometem a qualidade do ensino e, em outros, isso não ocorrer.

Sem admitir a eficácia dos atores locais, não se poderia explicar porque, no Equador, a reforma educativa e a política de melhoria da qualidade da educação, financiadas pelo Banco Mundial, não incluem a educação indígena bilíngüe enquanto na Bolívia ela foi considerada um componente central da reforma educativa também financiada pelo Banco. Nem sequer se poderia explicar por que o banco Mundial concordou em financiar um investimento significativo na modernização universitária argentina, enquanto seus principais porta-vozes usualmente insistem na conveniência de reduzir o investimento público na educação superior (CORAGGIO, 2009, p. 76).

Esse alerta de Coraggio (2009) mostra que não é só a intervenção do Banco, com todos os seus organismos internacionais que o apoiam, que é prejudicial, mas também o modo de agir das diferentes instâncias de governo e dos diversos setores da sociedade civil na utilização desse financiamento. De acordo com Silva (2003, p. 289),

No Brasil, as instituições sociais, em especial as educacionais, são alcançadas pela ingerência das organizações financeiras internacionais que pressionam e manipulam indicadores econômicos e insistem na redução de recursos para saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica, a fim de que possa sobrar uma parte de dinheiro para pagar os banqueiros e credores. Além desta situação, temos outra sintetizada assim: num mundo que, cada vez mais, apresenta outras formas de divulgar as informações, o que se constata no campo social é o aproveitamento do desconhecimento alheio ou a omissão de esclarecimentos sobre as origens e as intenções das políticas públicas de educação como caminho mais curto para conduzir as influências e as pressões externas, emanadas das instituições financeiras, fazendo-as chegar de diferentes maneiras e por diferentes sujeitos ao interior da escola.

Fica compreendido que os problemas, nesse setor, são de espectro bem mais amplo. Sofre-se com as influências e as pressões externas, oriundas das instituições financeiras, e ao mesmo tempo, do desconhecimento sobre as origens e as intenções das políticas públicas de educação, que chegam à escola por diferentes sujeitos e das mais diferentes maneiras.

Portanto, o maior erro na relação desenvolvida com esses financiadores internacionais parece não estar na tomada de empréstimos ou na forma de investimento destes no país, mas em consentir que a ideologia do BM seja incorporada ao ideário da política brasileira, fazendo-o alheio e omissos. Permeando todo esse cenário de crise, dependência financeira e influência recebida dos grandes bancos financiadores da dívida do país, encontra-se a ideologia neoliberal e sua influência na educação, como passo a refletir em seguida.

1.3 A IDEOLOGIA NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO NA MODALIDADE INCLUSIVA

Explico, de início, como entendo o conceito de ideologia. Para tanto, recorro a Chauí (1980, p. 5) que diz que:

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas.

Considero, assim, que compreender a realidade só é possível se compreender as ideias elaboradas pelos homens, pois estes, além de buscarem

fixar seu modo de sociabilidade por meio de instituições determinadas, ainda produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social e suas relações.

Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política (CHAUÍ, 1980, p. 8).

A ideologia seria, assim, justamente esse ocultamento da realidade social, com o qual os homens tornam legítimas as condições sociais de exploração e dominação, fazendo-as parecer justas e verdadeiras. Ainda no que se refere a esse conceito, afirmo, com Chauí (1980), que é o fenômeno da ideologia que explica como essa realidade consegue nos aparecer como natural, normal, racional e aceitável. É desse fenômeno que vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais.

No entanto, lembro que, por meio da praxis, os homens “podem ou reproduzir as relações sociais existentes, ou transformá-las, seja de maneira radical (quando fazem uma revolução), seja de maneira parcial (quando fazem reformas)” (CHAUÍ, 1980, p. 9).

Voltando a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência, ora intitulada como educação inclusiva, pode-se afirmar que ela também se encontra permeada de toda essa ideologia neoliberal, pois

[...] embora o paradigma inclusivo levante questões acerca das “diferenças” e possibilite o acesso da pessoa com deficiência à escola regular, trata-se de uma política que se articula a um conjunto de prescrições neoliberais e ao modelo político de Estado Mínimo nas políticas sociais e máximo para as políticas econômicas (SILVA; SANTIAGO, 2010, p. 311).

A visão que se apresenta, quando se trata do tema “*inclusão escolar*”, é de que se está referindo a um único fenômeno, conhecido por todos e que possui apenas um significado consolidado. Essa ideia se confirma ao olhar uma porção da literatura acadêmica nacional que se volta para análises políticas e conceituais, a qual se refere ao “paradigma da inclusão”. Nela, realizam-se críticas sobre as formas de implementação que não se fundamentam nos princípios primordiais desse paradigma.

Além disso, boa parte da produção acadêmica da área³ afirma, com relação à origem da inclusão⁴, que sua origem ocorreu nos países escandinavos, passando para os Estados Unidos, disseminando-se pelo mundo e culminando na Declaração de Salamanca, em 1994. A partir de então, de acordo com estudiosos do assunto, foi instaurado um novo paradigma que deveria substituir o da integração⁵ que, além de conservador, já estava superado. Assim, a inclusão escolar apareceu como uma nova obrigação da escola, de modo a substituir o paradigma da integração, tendo como norteadora a própria Declaração de Salamanca. De acordo com Bueno (2006, p. 115).

Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois pretende nos fazer aceitar a idéia de que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva. O que na realidade a declaração faz é o reconhecimento de que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado.

Ainda de acordo com o autor a situação se agravou

[...] ao se colocar a educação inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos, quer com deficiência quer com outras “necessidades educacionais especiais”, já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular. Mas, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de educação especial, os processos

³ Cf.: Mendes (2006); Sanches e Teodoro (2006); Omote (1999).

⁴ A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos, numa escola inclusiva. (SANCHES, I; TEODORO, 2006, p. 69).

⁵ A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial. (SANCHES, I; TEODORO, A, 2006, p. 66).

de inserção de alunos deficientes no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 1990, em cujo bojo surgiu a bandeira da inclusão escolar (BUENO, 2006, p. 115).

A argumentação apresentada pelo autor permite afirmar que as análises das políticas de inclusão escolar atuais, bem como as implementadas em épocas passadas – cuja finalidade era a diminuição do caráter seletivo da escola brasileira – devem se pautar na ótica dos processos de dominação social determinados por diferenças de classe, raça e gênero. Reafirmo com isso, a necessidade de estudar o assunto e conhecer as diversas interpretações que se faz, atualmente, desse processo, em uma perspectiva dialética.

Contudo, cabe ressaltar que, quando se usa o conceito de inclusão, o que se entende por ele nem sempre está claro. O que se percebe no estudo sobre inclusão escolar é que não há uma única concepção sobre em que consiste a inclusão. Diversos autores como Mantoan (2003), Mazzotta (2008), Glat (1998), Bueno (2006), Carvalho (2005), Mendes (2006) e outros discutem o tema e são citados constantemente em pesquisas sobre o assunto. No entanto, não é possível perceber, um consenso, nem mesmo entre eles, sobre como pensar e agir no que diz respeito a incluir.

Seguindo essa linha de compreensão a respeito da inclusão, Mazzotta (2008) defende que a inclusão escolar de alunos com deficiência deve ser realizada com responsabilidade, oferecendo aos envolvidos os diferentes auxílios e serviços educacionais que venham, de fato, a atender bem às necessidades dos alunos. Para o autor, o educando que apresenta necessidades educacionais especiais, seja em relação às condições pessoais ou à instituição escolar em interação, demanda ações e medidas efetivas que ultrapassem, em muito, a defesa incondicional da denominada educação inclusiva.

Mazzotta (2008) defende ainda que, a inclusão exige a concepção de uma nova escola, baseada no princípio da não segregação ou da inclusão, de modo a possibilitar uma melhor compreensão da relação concreta entre o educando e a educação escolar. Comportaria, assim, a organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes com necessidades educacionais a atender, sejam elas comuns ou especiais.

O autor afirma existirem situações escolares que requerem significativas intervenções e recursos diferenciados – ou mesmo especializados – para atender

apropriadamente às necessidades educacionais de alguns alunos. O autor recomenda para demandas dessa natureza, que repetidamente se apresentam, providências, medidas e recursos educacionais escolares também diferenciados em relação àqueles que já se encontram estruturados e disponíveis para utilização.

Mantoan (2005), por sua vez, concebe que, incluir representa a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. Para a autora, educação inclusiva é aquela que acolhe todas as pessoas, sem exceção – os que têm comprometimento mental, os superdotados e as crianças que são discriminadas por qualquer motivo. Aos que são discriminados, a escola possibilita o acesso ao direito de ocupar um espaço na sociedade e, aos professores, o ganho de garantir a todos o direito à educação. Para ela, o Brasil caminha muito devagar no desenvolvimento de um ensino inclusivo, como se lê, a seguir:

O maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei. A nossa Constituição garante desde 1988 o acesso de todos ao Ensino Fundamental, sendo que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado preferencialmente na escola, que não substitui o ensino regular. Há outra questão, um movimento de resistência que tenta impedir a inclusão de caminhar: a força corporativa de instituições especializadas, principalmente em deficiência mental. Muita gente continua acreditando que o melhor é excluir, manter as crianças em escolas especiais, que dão ensino adaptado. Mas já avançamos. Hoje todo mundo sabe que elas têm o direito de ir para a escola regular. Estamos num processo de conscientização (MANTOAN, 2005, p. 25).

Como se pode perceber, a autora acredita que já se vive um avanço no processo de inclusão no Brasil, apesar do não cumprimento das leis pelas redes de ensino.

Mantoan (2005), alerta que as escolas que não recebem recursos pedagógicos ou financeiros para desenvolver um ensino inclusivo têm como opção fazer parcerias com entidades de educação especial, disponíveis na maioria das redes. Enfatiza que, enquanto isso, a direção deve continuar exigindo dos dirigentes o apoio previsto em lei.

Para essa estudiosa um professor sem capacitação pode ensinar alunos com deficiência visto que seu papel:

[...] é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado. Não pode haver confusão. Uma criança surda, por exemplo, aprende com o especialista libras (língua brasileira de sinais) e leitura labial. Para ser alfabetizada em língua portuguesa para surdos, conhecida como L2, a criança é atendida por um professor de língua portuguesa capacitado para isso. A função do regente é trabalhar os conteúdos, mas as parcerias entre os profissionais são muito produtivas [...] Ter noções de libras facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula (MANTOAN, 2005, p. 26).

Diferentemente desse entendimento, os estudos de Glat (1995; 1997; 1998) apontam que a política de integração escolar dos alunos com deficiência, não funciona na prática, porque o professor da classe regular não está preparado para receber o aluno com deficiência. Logo, para considerar uma proposta de escola inclusiva é fundamental que os professores sejam realmente capazes de transformar sua prática educativa. Para ela, a inclusão total pode ser entendida como utopia, mas como tal, tem seu valor simbólico e um investimento afetivo que deve ser nutrido.

Glat (1998, p. 28) chama a atenção dos dirigentes da Educação – principalmente nos níveis estadual e municipal, responsáveis pela ação direta sobre o sistema escolar, para “que tenham muito cuidado com mudanças estruturais radicais baseadas em teorias e propostas ideológicas e com a importação de experiências casuísticas e modelos oriundos de realidades educacionais diferentes da nossa”. Ela recomenda que:

[...] todos os projetos de implantação de novos modelos ou propostas educacionais sejam acompanhados e avaliados sistemática e cientificamente, para que possamos reformular o que não deu certo e reproduzir as experiências bem sucedidas (GLAT, 1998, p. 28).

Para a autora, o professor, nesse contexto, deve estar aberto a reformulações, reflexões, novas atitudes e ações frente o processo ensino aprendizagem visto que essas são atitudes essenciais para o avanço da escolaridade de indivíduos com necessidades especiais no ensino regular. Assim sendo, cada professor precisaria ser capaz de elaborar, incrementar e implementar situações de ensino que favorecessem a construção dos conceitos mais primários aos mais complexos para atender às demandas dos alunos.

Os documentos brasileiros, por sua vez, afirmam que todos os alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser matriculados

diretamente no ensino regular, competindo à escola organizar-se para atender às suas necessidades.

Contudo, para Glat (1998), a situação não é tão simples como apresentada nos documentos oficiais, pois para proporcionar uma educação de qualidade a todos os educandos, inclusive os que têm necessidades especiais, a escola deve reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, além de precisar, principalmente, conscientizar e capacitar seus profissionais para essa nova realidade.

Silva; Santiago (2010, p. 311) realizaram pesquisa acerca da situação vivenciada pelos alunos com deficiência nos Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior, e asseguram que:

[...] se este movimento não possibilitar aos educadores e à sociedade em geral ir “à raiz” dos problemas sociais e educacionais, possibilitando a compreensão histórica das diferenças e dos mecanismos explícitos e implícitos de exclusão educacional e social, como elementos justificadores das desigualdades sociais, em especial, da acumulação privada dos meios de produção e a exploração do homem pelo homem, seus resultados poderão ser o acirramento dos estigmas e preconceitos para com as pessoas com deficiência.

Bueno (1999) assinala que um ensino de qualidade para alunos com necessidades especiais, nos moldes da educação inclusiva, demanda que os professores do ensino comum tenham um mínimo de conhecimento e prática quanto ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Para o autor, os professores generalistas precisarão do apoio de professores especialistas nas diferentes necessidades educativas especiais, os quais também proporcionarão atendimento aos alunos que necessitarem.

O estudo de Silva; Santiago (2010, p. 311) revela o quanto essa falta de formação prejudica a efetivação de uma real inclusão, na conclusão do estudo deles, eles dizem: “*destacamos a falta de formação dos educadores acerca do tema em questão, o que compromete a compreensão e a análise crítica do ideário inclusivista*”.

De acordo com Duarte; Ferreira (2010, p. 68-69), “*falta articular medidas específicas de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores para que respondam adequadamente aos princípios inclusivos*”.

Além disso, os cursos de formação de professores - como apontado por Smeha; Ferreira (2008, p. 46), em pesquisa realizada com professores que atuam no Ensino Fundamental da rede regular de ensino, que trabalham com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a respeito dos sentimentos experienciados por eles – revelam que esses não auxiliam nesse processo. Assim, *“faz-se necessária uma significativa reformulação nos cursos de graduação que estão formando professores”*.

Negrini et al (2010), a partir de estudo acerca dos dispositivos que fundamentam o processo de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência e as políticas direcionadas para a acessibilidade, apontam para a necessidade da formação de professores estar centrada na diversidade, pois:

As barreiras escolares não estão restritas somente aos aspectos arquitetônicos, de comunicação ou de infraestrutura. É preciso que se estabeleçam também adaptações curriculares e atitudinais, bem como um olhar acerca da formação profissional. Para melhorar a condução deste processo inclusivo, a formação de professores deveria estar centrada em saberes da diversidade e diferença humana, agregada ao suporte teórico-metodológico consistente veiculado nos cursos de formação (NEGRINI ET AL, 2010, p. 296).

Para Glat (1998), é importante destacar que uma escola inclusiva possui uma dimensão que vai além da inserção de pessoas com deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. O sistema regular de ensino brasileiro não tem se mostrado capaz de lidar com o número crescente de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola.

A escola, ao abraçar a proposta de educação inclusiva, com sua ênfase em práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades educacionais de todos os alunos, estará, em último caso, desenvolvendo um trabalho de prevenção das desigualdades, e contribuindo, assim, com à equiparação de oportunidades educacionais, sem as quais não se pode construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Ainda a esse respeito, Carvalho (2005) afirma que a inclusão é um processo e não um estado, pois o fato de os alunos estarem presentes nas escolas comuns não garante que eles estejam integrados com seus colegas, participando das mesmas

situações e aprendendo. Eles podem estar presentes ali, mas excluídos do processo. Para a autora:

[...] exclusão não é o avesso de inclusão, pois esta pode se manifestar como inclusão marginal, na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. Estão, neste caso, aqueles aprendizes em situação de deficiência que aparecem fisicamente presentes nas turmas do ensino comum, mas que não participam das mesmas atividades propostas aos demais colegas e que, em muitos casos, nem recebem apoio especializado (CARVALHO, 2005, p. 21).

Para essa estudiosa, a inclusão precisa ser compreendida como um valor, um princípio – como um processo contínuo e permanente. Não pode ser entendida como uma norma administrativa, dada a priori, que em obediência à hierarquia do poder ou às pressões ideológicas segue uma agenda com datas, a partir das quais as escolas mudam de *status* passando a serem inclusivas.

Além disso, a autora destaca que existem várias e contraditórias maneiras de pensar e de agir no que diz respeito à inclusão escolar, face às inúmeras aplicações do termo que tanto pode se referir aos espaços onde ocorre – inclusão escolar, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, quanto aos grupos a que se refere – étnicos, religiosos e sociais que estejam em desvantagem, excluídos da escola, além de pessoas com deficiência.

Conforme Carvalho (2005), a inclusão se defronta com o desafio de superar o discurso moralizante, tão presente em apelos sentimentais em prol da inclusão de todos com todos e da igualdade de benefícios com relação aos ditos normais, quando se trata da inclusão de pessoas em situação de deficiência nas turmas do ensino comum.

Tais apelos aparecem traduzidos como manifestações de amor ao próximo, como solidariedade humana ou como vocação e missão dos professores, sem levar em conta as condições concretas em que trabalham e as inúmeras influências exercidas, na educação, pelos modelos econômicos que regem as políticas públicas (CARVALHO, 2005, p. 21).

Esse assistencialismo também denominado de maternagem por muitos estudiosos encontra-se presente em resultados de pesquisas como a de Albuquerque; Machado (2009), que realizaram estudos sobre as representações

sociais de inclusão escolar entre professoras da rede pública municipal em Jaboatão dos Guararapes – PE. Elas revelam que:

O caráter afetivo das evocações se sobressai nas representações sociais do educando com deficiência afetando o significado de inclusão enquanto direito do aluno com deficiência. Assim, a Educação Especial, apesar de seus méritos formais, enquanto direito social garantido constitucionalmente às pessoas com deficiência continua sendo negada (ALBUQUERQUE; MACHADO 2009, p. 73).

Dessa forma:

Esse resultado parece indicar que incluir o aluno com deficiência na escola é muito mais um ato de amor, compaixão para com o próximo que padece, a redenção da docente do que o acesso a um direito à educação adequada, as suas peculiaridades e necessidades (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2009, p. 79).

Esses estudiosos revelam ainda, que há um fortíssimo agravante dessa inclusão centrada na solidariedade uma vez que:

[...] o apelo a solidariedade para com o aluno com deficiência vem reforçar o discurso recorrente na mídia e sociedade em geral de que é necessário abrir as portas da escola para a inclusão dos alunos com deficiência, ou seja, é preciso abraçar a causa, ainda que no seu interior não responda às necessidades educacionais desses alunos. [...] nas representações sociais aliada ao amor, a dedicação e a atenção as professoras encontramos também a compreensão. [...] as precárias condições materiais e pedagógicas disponíveis concorrem para que as professoras substituam práticas verdadeiramente inclusivas pela adoção de posturas centradas no amor, compaixão, compreensão, atenção, dedicação, solidariedade e paciência para com o próximo [...] (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2009, p. 80-81).

Esse assistencialismo e solidariedade não permeiam as representações sociais dos professores apenas porque não receberam formação, mas principalmente porque as políticas no Brasil, nessa área, permearam com esses ideais o imaginário de todos.

Um aspecto também importante em relação ao apelo sentimental refere-se ao respeito às diferenças. Mesmo que, com o uso da expressão diferença, deseje-se incitar a ética, calcada no direito de ser diferente, os sentidos a ela atribuídos carecem ser analisados criticamente, assim como os termos tolerância e igualdade de oportunidades.

De um lado, a expressão respeito à diferença, na medida em que focaliza o sujeito significativamente diferente, deixa de enfatizar as normas e as práticas educativas que criam, mantêm ou reforçam as diferenças. De outro lado, o respeito às diferenças traz um ranço conservador e determinista, na medida em que esse apelo pode influenciar a formação de um imaginário coletivo no qual as pessoas com diversidade biológica acentuada estão e serão como são, sem que lhes seja possível evoluir, restando-nos, portanto, respeitá-las, tolerando-as (CARVALHO, 2005, p. 22).

Segundo a autora, tanto tolerância como igualdade de oportunidades são termos que devem provocar debates. No que diz respeito às pessoas com deficiência, a tolerância pode ser vista como uma espécie de favor, de gentileza em aguentar sua presença; no que diz respeito à diferença, é vista como uma forma de aceitação passiva do outro.

Ambas estão na contramão da ética da inclusão, pois, para Carvalho (2005), a igualdade de oportunidades é outra expressão que merece sérias reflexões, visto que consta de mandamentos legais e dos documentos nacionais e internacionais que apontam diretrizes para a educação inclusiva. O princípio geral, defendido pela autora é o da igualdade de direitos, isto é, o direito igual de cada um de ingressar na escola e, nela, praticar sua cidadania, aprendendo e participando.

Mendes (2006) defende que não haverá receita pronta sobre a melhor forma de educar crianças com deficiência e aponta para o fato de que, ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens da integração escolar realizada no passado e, mais recentemente, da inclusão escolar.

Atualmente, as propostas vão desde a ideia da inclusão total – defendida por Mantoan (2005), Sassaki (2005) e outros, segundo os quais todos os alunos podem ser educados apenas na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções - defendida por Mendes (2006) e outros.

Dessa forma, no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência, são encontrados, atualmente, práticas e pressupostos bastante diferenciados, o que oferece um consenso apenas aparente e aloja distintas posições que podem ser muito divergentes. Uma ação consciente dentro desse conjunto de possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem sobre o princípio da inclusão escolar,

lembrando que o termo assume atualmente o significado que quem o utiliza aspira. Segundo Mendes (2006, p. 400):

Na história da educação especial, em todos os tempos, sempre houve adeptos das propostas integracionistas. Entretanto, elas emergem como ideologia hegemônica justamente em momentos históricos nos quais a exclusão social se intensifica.

Ainda segundo a autora, no campo educacional no Brasil, as perspectivas para a mudança estão assentadas no âmbito da lei, mas ainda não se encontram devidamente transformadas em ações políticas. Por esse motivo, nem chegam às escolas e menos ainda às salas de aula o que indica que o poder público não tem cumprindo bem sua função. Além disso, “não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta” (MENDES, 2006, p. 401).

Neste sentido,

[...] as raízes históricas da emergência do caloroso debate acerca da inclusão escolar em nosso país é fruto de mais uma adoção ao modismo importado, e, especificamente, mais uma influência da cultura norte-americana, que tem demarcado até mesmo a forma que o movimento vem assumindo no Brasil, o que se evidencia: na dicotomização do debate entre educação inclusiva x inclusão total; na interpretação equivocada e reducionista de que educação inclusiva é algo que diz respeito exclusivamente à população tradicional da educação especial, e não ao conjunto dos excluídos; e, finalmente, na influência de juristas na definição da política de educação para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 401).

Concordo com a autora a respeito do referido modismo, uma vez que noto que no discurso que permeia o universo escolar, pensar a inclusão é pensar em pessoas com deficiência. Esquece-se que há inúmeros excluídos da escola. Uma vez que autora apresenta o conceito de educação inclusiva e inclusão total, passo a discorrer mais detidamente sobre essas expressões. Lembro que a inclusão total se configura como uma forma mais radical, em que todos os alunos, independente do grau de sua limitação, deveriam participar em tempo integral na classe comum apropriada à idade. Essa proposta encontra-se fundamentada na ética da participação e da socialização, sem a preocupação com ganhos acadêmicos.

Soma-se a isso o fato de que a inclusão total surgiu entre os que defendiam os direitos das pessoas com graus mais severos de limitação intelectual, que foi o

grupo para o qual a integração escolar foi mais prejudicial, visto que esses seguiam vivenciando a segregação no processo educacional, bem como a exclusão das classes comuns e das escolas regulares. Grande parte da defesa por esse tipo de inclusão foi conduzida pela confiança no direito cível contra a segregação. De acordo com Mendes (2006, p. 394) a proposta:

[...] advoga a colocação de todos os estudantes independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial.

A ideia que fundamenta a inclusão total é, portanto, a de que alunos com necessidades especiais podem e precisam ser educados, no mesmo contexto, que seus colegas, com serviços de apoio adequados ao invés de serem colocados em salas ou escolas de educação especial. Para os seus defensores, os benefícios são os mais diversos, entre eles o fato de haver mais atitudes acolhedoras por parte dos colegas, menos isolamento e menos estigma para os alunos com comprometimentos e suas famílias.

De acordo com Mesibov; Shea (2005), uma das principais características da inclusão total é a crença de que o melhor lugar para os alunos com deficiência é a sala de aula regular. A outra é a defesa de que esses alunos necessitam adquirir habilidades sociais e que o único jeito de aprender tais habilidades é praticá-las na comunidade.

Já a educação inclusiva sugere a colocação de todos os alunos nas classes comuns, no entanto, admite a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados para a realização dos trabalhos tais como classes de recursos, classes especiais e escolas especiais, dentre outros. De acordo com Mendes (2006, p. 394), “a retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum”.

É possível perceber que há alguns pontos comuns entre essas duas concepções, pois elas se originaram do movimento pela integração escolar. Para Mendes (2006), as duas propostas “buscavam a fusão dos sistemas de ensino regular e especial”. A autora acredita que:

A idéia central era a de que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, se fazia necessário mudar também a escola, para que esta possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência (MENDES, 2006, p. 393).

Nesse sentido, os dois modelos de inclusão convergem. No entanto o risco trazido pela inclusão total está no fato de esta abrir possibilidade de se perder todo o aparato de serviços oferecido pela educação especial, alcançados através de anos de reivindicação. (MESIBOV; SHEA, 2005). Isto seria gravíssimo, visto que esse fato interferiria diretamente nos serviços prestados principalmente aqueles alunos bastante comprometidos intelectualmente e que também têm direito à escola, e que, na escola comum tal como se encontra configurada atualmente, não teriam êxito.

Nessa perspectiva, ressalto que o modelo de inclusão defendido nesta tese não é de inclusão total do aluno na escola comum, visto que essa traz muitas preocupações, pois, como política, desencoraja implícita e explicitamente o desenvolvimento de abordagens especializadas (MESIBOV; SHEA, 2005).

Para esses teóricos, esse modelo de inclusão inevitavelmente dissemina a ideia de que o uso de estratégias mais generalizadas vale para educar todos os alunos e induz o sistema a colocar uma série de alunos juntos, independente de seus comprometimentos, com professores sem formação adequada para trabalhar com todos eles e isso é muito grave, pois, os alunos com deficiência não vão à escola apenas para socializar. Isso outras instituições já fazem.

Sem desmerecer a função social da escola de transformar problemas individuais em questões coletivas, de ensinar valores de convivência, de tolerância, de respeito e de solidariedade, não se pode esquecer que a ela cabe, principal e fundamentalmente, a função, de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. Estas funções não podem ser realizadas com salas de aula que contemplam alunos com as mais diversas deficiências e professores sem conhecimento suficiente sobre como cada um deles aprende.

No que se refere à inclusão de alunos com autismo, por exemplo, Mesibov; Shea (2005) afirmam que a inclusão total é possível, mas a literatura científica ou uma análise da natureza do autismo admitem a eliminação de ambientes de aprendizado melhores, altamente organizados para esses alunos. A afirmação dos dois estudiosos do autismo reforça a preocupação com a inclusão total, pois, assim

como muitos autistas, outros alunos com deficiência também carecem desse tipo de ambiente, o que confirma que a escola comum é insuficiente para atender a todos.

Para além dessas preocupações, encontra-se também o desconforto trazido pelo discurso de inclusão total que se harmoniza com a ideologia neoliberal, o qual defende a inclusão de todos como garantia de cidadania. Entende, assim, cidadania como algo que pode ser garantido em escolas que sequer têm conseguido êxito em seu trabalho com os ditos normais. Elas não estão equipadas para desenvolver o trabalho requerido por muitos alunos, que possuem deficiência, o que compromete significativamente sua condição de aprendizagem. O que temos é uma escola em que os professores pouco sabem sobre as deficiências e como elas interferem no modo como os alunos aprendem o que implica que não sabem, também, como ensiná-los.

Lembro que na efetivação da prática pedagógica ano a ano na escola podem surgir alunos com as mais diferentes deficiências carecendo das mais diferentes formas de atendimento e apoio pedagógico. Visto que é amplo o espectro das deficiências, pode ocorrer do professor não ter sido contemplado no curso de graduação com conhecimento suficiente sobre determinada deficiência e necessitar de formação continuada, o que faz desta uma necessidade a ser considerada sempre.

O estudo de Stobäus; Bins; Mosquera (2012, p. 302), centrado em interfaces entre Educação Especial/Inclusiva, especificamente em aspectos da constituição do adulto deficiente mental e suas aprendizagens, na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos reforça essa necessidade de formação do professor. Nesse estudo, realizado com nove sujeitos adultos com deficiência mental, de classe popular que frequentavam o Laboratório de Aprendizagem Escola de Educação de Jovens e Adultos, em Porto Alegre – RS, os estudiosos afirmam que *“uma efetiva inclusão requer formação continuada, treinamento em serviço, apoios regulares, reuniões de trabalho e de estudo, pessoas que o escutem e dialoguem e outras formas de atualizar-se”*. Afinal, existem pontos que devem ser aprimorados para a verdadeira prática de inclusão escolar, como a formação de professores e a necessidade de implementação de materiais nos atendimentos especializados.

O resultado de uma formação inicial e continuada, administrada sem rigor e consistência teórica, aliada a falta de investimento em estrutura capaz de promover atendimento eficaz aos alunos com deficiência resulta em despreparo para a

realização de uma prática pedagógica que contemple a todos. Esse despreparo se encontra denunciado em vários relatos de pesquisa encontrados nos artigos analisados.

Para Smeha; Ferreira (2008, p. 46), é nítido o despreparo dos professores *“para trabalharem junto às crianças com necessidades especiais”*. Segundo seus sujeitos de pesquisa, isso ocorre porque os professores *“não tiveram, em sua formação acadêmica, o preparo adequado que os capacite a lidar com a diversidade e isso gera intenso sofrimento, pois ensinar crianças com limitações exige conhecimento, competência e habilidade”* (p.46). Ainda, para esses pesquisadores, *“os professores foram preparados para trabalharem com as crianças que ‘aprendem’; assim, quando eles se deparam com as limitações na aprendizagem, sentem frustração, angústia, impotência e medo”* (p. 46).

Ao realizar pesquisa com o objetivo de identificar e analisar quais as concepções docentes acerca da inclusão escolar em escolas da rede estadual da cidade de Santa Maria (RS), Quatrin; Pivetta (2008, p. 59) revelam que *“a concepção dos professores deixa clara a falta de preparo/formação do professor, de recursos, de acesso e da participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos PNE”*.

Ao entrevistar 43 (quarenta e três) professoras de alunos com deficiência da rede municipal de Jabotão dos Guararapes – PE, Albuquerque; Machado (2009) apontam a situação de despreparo dos (as) professores (as) para atender os alunos com deficiência, que necessitam de atendimento especial. As pesquisadoras revelam que os sujeitos da pesquisa, *“mesmo aceitando essas crianças, demandam um acompanhamento específico, que elas não conseguem oferecer”* (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2009, p. 80).

Para Nozi; Vitaliano (2012), que empreenderam estudos acerca dos saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular:

[...] os professores, em sua maioria, encontram-se despreparados para atuar junto aos referidos alunos. Destacamos que o processo de formação de professores é complexo e a obtenção de qualidade está na dependência de múltiplas dimensões (NOZI; VITALIANO, 2012, p. 343).

Stobäus; Bins; Mosquera (2012) relatam, como resultado de sua pesquisa, a mesma situação de despreparo dos professores. Seus sujeitos de pesquisa revelam *“não estar tão bem preparados para trabalhar com diferença e na diversidade, com preocupação com [...] como ensinar seus alunos, o que devem aprender versus o que aprendem, de que forma poderiam evoluir mais [...]”* (STOBÄUS; BINS; MOSQUERA, 2012, p. 300). Para esses pesquisadores todas essas dúvidas sobre como e o que deve ser ensinado fazem parte de necessidades reais desses docentes que carecem ser atendidas. Eles revelam que além dessas dúvidas, *“alguns desconhecem até as leis sobre o processo de inclusão, sabem que existem, mas não conhecem-nas para organização, viabilização e aplicabilidade”* (STOBÄUS; BINS; MOSQUERA, 2012, p. 300).

Glat; Pletsch (2010) desenvolveram estudo sobre o papel da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiências. Elas abordaram questões voltadas para a formação de recursos humanos, sobretudo a formação de professores e a produção de conhecimento na área de Educação Especial. Analisaram, ainda, como essas ações podem influenciar na efetivação das políticas voltadas para a inclusão escolar, laboral, e social destes. Nesse sentido, as pesquisadoras apontam:

Além de considerações de ordem estrutural [...] vem sendo exhaustivamente demonstrado que a principal barreira para inclusão escolar é o despreparo dos professores e demais agentes educacionais, que não estão capacitados para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 346).

O estudo de Stelmachuk; Mazzotta (2012) corrobora com o resultado dos resultados das pesquisas obtidos pelos pesquisadores acima. Ao investigarem como professores regentes e supervisores escolares têm atuado em relação aos alunos com deficiência intelectual, relatam:

Professores e demais profissionais da escola comumente dizem não estar preparados para a inclusão escolar de alunos com deficiência tendo como principal justificativa a falta de formação específica. [...] os participantes da pesquisa sugeriram a contratação de profissionais com curso na área da Educação Especial ou estagiários do curso de Pedagogia e enfatizaram a necessidade de cursos de formação continuada para si mesmos e para os auxiliares (STELMACHUK; MAZZOTTA, 2012, p.199).

Da mesma forma, Palma; Lehnhard (2012), que realizaram pesquisa acerca da inclusão escolar, nas aulas de Educação Física, também se depararam com a falta de formação do professor acrescentado a falta de acessibilidade. No texto deles encontra-se:

[...] destacamos a importância de haver condições de acessibilidade no ambiente escolar e para as aulas de Educação Física, além da relevância do professor estar preparado para o trabalho com alunos com deficiência em todos os momentos da aula (PALMA; LEHNHARD, 2012, p. 124).

Smeha; Ferreira (2008, p. 46), revelam também o despreparo dos professores e o sentimento que os invade diante da tarefa de ensinar crianças com deficiência. De acordo com seus sujeitos de pesquisa os professores:

[...] foram preparados para trabalharem com as crianças que “aprendem”; assim, quando eles se deparam com as limitações na aprendizagem. [...] isso gera intenso sofrimento, pois ensinar crianças com limitações exige conhecimento, competência e habilidade.

Diante do sofrimento dos professores revelado pela pesquisa desses dois pesquisadores, é preciso reconhecer como fez Carneiro (2012, p. 525) que tendo pesquisado a respeito da escolarização de alunos da modalidade educação especial na educação básica, afirma que: *“são legítimas as dificuldades e angústias vividas pelos professores diante de situações como ter um aluno que não enxerga ou que não fala”*.

A meu ver, essas dificuldades existem justamente, porque o modelo de inclusão, que se segue no Brasil, se encontra pautado no modelo divulgado pela inclusão total que divulga que professores e alunos aprenderão juntos, desmerecendo a necessidade de formação, como se ensinar não exigisse conceitos científicos e técnicas, que devesse ser aprendidas em escolas de formação com especialistas, mestres e doutores na área.

Para Mendes (2006), o movimento de inclusão seria mais autêntico e teria maior probabilidade de sucesso se tivesse como peso uma história própria de conquistas e lutas pelo direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. No entanto, não há como negar que a maioria dessas pessoas permanece à margem de qualquer tipo de escola. Nesse contexto, a

posição de ir totalmente contra a inclusão escolar é prejudicial, visto que implica na impossibilidade de universalização do acesso à educação para essa parcela da população, que vem sendo historicamente excluída da escola.

Nesse processo de superação da exclusão, Mendes (2006, p. 402) valoriza a pesquisa científica. Para ela, “traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática”. É de responsabilidade da pesquisa, o exercício de questionar e apontar o conhecimento necessário para fundamentar a prática. Desta forma, a ciência se torna fundamental para que a sociedade contribua de modo intencional e programado, para a superação dessa educação, que tem operado contra os ideais de cidadania e inclusão social. Faz-se imprescindível, também, que o processo de tomada de decisão política privilegie mais as bases empíricas fornecidas pela pesquisa científica sobre inclusão escolar.

Enfim, a inclusão escolar no Brasil dependerá, dentre muitas outras ações, de uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, profissionais da saúde, da educação e da assistência social, familiares e sujeitos com necessidades educacionais especiais, a fim de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Conforme se percebe, nas discussões até aqui apresentadas, muitas são as questões que envolvem o processo de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais. Além disso, há diferenças de interesse nessa área de estudo e também de ponto de vista dos autores que ela se dedica. No entanto, é preciso considerar que o pensamento deles se converge na defesa de uma escola de qualidade que possa garantir a cidadania atendendo as necessidades educacionais de todas as pessoas.

Desta forma, entendo que, mesmo que os processos de exclusão fossem inerentes ao modelo político e econômico de um país, a legislação exerceria um papel significativo para que as práticas sociais de exclusão fossem denunciadas e modificadas. Acredito que esse modelo pode ser suplantado por meio das lutas travadas em sociedade, porque estão no âmbito da construção humana.

Nesse sentido, documentos que têm como evidência os direitos da pessoa com deficiência e possuem veemência legal devem ser avaliados seriamente para

que possam ser utilizados como instrumento para uma possível superação das contradições entre o mundo oficial e o mundo real⁶.

Tomo como mundo oficial, adotando ideias de Brzezinski (2010), o mundo do sistema que se sustenta pelas estatísticas educacionais que dão respostas às expectativas das agências internacionais; e como mundo real, o mundo vivido, que em muitos momentos se encontra sob o julgo do mundo oficial, mas que também faz enfrentamento a ele (BRZEZINSKI, 2010).

Com base nesse entendimento, discuto no próximo capítulo, alguns eventos e documentos acerca da inclusão das pessoas com deficiência.

⁶ O conceito de mundo real e mundo oficial utilizado nesta tese foi originalmente elaborado por Iria Brzezinsk e encontrar-se detalhado na obra *LDB: dez anos depois – reinterpretação sobre os diversos olhares* (2010).

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL: conferências e documentos

No presente capítulo, procuro analisar documentos oficiais, tanto os oriundos das conferências internacionais, como os produzidos, em âmbito nacional, que orientam os debates e ações empreendidas na área da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Considero que tais documentos produzidos, ao longo das últimas décadas, são aqueles que, mais clara e explicitamente, apresentam como objetivo uma educação de qualidade para todos. É por esse motivo, portanto, que os selecionei para retratá-los e analisá-los.

Reconheço haver inúmeros documentos, fóruns e convenções que tratam a temática, no entanto, não entendo que o objetivo deste trabalho seja analisá-los, em sua totalidade. Deste modo, destaco: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), o Fórum Internacional Consultivo sobre Educação para Todos (1996), a Convenção da Guatemala (1999), o Fórum de Dakar (2000), a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Inicialmente, analiso os movimentos internacionais, que apontam a necessidade de uma educação inclusiva. Em seguida, pondero sobre a política de educação brasileira e, posteriormente, os documentos e programas nacionais com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9394/96) e no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, em janeiro de 2008.

2.1 AS MOVIMENTAÇÕES EM PROL DA INCLUSÃO EM ÂMBITO INTERNACIONAL

Os debates a respeito da educação inclusiva, preconizados, ainda que, de forma embrionária, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), são fruto de um contexto histórico de luta em defesa da educação como lugar do exercício da

cidadania e da garantia de direitos. Um dos marcos fundamentais dessa mudança de perspectiva foi a preconização, em âmbito internacional, de uma sociedade mais justa, assentada em valores como a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação.

A partir de então, inúmeros debates apontam para a necessidade de respeito aos direitos da pessoa humana, ainda que sua efetividade não tenha acontecido segundo as inúmeras propostas que surgiram. A busca pela garantia dos direitos da pessoa humana foi determinante para que se estabelecessem discussões quanto à educação, e neste âmbito, da educação de pessoas com deficiência. Reflexos de tais discussões reverberam nos documentos elaborados em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, onde se realizou a Conferência Mundial de Educação e, posteriormente, na aprovação, em 1994, da Declaração de Salamanca, pela UNESCO, tornando-se uma referência basilar do debate a respeito da educação para todos. Cabe ressaltar que este último reitera a necessidade de que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições intelectuais, emocionais, físicas, sociais e linguísticas.

A Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990, na Tailândia, teve grande destaque como marco inicial no processo mais recente de debate sobre inclusão. Cabe lembrar que houve conferências anteriores, como a de Bombaim (1952), a do Cairo (1954), a de Lima (1956), e a de Karachi e AdisAbeba (1960). Apesar de traçarem metas de alfabetização e escolarização universais para Educação Básica, elas não apresentam discussões, que incluíssem a educação de pessoas com deficiência.

O que diferencia a Conferência de Jomtien das demais é a visão e o debate a respeito do alcance da inclusão na Educação Básica. Essa perspectiva apresenta-se como marco divisor de dois períodos na história da inclusão, no que se refere às políticas educativas. Isso porque em Jomtien foram produzidos documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Marco de Ação, pelo qual os países signatários comprometeram-se a garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

Para alcançar esse objetivo, os documentos da Conferência, determinavam, aos países signatários, requisitos que deveriam ser seguidos, tais como: i) criar políticas de apoio nos campos econômico, social e cultural; ii) mobilizar recursos financeiros públicos, privados e voluntários para o financiamento da Educação

Básica; iii) fortalecer a solidariedade internacional por meio de relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre países e priorizar o apoio aos países menos desenvolvidos e com menores rendas; além de, iv) eliminar conflitos e disputas para garantir a paz.

As determinações apresentadas na Conferência foram acatadas por representantes de mais de 100 (cem) países e Organizações Não Governamentais (ONGs)⁷, que naquele momento firmaram compromisso com a meta da Educação Primária Universal (EPU) para a população mundial. O prazo adotado foi de 10 (dez) anos, ou seja, até o ano 2000. Esta escolha foi feita sob a defesa neoliberal de que os primeiros anos de escolarização seriam suficientes para suprir às necessidades básicas de aprendizagem da massa trabalhadora. Com isso, iniciava a década denominada de “Educação Para Todos”, uma vez que, a educação “deve estar universalmente disponível” (ONU, 1990, p. 2). Uma ideia de que para “todos” basta um mínimo necessário para ser um consumidor e trabalhador socialmente útil. Para “alguns” estão reservados os níveis mais elevados de escolarização.

Cabe esclarecer os motivos pelos quais o projeto Educação para Todos enfatizou a educação primária pública. De acordo com Fonseca (1998) essa decisão foi justificada, pelos estudos do BM, à luz da Teoria do Capital Humano⁸. Compreende-se, com isso, que é nessa etapa de escolarização que se tem melhores resultados na formação de novos comportamentos e de novos valores necessários ao trabalho. Esta é uma concepção economicista de educação, que a submete aos ditames do mercado de trabalho.

⁷ Como dentre os principais atuantes na Conferência estavam diversas ONGs, entendo haver a necessidade de esclarecer alguns aspectos, em especial, com relação às políticas por elas defendidas. Faz-se necessário, contudo, não generalizar o modo de atuação dessas instituições não governamentais, já que, como lembra Arruda (2009, p.50), “dentro da categoria ONGs, podem caber desde entidades beneficentes e assistenciais até clubes de futebol”. Cabe ressaltar que muitas delas são mantidas financeiramente e administrativamente pelo Banco Mundial, o que inviabiliza, em muitos casos, uma postura crítica da influência deste banco nas decisões tomadas a respeito das políticas educacionais.

⁸ Para se compreender a Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, O valor econômico da educação (1963) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, Educação, mão-de-obra e crescimento econômico (1965). No Brasil, destaca-se Cláudio de Moura Castro, Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico (1976). Por meio dessas obras se compreende que essa Teoria está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados da década de 1950. Theodore W Schultz, economista e professor na Universidade de Chicago, foi considerado à época, o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano, que surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação.

De acordo com Rabelo et al (2009. p. 20), os princípios e concepções que regem o Projeto de Educação Para Todos pautam-se no fato de que:

[...] o eixo da reforma educacional dos anos 1990 está atrelado à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se à dinâmica e à crise do capitalismo na última metade do século XX; mediante esse contexto, os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto-solução: a educação se redimiria a si própria, *solidarizando*, de resto, a própria sociedade; e, por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanada com base na vontade política, na cooperação e na parceria.

Reforçando a necessidade de estabelecimento de parcerias foram difundidas ideias de que o sucesso da educação dependeria do envolvimento de “todos” (indivíduos e organizações). Assim, em 2006, surgiu, no Brasil, o Projeto Todos pela Educação (TPE), trazendo propostas para reorientar a Educação Básica do país.

O TPE surgiu de uma iniciativa empresarial implementada pelo Grupo Gerdau (empresa multinacional do campo da siderurgia), com a participação dos bancos Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander, e outras empresas como, Suzano papel e celulose, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho, do Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos e pessoas físicas, incluindo secretários de educação de alguns Estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários (GHIRALDELLI, 2009).

De acordo com informações disponíveis na internet, no sitio⁹ desse projeto, o TPE é uma organização que não tem fins econômicos ou lucrativos, e que foi criada com o objetivo de “fomentar o capital social da nação e contribuir para assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos”. Traz como objetivos estratégicos alcançar, até o ano de 2022, 5 (cinco) metas que abrangem especialmente a Educação Básica pública que são:

- 1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- 2) toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- 3) todo aluno com aprendizado adequado à sua série;
- 4) todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; e
- 5) investimento em educação ampliado e bem gerido.

⁹ Disponível em: < <http://www.todospelaeducação.org.br>>. Acesso em jul. 2013.

O projeto acentua, ainda, o fato de que os processos de gestão pública devem ser transparentes e que, para tanto, há que se divulgar o monitoramento da Educação no Brasil, abrangendo Estados e municípios, de forma a tornar acessíveis à opinião pública os referenciais educacionais.

Destaco ainda o fato de que as lideranças empresariais e políticas, que compõem o TPE, na sua maioria, não provêm do campo educacional. São profissionais ligados à economia, administração, comunicação, ao mundo dos negócios ou pessoas que ocuparam determinados cargos políticos nos governos federal ou estaduais. Como consequência desse perfil dos participantes, o projeto apresenta em seus textos, termos como: qualidade, participação, democratização, cidadania, aprendizagem, inclusão, sem qualquer definição desses conceitos.

No entanto, é necessário destacar que esse projeto é divulgado pelos empresários como alavanca capaz de transformar o país em uma economia competitiva, o que indica que estes irão se mobilizar no sentido de fazer valer seus interesses por meio de proposições específicas para alcançar a desejada competitividade. Tal constatação me permite indagar o que os empresários sabem a respeito de práticas pedagógicas, e para além disso, em que consiste o interesse desses grupos na educação e qual modelo de educação defendem?

Ademais, as proposições desse projeto foram aprovadas em forma de decreto presidencial (Decreto nº 6.094/2007). Ao adquirir força de lei torna-se instrumento de defesa dos interesses da classe empresarial. Assim, o TPE fortalece “no meio empresarial, a importância de um organismo com capacidade para defender interesses da classe na sociedade civil e intervir na definição de políticas educacionais na aparelhagem de Estado” (MARTINS, 2009, p. 23).

Essas proposições recaem prioritariamente sobre dois importantes aspectos da educação: a gestão educacional e as práticas pedagógicas. É nesse contexto que se presencia a chegada de instrumentos de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Provinha Brasil, que cumprem a função de medir o desempenho dos alunos e também do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que realiza o ranqueamento das escolas de acordo com seus resultados aumentando a problemática da avaliação que se faz no âmbito da educação.

Por meio das avaliações em larga escala realizadas pelo governo, periodicamente e aplicadas a todos os alunos nas escolas, essas entram em um

processo de ranqueamento cuja posição alcançada lhe imputa as verbas e outros incentivos recebidos. Lembro, também, que essas avaliações representam um instrumento político e ideológico visto que elas subsidiam políticas de nível macro, assim como decisões de nível escolar e da sala de aula, produzindo efeitos sobre a organização da escola desde seu projeto pedagógico até a seleção de conteúdos e metodologias de ensino, uma vez que as ações educativas passam a girar em torno dos resultados a serem obtidos nessas avaliações.

Pesquisas realizadas por Cardoso; Magalhães (2012) que analisaram a participação dos alunos com deficiência da rede pública de ensino do município de Sobral-CE, nos processos de avaliação em larga escala desenvolvidos, naquele contexto, e de Silva; Maletti (2012) que a partir dos microdados da Prova Brasil e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), disponibilizados pelo INEP, analisaram os índices de rendimento escolar e frequência nas avaliações em larga escala dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no sistema regular de ensino no município de Londrina- PR, revelam que essas avaliações estão ficando centradas no produto, obedecendo a um modelo neoliberal, que tende a excluir aqueles que são considerados inaptos. Segundo Cardoso; Magalhães (2012, p. 462):

As avaliações em larga escala recebem críticas por ficarem centradas no produto, ou seja, no desempenho dos estudantes. Isto limita o potencial mais reflexivo que a avaliação pode ter para colaborar com a melhoria do ensino. Assim, como afirmamos anteriormente, em índices como o IDEB, uma análise sobre os processos educativos são preteridos em função do cálculo para aferir os produtos. Podemos inferir que na realidade estudada a avaliação coloca em xeque todo o processo de escolarização vivenciado pelas crianças. A existência do subterfúgio que cria as “crianças da margem” mostra os requintes dos processos excludentes recorrentes nos sistemas escolares.

Outra falácia dessas avaliações reside na defesa oficial do poder público, de que elas são instrumentos capazes de promover a melhoria da qualidade da educação. Ao analisar tal situação Silva; Meletti (2012, p. 420) destacam:

Entretanto, cabe evidenciar que os discursos aparentemente democráticos e legítimos “de melhoria da qualidade”, “acesso efetivo aos conhecimentos escolares”, “apoio técnico, pedagógico e financeiro”, possuem um forte caráter ideológico. Na verdade, a avaliação sistêmica é dotada de ações centralizadoras e antidemocráticas, que naturalizam as desigualdades sociais, por

meio da manutenção do controle do Governo sob os sistemas de ensino.

Além de realizarem o controle do sistema de ensino e naturalizem as desigualdades, essas avaliações não consideram as diferenças existentes na escola, especialmente em relação às pessoas com deficiência, uma vez que estes devem participar de *“todas as atividades desenvolvidas pela escola, inclusive em processos avaliativos”* (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012, p. 462). Essa situação permite demonstrar que *“os alunos, considerados clientela da Educação Especial mostram a agudez de uma inclusão precarizada que se personifica, por exemplo, nos processos ‘avaliativos’”* (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012, p. 462).

Efetivamente o que o ranqueamento citado realiza nas escolas é uma exclusão daqueles que não oferecem imediatamente contribuição ao aumento dos índices escolares. Nenhum desses índices mede o desenvolvimento do aluno com deficiência, por exemplo, muito menos permite apresentar as situações de abandono e descaso em que muitas escolas se encontram. Para, além disso, não são capazes de revelar o contexto socioeconômico e político em que os sujeitos escolares estão envolvidos.

Velam-se, inclusive, informações a respeito do quanto o aluno com deficiência é colocado à parte de todo o processo educacional; do quanto a escola percebe que ele não conseguirá contribuir para a elevação dos índices medidos nas avaliações, uma vez que os resultados obtidos pelos alunos com deficiência são computados juntamente com os dos alunos sem deficiência. Isso faz com que a escola perceba que estes prejudicam a posição da instituição no ranking, fato que socialmente a coloca no desprestígio. Diante de tal constatação, entendo que as escolas relutam em aceitar alunos com deficiência, posto que estes venham a comprometer seus resultados, o que legitima a indagar: como se pode considerar a inclusão em vista dessas circunstâncias?

Analisando as políticas de avaliação educacional bem como sua intencionalidade Silva; Santiago (2010, p. 311) afirmam:

[...] ao mesmo tempo em que os governos brasileiros (Federal, Estadual e Municipal) implementam uma política nacional fundamentada no princípio da diferença e no respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno, também implementam uma política de “avaliação” educacional atrelada ao financiamento escolar e à complementação salarial dos docentes, que padroniza as avaliações

e as expectativas de resultados dos alunos, gerando entre as escolas e os professores uma lógica competitiva pouco salutar para a área educacional e a sociedade em geral, hodiernamente tão carente de práticas de solidariedade, cooperação entre outros valores axiológicos do mesmo sentido.

A partir da Conferência de Jomtien, foi criado também, o Fórum Consultivo Internacional para Educação para Todos (EFA Fórum), com finalidade de acompanhar a implementação da Educação para Todos, em nível mundial. Na primeira reunião desse Fórum, em Paris, em 1991, foi realizada uma análise do que os países e agências financiados fizeram em prol da expansão da educação e reafirmaram a meta “Educação para todos”.

Em 1993, em Nova Délhi, o EFA Fórum concentrou sua atenção na qualidade da Educação Básica, fez uma revisão dos avanços da “Educação para Todos” e revelou que apenas 14 (catorze) países haviam, de maneira significativa, ampliado seus orçamentos para a Educação Fundamental e que a maioria dos países industrializados não havia ainda dado início a nenhum programa de acompanhamento das metas da Educação para Todos. A Declaração de Nova Délhi reforçava o princípio de educação para todos, reiterando, em sua carta de intenções, que “com zelo e determinação [serão atingidas] as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos” (ONU, 1993, p. 1).

Em Nova Délhi, havia representantes dos nove países que figuram entre os mais populosos do mundo e que, ainda se encontravam em dificuldade quanto ao alcance da universalização da Educação Primária Universal (EPU), a saber: Brasil, Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Na oportunidade, discutiram-se estratégias de implementação e continuidade do Plano Decenal; as experiências dos países do EFA e estratégias e mecanismos de aperfeiçoamento do Plano Decenal. Os países integrantes do EFA reafirmaram o ano de 2000, como data-limite para a realização de todas as metas de alcance da universalização do ensino básico, por meio do aumento da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos. Ao analisar essa Conferência, Rabelo; Segundo; Jimenes (2009, p. 7), apontam:

Essa Conferência alertou para a necessidade de melhorar a qualidade dos programas de educação básica, ressaltando a intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento e as condições de trabalho do magistério; além do aprimoramento dos

conteúdos educacionais; material didático e implantação de outras reformas necessárias aos sistemas educacionais.

Contudo, no ano 2000, a educação primária universal, tanto no Brasil como em muitos outros países, que assinaram o compromisso em Jomtien, ainda não era uma realidade concreta. Mas, vale ressaltar que o Brasil fez grande parte de sua tarefa de casa. Ao avaliar as ações do MEC no período de 1990 a 1999, Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação aponta:

Se compararmos os dados de 1990 com os de 1999, observaremos como principais avanços na educação básica: a queda acentuada do analfabetismo, especialmente entre os grupos etários mais jovens; o aumento da participação das crianças de 7 a 14 anos no ensino fundamental; a redução dos índices de repetência e o aumento da promoção; a melhoria das taxas de transição escolar e a forte expansão do ensino médio. Todos estes avanços refletem de maneira muito significativa o esforço feito para melhorar a situação da educação no Brasil (BRASIL, 2000, p. 8).

Ao analisar dados do INEP, tendo em foco a discussão da universalização do ensino médio no Brasil, Lima (2011) aponta que em 1999, o índice de matrículas no ensino fundamental era de 97% e no ensino médio de 84,5%. Esse índice superava o previsto nas metas de Jomtien que era o atendimento de ao menos 94% da população em idade escolar entre 4-17 anos. Como se pode notar nos dados analisados pelo autor, o Brasil tinha conseguido universalizar o ensino fundamental, no entanto, ainda se faziam necessários novos passos: universalizar a educação infantil e o ensino médio, ou seja, todas as etapas que compõe a educação básica. Ao focar no ensino fundamental, negligenciou-se a educação infantil, o ensino profissional, a EJA e a educação especial.

No entanto, é necessário lembrar que em 2000, celebrou-se o Fórum de Dakar, que contou com a participação de 180 (cento e oitenta) países e mais de uma centena de ONGs. Durante esse evento, reafirmou-se o compromisso em multiplicar os esforços para universalizar a educação primária e como muitos países não cumpriram suas metas, estendeu-se por mais 15 anos o prazo de 10 anos que tinha chegado ao final. Assim, os países deverão universalizar a educação primária até o ano de 2015.

Ainda, em 1996, em Amã, na Jordânia, o Fórum concluiu que o crescimento da população infantil escolarizada ocorria de maneira muito lenta, apesar da redução da quantidade de crianças entre 6 e 11 anos fora da escola. Esse evento concluiu

que tanto a Educação Infantil como a Educação Extra Escolar de Jovens e Adultos tinham sido colocadas em segundo plano em vários países. Além disso, criticou o fato de o foco na Educação Básica ter deixado de lado os vínculos primordiais entre a Educação Secundária e a Universitária, bem como com o desenvolvimento da Educação Técnica e profissional. Concluiu-se, ainda, que a formação docente estava relegada a segundo plano.

Penso ser necessário entender que, mesmo não abordando diretamente a questão da inclusão dos deficientes na escola, ao propor uma educação para todos, a Conferência e os Fóruns, privilegiavam a possibilidade de se ter esse grupo na escola, pois a educação deveria ser para todos, compreendendo os deficientes como uma parte desse todo.

Foi somente em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, que se tem lugar para um debate específico sobre a inclusão escolar de deficientes. Ao se realizar a Conferência Mundial de Educação Especial instituiu-se a educação inclusiva como compromisso mundial. A Conferência fortaleceu a ideia do respeito às diferenças entre os sujeitos e a responsabilidade das instituições em gerar condições indispensáveis ao desenvolvimento da aprendizagem. Foi no texto dessa Declaração que, pela primeira vez, empregou-se o termo educação inclusiva como expressão do conceito de inclusão escolar, e a partir daí, ele não mais foi abandonado.

O documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais afirma que as escolas comuns representam o meio mais eficiente para combater as atitudes discriminatórias, destacando que:

O princípio fundamental desta “Linha de Ação” é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. [...] As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. [...] O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 2006, p. 19).

Segundo o documento 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.

Essa perspectiva direciona o debate sobre os rumos da educação especial, de modo a conduzir a elaboração de políticas de financiamento, formação e gestão, indispensáveis para a modificação da estrutura educacional, que se apresenta com o objetivo de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os educandos.

Apesar de ter-se um documento internacional que aponta para a inclusão como possibilitadora da superação das diferenças, o que demonstra um avanço progressivo no debate mundial, posto que pela primeira vez trata-se, de forma exclusiva, das pessoas com deficiências, o governo promove um programa denominado Política Nacional de Educação Especial (1994), que tem por base o paradigma da integração. Fundamentado no princípio da normalização, esse paradigma tem como foco o modelo clínico de deficiência, que inflige às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes. Trata-se de uma categoria limitadora que se constitui como obstáculo para a inclusão educacional e social, o que indica que o Brasil adotou uma política diferente daquela dos organismos internacionais.

Como visto anteriormente, ao discutir o projeto “Todos pela Educação” a reforma do Estado estava em curso naquele período, fundamentada na ideologia do neoliberalismo que marcou a redefinição do seu papel por meio de ações de minimização nas áreas sociais, dentre as quais a educação. Esse processo marcou a transição das responsabilidades do Estado para com as áreas sociais, transferindo-as para a sociedade civil, organizada por meio de filantropia ou de parcerias entre o poder público e empresas privadas.

O documento Política Nacional de Educação Especial, que orienta a política lançada em 1994, determina como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; as oficinas pedagógicas, o ensino itinerante; a estimulação essencial e as classes comuns. Conservando a estrutura

equivalente e substitutiva da educação especial¹⁰, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino comum é condicionado. É o que apregoa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum, como pode ser observado no que se segue:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são 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 (BRASIL, 1994, p. 19).

Oposta à ideia de promover mudança de concepção contribuindo com os progressos no processo de inclusão escolar, essa política revela uma opção diferente diante dos desafios essenciais à construção de um novo paradigma educacional. Ao manter o modelo de organização e classificação de alunos, firma-se a incompatibilidade entre o discurso de inclusão divulgado pelas políticas educacionais e o conservadorismo das ações que não chegam à escola comum. Como consequência, assiste-se à falta de oportunidade de ressignificação e conservação da escola especial como espaço de acolhimento dos alunos tidos como incapazes para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Esse posicionamento não se revela na prática, que não se mostra adequada e não propõe alternativas e estratégias de formação e implantação de recursos nas escolas que respondam de maneira positiva às demandas dos sistemas de ensino. O que se vivencia, portanto, é a perpetuidade das práticas tradicionais que servem como justificativa da segregação em razão da deficiência e da hipótese de despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos indispensáveis ao atendimento das especificidades educacionais dos alunos com deficiência.

Seguindo a influência da Declaração de Salamanca e de debates nacionais e internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Brasil Lei Nº 9.394/1996 - tira o foco da deficiência, entendendo que não cabe à educação tratar de aspectos clínicos. Coloca assim, o centro da política por ela adotada na atenção às necessidades educacionais especiais.

¹⁰ Como será detalhado mais adiante, atualmente a situação que acabamos de descrever sofreu mudanças, em especial causadas pela chegada do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse documento permitiu que o atendimento educacional especializado não mais substituísse o ensino em classes comuns, mas o complementasse ou o suplementasse.

Em seu artigo 58, a mesma Lei determina que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Para tanto, deve-se valer de apoio pedagógico especializado, entendido, como equivalente a atendimento educacional especializado, garantido a todo cidadão na Constituição Federal.

Em seu Art. 59, inciso I, a Lei trata da obrigatoriedade dos sistemas de ensino de garantir o desenvolvimento de atividades pedagógicas para atender às especificidades dos alunos e promover seu acesso ao currículo. Essas atividades da educação especial, desenvolvidas no atendimento educacional especializado, de maneira complementar ou suplementar, precisam estar inseridas no projeto pedagógico das escolas, tais como o ensino do sistema Braille, de Libras, da língua portuguesa como segunda língua, da tecnologia assistiva¹¹, bem como todas as demais atividades que servem para promover o acesso ao currículo e formação dos alunos.

Em 1999, realiza-se outro encontro internacional de significativa importância para a educação da pessoa com deficiência - a Convenção da Guatemala – que foi regulamentada no Brasil apenas em 2001 pelo Decreto nº. 3.956/2001. Este instrumento legal que reafirma os direitos das pessoas com deficiência, define discriminação e dá outras providências. O Decreto define como discriminação:

[...] 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 o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

De maneira geral, essa Convenção da Guatemala trata do combate à discriminação de pessoas com deficiência; apresenta objetivos quanto à promoção da igualdade entre pessoas com e sem deficiência e sugere que os Estados trabalhem em busca de realizar a prevenção de todas as formas de deficiência possíveis de serem prevenidas.

No ato da assinatura deste documento, o Brasil comprometeu-se a: 1) atuar na prevenção de todas as formas de deficiência; 2) detectar e intervir precocemente; 3) realizar o tratamento e a reabilitação; 4) promover a educação, a formação

¹¹ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p.9).

ocupacional e a prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas com deficiência; 5) realizar campanhas de educação a fim de eliminar preconceitos, visões pautadas em estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais; 6) sensibilizar a população do respeito da inclusão; e 7) promover uma convivência mais ampla com as pessoas com deficiência.

Seguindo a trajetória das conferências anteriores, realizou-se em 2000, o Fórum de Dakar, que contou com a participação de 180 países e 150 ONGs que insistiram na defesa da educação, não apenas como um direito humano fundamental de todos, mas também como a possibilidade para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade, dentro e fora de cada país participante.

Em um documento denominado Marco de Ação de Dakar, o Fórum propôs fixar a educação como o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (DAKAR, 2000, p. 6). O referido documento recomendava que todos os países deveriam empenhar-se para alcançar as metas de Educação Primária Universal – EPU, bem como suprir as necessidades básicas da aprendizagem até o ano de 2015, sem se referir diretamente à educação especial e/ou inclusiva.

Em 2006, após um longo processo de debate, que se deu a partir de 2001, realizou-se em Nova Iorque, na sede da ONU, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que contou com a participação de mais de 100 países. A Declaração oriunda dessa convenção é um instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e na proibição da discriminação contra essas pessoas, acrescentando previsões acerca da reabilitação, educação, saúde, acesso à informação, serviços públicos dentre outros.

Além disso, anuncia como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício 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 dignidade inerente” (BRASIL, 2008, p. 134).

O documento originado dessa declaração, diferente dos demais, resultou na mobilização de organizações da sociedade civil, compostas por pessoas com deficiências, que lutam em prol dos direitos das pessoas na mesma condição, e

conta também, com a participação de ativistas de direitos humanos de várias partes do mundo (BRASIL, 2008).

Na Convenção, defendeu-se uma nova definição de deficiência, entendida como:

[...] um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2008, p. 132).

A mudança promovida pela Conferência foi com relação o foco das ações relacionadas à deficiência: antes estava voltado ao impedimento genuinamente orgânico e patológico; deslocou-se para a quebra das barreiras sociais existentes, que impedem a participação plena da pessoa com deficiência na vida social.

Segundo Nogueira (2008, p. 26), com essa definição, o legislador internacional adotou como parâmetro as condições de igualdade e não a instituição de novos direitos. Afirmou que, para as pessoas com deficiência gozarem de seus direitos e liberdades, faz-se necessária a garantia de maior condição de igualdade visto que esse conceito implica o respeito às diferenças pessoais.

A par da responsabilização da sociedade no combate à discriminação das pessoas com deficiência, é instituído um sistema de monitoramento internacional para aplicar as propostas da Convenção. Tais ações foram realizadas a partir da criação do Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência, incumbido de analisar os avanços alcançados a nível nacional, com base em relatórios nacionais apresentados pelos Estados Parte.

Em 2008, o Congresso Nacional do Brasil aprovou por meio do Decreto 186/2008, o documento oriundo dessa Convenção de modo a reafirmar o compromisso do Estado junto à comunidade internacional de respeitar, obedecer e fazer cumprir as obrigações presentes no documento. Após a aprovação no Congresso e a publicação do Decreto, o texto passou a ser incorporado à legislação brasileira com valor de emenda constitucional. Isso significa que todas as leis consideram que os direitos e necessidades das pessoas com deficiência deverão, sob pena de serem invalidadas por inconstitucionalidade, se ajustar ao seu conteúdo.

A discussão apresentada, até o momento, a respeito dos debates realizados no que se refere a políticas voltadas à educação inclusiva, permitiu perceber que inúmeras leis e decretos foram aprovados, nos últimos anos, com o objetivo de garantir a educação para todos. Entretanto os relatos de pesquisa deste estudo revelaram a enorme distância entre o divulgado e o vivido na educação. Duarte; Ferreira (2010, p. 69) apontam as ações que carecem ser implementadas pelo Estado brasileiro para que tenhamos uma educação para todos.

[...] a fim de haver no país uma educação para TODOS, o governo precisa investir em materiais pedagógicos, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência. [...] Para tanto, é fundamental a implementação de políticas educacionais que explicitem, em seus programas, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para se equiparar adequadamente a essas necessidades.

No que se refere a um atendimento mais global para a pessoa com deficiência, Bendinelli, Prieto; Andrade (2012, p.21), que empreenderam estudo a respeito da implementação da política de educação especial no município de São Paulo, *denunciam* a ausência de ações articuladas com outros setores, que não apenas o educacional. Em seu texto, encontramos a seguinte proposição: “*não localizamos ações articuladas entre, por exemplo, educação, saúde e assistência social*”. Tal afirmação nos permite concluir que a inclusão escolar está sendo pensada, e executada pelo poder público, sem uma articulação com outros setores.

Enquanto não se localizam ações do governo articulando educação com outros setores, presenciam-se outras articulações que prejudicam enormemente o que está sendo feito.

Caiado (2009) analisou alguns temas tratados na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tais como definição de deficiência, acessibilidade, relação entre deficiência e pobreza e o papel do Estado na garantia do direito à educação, afirma que essa 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. 336)

Também é destacada nessa Convenção, a necessidade do Estado assumir o direito à educação enquanto política de Estado, no entanto o que se tem são políticas de governos que criam programas e projetos, que com as trocas de governos, ficam suscetíveis à interrupção, colocando as políticas educacionais no campo da vontade de quem governa.

2.2 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A partir daqui, analiso a legislação que prevê os fundamentos, as estruturas e a normatização, dos sistemas educacionais brasileiros, no que se refere à educação das pessoas com deficiência. Discuto como foi tratada a educação da pessoa com deficiência e qual é a sua condição atual, na principal lei que rege a educação no Brasil, qual seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei N. 9.394/1996.

Antes, porém, ressalto o fato de que a primeira LDB, que tratou da educação no Brasil resultou de um longo processo de tramitação e culminou na Lei nº 4.024/1961 - sancionada em 20 de dezembro de 1961. Essa Lei foi reformulada, no período da Ditadura Militar, por meio das leis 5.540/1968, 5.692/1971 e, posteriormente, substituída pela LDB 9.394/1996.

Meu objetivo é discorrer mais detidamente a respeito da inclusão de leis específicas referentes à educação especial em âmbito nacional, a partir das duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Lei 4.024/1961 e a Lei 9.394/1996.

2.2.1 A Educação Especial na LDB n.º 4.024/1961

Após longos debates sobre a educação no Brasil, no início da década de 1960, foi aprovada a primeira lei de diretrizes e bases da educação no país – a LDB n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - que contemplava a Educação Especial, e trazia em seu Título X, "Da educação de Excepcionais", os artigos 88 e 89, onde se lia:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (LDB 4.024/1961).

Abriu caminho, por meio da Lei, para a estruturação de um sistema de ensino paralelo ao regular, posteriormente mantido na LDB 9.394/1996. A propósito, a educação desses alunos, nomeados nesse período como *excepcionais*, já constava na proposta da educação de todos desde a primeira Constituição do Brasil independente, de 1824, passando pelas constituições republicanas (1889,1934,1937,1946) - e subentendidas no ensino primário da primeira LDB/1961.

Segundo Jannuzzi (2006), o fato de haver considerações a respeito da inclusão de alunos na educação especial não chegou a ampliar o acesso à escolarização ao deficiente, para além da abertura de classes especiais, instituições e oficinas apartadas da educação regular. Estes fatores levaram a consagração das diferenças.

Após o Golpe Militar de 1964 e a instituição do "Estado de Segurança Nacional", o grupo que assumiu o poder passou a implementar, de um lado, uma política econômica de favorecimento ao grande capital nacional e internacional, especialmente ao "capital produtor de juros", ou, mais simplesmente, "capital bancário" (SAES, 2001, p.52); e, de outro, às classes trabalhadoras um grande arrocho salarial. Outra estratégia de repressão do "Estado de Segurança" foi o combate aos movimentos sociais de contestação que lutavam contra a ditadura.

Em meados da década de 1970, como resultado da Crise Mundial do Petróleo chegou ao fim o período de crescimento econômico denominado "Milagre brasileiro". Neste contexto, inicialmente a partir da região do ABC Paulista e, posteriormente alastrando-se por praticamente todo o país, eclodiram diversas manifestações sociais, comandadas por diferentes movimentos que reivindicavam desde questões abrangentes até aquelas exclusivas de um segmento social específico, como o das pessoas com deficiência, que reclamavam o direito de decidir sobre as suas próprias vidas, por exemplo.

Apesar da repressão vivida, na época, e da falta de liberdade de expressão, o direito à participação era uma bandeira que envolvia desde a esquerda até aos setores liberais, contra a Ditadura.

Nesse período, as ações direcionadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência baseavam-se nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961. Essas disposições apenas assinalavam para o direito à educação de jovens “excepcionais”, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. As ações de atendimento às pessoas com deficiência encontravam-se fortemente marcadas por uma concepção assistencialista que não concretizava políticas públicas de acesso universal à educação e promoção da autonomia e independência desse público. A esse respeito Duarte; Pereira (2010, p. 68) lembra que:

[...] sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência no Brasil, cabe aqui não perder de vista a disparidade entre o discurso político de educação para TODOS e o caráter assistencial e filantrópico que veio ancorando a educação dessas pessoas por um longo período.

As ditas políticas especiais compuseram uma hierarquia de pertencimento, onde alunos com deficiência eram pensados apenas como receptores de ações isoladas do Estado.

Como pode ser percebido a LDB n.º 4.024/1961, confere às pessoas com deficiência a condição de tuteladas pelas famílias e por instituições especializadas e lá as deixa, cumprindo o entendimento capitalista que os vê como inúteis para o trabalho, abrindo espaço apenas para sua integração na sociedade, enquadrando-os no que for possível, no sistema geral de educação, tal como colocado no artigo 88 desta Lei.

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS REFORMAS EDUCACIONAIS EMPREENDIDAS PELAS LEIS N.º 5.540/1968 E 5.692/1971

Sob o regime da Ditadura Militar, em 1968, o governo brasileiro, na tentativa de adequar o ensino ao novo quadro político, com o intuito de dinamizar a ordem socioeconômica, fazendo uso de uma ideologia desenvolvimentista, realizou a reforma da LDB de 1961. Para tanto, inicialmente, sancionou a Lei 5.540/1968, que reformou a estrutura do ensino superior, o que a fez conhecida como lei da reforma universitária.

A fim de acolher as demandas do ensino primário e médio, fez-se necessária uma nova reforma, instituída pela lei 5.692/1971, que modificou a denominação deste segmento de ensino para 1º e 2º graus. Deste modo, as disposições previstas na LDB nº 4.024/1961, referentes ao primário, médio e superior foram revogadas e substituídas pelo disposto nas duas novas leis aprovadas pelo Congresso.

Instituída a lei 5.692/1971 surgiu a necessidade de adequar a educação aos novos parâmetros legislativos, de forma a estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país naquele momento, desta vez sem nenhum acréscimo à educação das pessoas com deficiência. Ao fazer referência a “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se achem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, fortaleceu a organização da Educação Especial paralela à educação comum. Suscitou, ainda, o entendimento de que alunos “atrasados” em relação à idade/série eram deficientes mentais treináveis (MEDEIROS, 2007).

2.4 A LDB. 9.394/1996

Desde 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a preocupação com o respeito à diversidade já se encontravam apresentados nos documentos legais. Com relação especificamente às pessoas com deficiência, esse Estatuto destaca que elas deveriam ser atendidas, preferencialmente, no sistema regular de ensino, além de terem assegurado seu direito ao trabalho.

A nova LDB nº. 9.394/1996 apresenta um capítulo tratando especificamente dos educandos com deficiência - Capítulo V - que determina, entre outras coisas, que a sua educação deve ocorrer preferencialmente nas escolas regulares. Também institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, recursos e apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses alunos, assim como estabelece, desde a educação infantil, o dever de as escolas responderem a essas necessidades.

Essa Lei traz como princípios e fins da educação no país, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o respeito à liberdade e à tolerância; e a consideração com a diversidade étnico-racial. Tais

princípios são iguais aos encontrados na Lei nº. 4.024/1961 e na Constituição Federal de 1988.

Apesar de sua sanção, em todas as edições, essa Lei surgiu em um país que já vivenciava uma expansão da oferta da escola pública, mas ainda com crianças e adolescentes sem acesso à escola. Ressalto, que as crianças que nela permaneciam nem sempre encontravam um ambiente propício ao cotidiano do ensino-aprendizagem.

Analisando as condições econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira, nesse período de vigência da LDB nº. 9.394/1996 é possível perceber o atraso da escola brasileira, que ainda não possui um sistema nacional de ensino colocando os vários sistemas em situação de fragmentação e “para superar a fragmentação e o isolamento das políticas educacionais, é preciso criar um sistema nacional de educação que, através do regime de colaboração, garanta os recursos necessários à educação pública com qualidade social” (CONAE, 2010, p. 118). Enfim, essa Lei, aprovada para servir às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora tenha proposto inovações, não apresenta potencialidade para realizar mudanças revolucionárias na educação.

Ao longo do tempo, as necessidades da educação nacional foram se modificando, porém o processo de ajustes sofrido pela LDB nº. 9.394/1996 não acompanhou essa transformação. Ainda hoje, ela não contempla todos cidadãos, entre eles as pessoas com deficiência. Apesar de as escolas serem convocadas a atender todas as crianças na rede regular de ensino público e privado, no cotidiano escolar isso nem sempre acontece de forma satisfatória, devido a ausência de condições de acesso e permanência.

2.5 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Após a aprovação da última LDB, um novo documento foi elaborado e colocado no cenário da educação das pessoas com deficiência: a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001.

Essa resolução estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, resgatando o texto da Declaração de Salamanca.

Previa que o atendimento escolar desses alunos deveria ser iniciado na educação infantil, nas creches e pré-escolas, garantindo os serviços de educação especial sempre que se comprovasse a necessidade de atendimento educacional especializado, mediante avaliação e contato com a família e a comunidade. Essas Diretrizes tratam da inclusão de alunos com deficiência, na rede regular de ensino, admitindo o entendimento de que alunos com deficiência, independentemente da idade, podem ficar excepcionalmente segregados em relação ao ensino comum.

Essa Resolução determina como obrigatória a matrícula de todos os alunos no sistema de ensino, como pode ser confirmado em seu artigo 2º:

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

Por determinar em seu artigo 7º que o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve acontecer em classes comuns do ensino regular, essa resolução é considerada um marco na atenção à diversidade.

Para Kassir (2002), as instituições escolares e o poder público devem estar atentos às decisões tomadas, visto que muito do que há nessas diretrizes ainda se encontra como pontos a serem compreendidos. A autora cita como exemplo o artigo 1º da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, que explicita que o atendimento escolar terá início na educação infantil e que devem ser assegurados os serviços de educação especial sem indicar o que sejam.

O Artigo 2º dessa Resolução esclarece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais. Exige que sejam asseguradas as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Isso implica mudanças curriculares e também arquitetônicas nas escolas. Implica, conseqüentemente, a adoção de processos educativos alternativos, o conhecimento da Libras e do Braille, a adequação de materiais, a capacitação de professores e a providência de muitas condições objetivas que ainda não têm sido oportunizadas às escolas.

Também cabe citar o Art. 3º, que define a Educação Especial como modalidade da educação escolar, entendendo que se refere a um processo

educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais. Devem ser, segundo essa proposta, organizados na instituição escolar para apoiar, complementar e, até, substituir os serviços educacionais comuns, sempre, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentarem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Percebe-se haver uma crença no desenvolvimento de potencialidades, revelando que os fundamentos da legislação encontram-se na existência de potencialidades inatas. Assume-se assim, uma concepção idealista de desenvolvimento humano, que pode ser um risco para a educação, pois se a escola acreditar que deve desenvolver a capacidade de cada um - dentro das potencialidades que, em última instância, são próprias do indivíduo – corre-se o risco de que o fracasso seja explicado pela falta de capacidade do aluno e não pela falta de adequação do processo pedagógico.

Apesar do que propõe esse documento e dos objetivos apresentados por ele, Kassir (2002, p. 24) nos alerta que:

[...] os aspectos apresentados nas Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica indicam a necessidade de muita atenção e seriedade nas tomadas de decisões para que não corramos o risco de colaborar com a contínua exclusão, ainda presente nas escolas do país.

Confirma-se assim, a necessidade de reafirmar a função social da escola no compromisso de garantir o acesso à cultura, socialmente produzida, a todos os alunos.

2.6 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PÓS LDB/1996

Ao admitir que, em alguns casos, a educação especial possa substituir os serviços educacionais comuns, ela acaba por enfraquecer a política nacional de inclusão nas escolas comuns. Assim, o que realmente impulsiona essa política, no Brasil, é o Decreto nº. 3.956/2001 que regulamenta a Convenção Interamericana da

Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, já mencionado, anteriormente, neste texto.

O referido Decreto exige uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Dessa forma, não se pode negar ou anular o direito à escolarização dos alunos com deficiência, nas turmas comuns do ensino regular, pois configuraria discriminação com base na deficiência.

No final de 2003, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, implantou o programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. Lançado pelo MEC, este programa surge como política pública de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos em 144 municípios-pólo, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Seu foco recai na possibilidade de se conviver com as diferenças humanas, em uma atmosfera de aprendizagem e respeito ao caráter heterogêneo e singular peculiares à natureza humana, portanto rechaça práticas educacionais excludentes. Apresenta como objetivo transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e tem como diretrizes principais:

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2006, p.1).

Este programa gerou um amplo processo de sensibilização e formação de professores e gestores das instituições e sistemas de ensino, nos municípios e estados brasileiros, para a garantia do direito do acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado. Ele oferecia formação continuada das redes municipais e estaduais de ensino dentro da perspectiva de educação inclusiva que defendia.

Essa formação foi proporcionada pelos municípios, em parceria com o MEC, a partir de cursos de 40 horas a educadores que se tornavam, neste tempo restrito, multiplicadores “aptos” a formar os demais educadores e gestores (BRASIL, 2009).

Segundo o MEC, no documento *Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, o objetivo dessa formação era atender com qualidade e incluir os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, nas classes comuns do ensino

regular, com a oferta do atendimento educacional especializado e **garantia de acessibilidade** (BRASIL, 2006, p.66, grifo da autora).

No que se refere à acessibilidade, Negrini et al (2010, p. 296) afirmam que “*as barreiras escolares não estão restritas somente aos aspectos arquitetônicos, de comunicação ou de infraestrutura. É preciso que se estabeleçam também adaptações curriculares e atitudinais*”.

Confirmando o proposto acima, Guerreiro (2012, p.227), a partir de estudo realizado em documentos, leis, decretos, normas, artigos, dissertações e teses, sobre educação e acessibilidade, entende que:

[...] é preciso que haja, igualmente, as adequações dos recursos pedagógicos e a capacitação do corpo docente e gestor. Considerando que a acessibilidade não se refere apenas à estrutura física de uma instituição de ensino, pois envolve também a comunicação, o transporte, os recursos didáticos e tecnológicos, há muito que avançar.

Sobre capacitação, vale ressaltar que a SEESP, no período de 2004 a 2006, organizou Seminários Nacionais para capacitação de gestores no Programa Educação inclusiva: direito à diversidade. Durante esses seminários os participantes receberam várias publicações a respeito do tema que serviram como suporte para as referidas capacitações. Dentro desse rol de publicações estão a Série Educação inclusiva (Aranha, 2004); Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas (Brasil, 2005); Ensaio Pedagógico. Educação inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2006) e Experiências educacionais inclusivas (ROTH, 2006).

Essas publicações abordam o planejamento da gestão da educação sob os enfoques do município, da escola e da família. Além disso, elas expõem conceitos, relatam experiências e mostram trajetórias educacionais de indivíduos (mães, alunos, professores), escolas, redes, secretarias e organizações não governamentais. Chamam a atenção para aspectos específicos do processo educativo, como a criação de salas de recursos; a disponibilidade de tecnologia assistiva; a acessibilidade; a redefinição do papel do atendimento educacional especializado, como complemento da escolarização regular; as condições necessárias para que os professores assumam a educação inclusiva; o atendimento das altas habilidades. Relatam, também, experiências realizadas em diferentes

municípios e por diferentes tipos de instituições e reúne uma coletânea de artigos que reflete as experiências dos municípios-polo.

No entanto, há críticas sobre parte desse material e, também, sobre a formação oferecida pelo MEC, que, apesar de ser divulgada como importante instrumento de apoio para formação de professores e gestores na implementação da educação inclusiva, ainda, se parecem insuficientes.

De acordo com Leodoro (2008, p. 104), que realizou estudo acerca desse Programa:

[...] o material de 2004 traz marcas do discurso neoliberal, com a desresponsabilização do Estado sobre as políticas sociais. A estratégia de formação adotada pelo programa em 2004 também era marcada por essa perspectiva, pois a execução dos cursos para os professores poderia ser realizada por instituições particulares com o financiamento estatal, configurando parcerias público-privadas. Cabe destacar que essas parcerias não implicaram em descentralização, mas em desconcentração da realização da formação, visto que todos os detalhes, da utilização da verba ao cronograma de execução passaram pelo crivo da SEESP enquanto instância financiadora e fiscalizadora.

Segundo Caiado e Laplane (2009), que realizaram estudos buscando compreender as diretrizes, materiais e documentos deste programa (Programa Educação inclusiva: direito à diversidade), a partir dos depoimentos de gestores de um município-polo, que receberam essa formação, os cursos de formação são realizados com uma carga horária que não ultrapassa 40 horas anuais e menospreza as diferentes trajetórias dos municípios em relação à inclusão. Além disso, os pesquisadores destacam que:

O Programa não prevê verbas para ações de trocas e estudo entre os municípios. A formação se esgota no curso. Com isso, as gestoras revelam um desconforto enorme porque reconhecem que a tarefa que receberam, e gostariam de cumprir, não tem respaldo financeiro para ser executada (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 312).

Este Programa foi promovido de 2003 a 2007, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e apesar de apresentar divergências e de os cursos de formação ocorrerem em um período insuficiente, para as discussões e realização de uma real formação de professores e gestores na área da educação inclusiva, foram formados cerca de 94.695 profissionais da educação, em 5.564 municípios de todo o país.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento *O Acesso de Alunos Com Deficiência as Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Depois disso, o Decreto 5.296/2004 regulamentou as Leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000, de modo a estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade.

Os cursos de formação garantidos por esses documentos, como já mostramos anteriormente, revelam um barateamento dos aspectos ligados à educação inclusiva, visto que desconsideram o fato de que os professores sofrem desde carga horária insuficiente para a apreensão do conhecimento até a fragilidade de uma base teórica eclética.

De acordo com Borowsky (2010) que analisou uma proposta de formação de professores oferecida pelo Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade” essa proposta de formação de professores, que tem grande alcance nacional,

[...] não apresenta uma base teórica única, mas apóia-se em diversas teorias. Tais teorias são utilizadas indiscriminadamente. Intelectuais de correntes de pensamento diferentes, muitas delas antagônicas, são apresentados sem que se considere sua filiação teórica ou os pressupostos ideológicos presentes em suas produções. Isso denota um ecletismo teórico presente nos documentos. Tal ecletismo parece-nos não ocorrer ao acaso. Podemos entender que quando os documentos utilizam-se de diversas teorias, buscam amenizar os possíveis conflitos decorrentes das apropriações deste material. Visam gerar maior número possível de aceitação por parte dos professores que serão formados por esta proposta (BOROWSKY, 2010, p. 123).

Essa legislação tinha como objetivo a implementação dos conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional e reafirmava o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em outubro de 2004, a Organização Pan-americana de Saúde (OPS) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) se reuniram em Montreal, Canadá. Nessa ocasião, pela primeira vez, se utilizou o termo deficiência intelectual, em substituição ao termo deficiência mental, declarando que:

Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas

diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. Garantindo [...] para as pessoas com deficiências intelectuais, assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade (OMS, 2004).

Dessa Conferência, participaram familiares, pessoas com diversos tipos de deficiências, inclusive intelectuais, representantes desses últimos, especialistas do campo das deficiências intelectuais, trabalhadores da saúde e outros especialistas da área das deficiências, representantes dos Estados, provedores e gerentes de serviços, ativistas de direitos, legisladores e advogados.

Entendendo que os profissionais da rede haviam recebido formação, a partir de 2004, a educação inclusiva propaga-se pelo país e passa a fazer parte dos sistemas de ensino nas redes públicas municipais e estaduais fazendo-as receber sem diferenciação todos os alunos.

Em 2005, o Decreto n.º 5.626/05, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, determina o acesso à escola pelos alunos surdos, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e certificação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006, com a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela ONU, da qual o Brasil é signatário, desloca-se a concepção da limitação presente na pessoa com deficiência para a sua interação com o ambiente. A declaração oriunda dessa Convenção define em seu artigo 1º que:

Pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008).

Ainda neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), colocando o Brasil na Década da Educação em Direitos Humanos prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

Esse plano definia ações para fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações afirmativas que oferecesse possibilidade de inclusão.

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trazendo como alguns dos seus eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC)¹².

De acordo com o documento do MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, o Brasil ficou até recentemente sob o domínio de uma visão fragmentada da educação, como se modalidades, níveis, e etapas de ensino não fossem momentos de um processo. “Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal” e fez com se criassem falsas oposições, dentre elas a oposição entre educação regular e educação especial.

Nesse documento, foi reafirmada a ideia que procurava superar essa oposição. No texto desse documento se lê:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 9).

Ainda nesse mesmo ano, a fim de implementar esse Plano, foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e

¹² O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) é uma transferência de renda garantida pelo art. 203 da Constituição Federal de 1988 e regulamentada pelos arts. 20 e 21 da Lei nº 8.742/1993, chamada de Lei Orgânica da Assistência Social (Loas). Esse benefício, de um salário mínimo mensal, é direcionado a idosos ou pessoas com deficiência incapazes para o trabalho, cuja renda familiar *per capita* seja inferior a um quarto de salário mínimo (BRASIL 2009).

financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Esse Plano se mostrou bastante ambicioso, visto que agregava inúmeras ações que incidiam sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. No âmbito dos níveis escolares, a educação básica estava contemplada nesse Plano, com 17 ações, sendo 12 de aspecto global e cinco específicas aos níveis de ensino (SAVIANI, 2007).

No entanto, é preciso questionar em que medida esse novo plano efetivamente era capaz de abarcar a qualidade do ensino das escolas de educação básica em nosso país. Baseando em suas metas que tratavam do financiamento público necessário para suportar o cumprimento de outras metas pode-se inferir, que esse plano, falha enormemente na garantia de qualidade visto que essa meta propunha para o cumprimento desse enorme desafio que é a elevação da porcentagem do PIB para investimento na educação de 3,5% para 5% porcentagem ainda insuficiente para dar conta de tamanho empreendimento (SAVIANI, 2007).

Vale lembrar que há países que há muito consolidaram os respectivos sistemas de ensino e universalizaram a educação básica, erradicando o analfabetismo investem entre 7,5%, como é o caso da Noruega e 8,8%, como é o caso da Suécia. Países como esse nos fazem afirmar que o investimento dessa porcentagem do PIB é insuficiente para o nosso país, que deveríamos investir muito mais visto que ainda necessitamos implantar o sistema (SAVIANI, 2007).

Os resultados obtidos na educação nesses países, oriundos da elevação da porcentagem do PIB destinado ao campo educacional revelam investimento de metade da proporção de outros países (4%). Podemos afirmar que o Brasil não demonstra tratar a educação com a devida seriedade e prioridade proclamada nos diversos documentos. Agindo dessa forma, o governo não conseguirá prover, de fato, os recursos que permitam que o país dê um salto de qualidade que consiga colocar a educação brasileira em um patamar condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia.

De acordo com Saviani (2007, p.1254) se tivéssemos uma porcentagem de investimento na educação condizente com nossas necessidades,

[...] estaríamos em condição de equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor

social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

Enfim, apesar de ambicioso e de se apresentar como um plano arrojado que elevaria a qualidade do ensino, a análise do PDE, revelava que no campo educacional estamos vivenciando dois diferentes mundos, o real e o oficial.

Nesse mesmo ano, o governo criou por meio da Portaria 13/2007, o "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais", cujo objetivo era "apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino" (BRASIL, 2007).

De acordo com o Programa, uma sala de recursos:

[...] é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

No ano seguinte, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEDI).

2.7 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS AÇÕES GOVERNAMENTAIS QUE A CONSTITUEM

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu diretrizes gerais para educação especial. Já o Decreto nº. 6.571/2008 apresentou o Atendimento Educacional Especializado - AEE e definiu os espaços de atendimento que são as salas de recursos multifuncionais. Nelas, devem ser planejadas e vivenciadas experiências e estratégias para possibilitar que a inclusão realmente ocorra. Esses espaços foram apresentados como uma das formas de viabilizar condições de permanência e aprendizado dos alunos em escolas comuns.

De acordo com Kassar e Rebelo (2011) esse documento contribuiu para a intensificação do debate acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência. Ofereceu delineamento às diretrizes orientadoras para a política brasileira para a área, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da Educação Especial, além de colocar a sala de recursos como local prioritário do trabalho específico da Educação Especial. Foi também por meio dele que ficou indicado que o atendimento educacional especializado não deveria substituir, mas complementar ou suplementar, o ensino em classes comuns.

Cabe esclarecer que o Atendimento Educacional Especializado - AEE é conceituado pela Secretaria de Educação Especial como um serviço da educação especial. Por meio dele, deve-se identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades especiais (SEESP/MEC, 2008).

De acordo com o MEC, o AEE, nas salas de recursos multifuncionais, juntamente com o estabelecimento de redes de parceria vêm para contribuir para a compreensão e intervenção eficientes que promovam a educação inclusiva para pessoas com deficiência. Ele complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a promover sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe diretrizes que devem se transformar em políticas educacionais. Orienta-se, assim, o deslocamento de ações que possam atingir os diferentes níveis de ensino, de maneira a constituir políticas públicas promotoras do acesso das pessoas com deficiência à escola, desenhando o percurso da educação especial no Brasil.

Essa política traz como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Orienta os sistemas de ensino para garantir ao aluno com deficiência: 1) o acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; 2) a oferta de atendimento educacional especializado, continuidade dos estudos e acesso a níveis mais elevados de ensino; 3) a promoção da acessibilidade universal; e 4) a transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até a

educação superior e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, nesse setor.

Esse documento afirma que a formação dos professores pode ocorrer por intermédio da formação continuada e não apresenta qualquer indicativo de necessidade de formação dos professores regentes de classe que possuem em suas salas alunos considerados com deficiência como se essa atividade, na escola comum, não exigisse formação.

Em 2009, por meio do Decreto 6.949/2009 o governo brasileiro aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em março de 2007.

Os acordos realizados nessa Convenção representam, no século XXI, o primeiro grande tratado internacional referente aos direitos das pessoas com deficiência. Sua importância reside principalmente no fato de ter sido aprovada com status de emenda constitucional (Constituição de 1988, art.5º, §3º).

Isso implica que os direitos, deveres e obrigações nela contidos devem ter aplicação imediata, sendo superiores às leis e outras normas que, no caso de serem contrárias à Convenção, são automaticamente revogadas ou devem ser interpretadas de forma a fazer valer o documento internacional.

Foi também nesse ano que se instituíram, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial que regulamentam a organização do atendimento educacional especializado no sistema de ensino. De acordo com o Art. 1º dessa Resolução,

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em 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).

O Art. 2º dispõe que o Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como função:

[...] complementar ou suplementar a formação dos alunos, por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade e

estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Desta forma, as atividades do AEE distinguem-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não substituindo a escolarização. Nessa modalidade de atendimento, as atividades, serviços e recursos da educação especial variam de acordo com a necessidade educacional do aluno e o nível de escolaridade.

A organização nesse modelo de atendimento exige o conhecimento das necessidades educacionais específicas dos alunos da educação especial, pois este atendimento precisa ser organizado para promover o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, de maneira a acompanhar o processo de formação do aluno ao longo de seu curso.

O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determina que o atendimento educacional especializado deve ser realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais da escola em que estuda o aluno. Outra opção é que esse atendimento seja feito no ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializados da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com as Secretarias de Educação. Delineia-se, assim, a complexa relação entre público e privado e a desresponsabilização do Estado revelando assim características marcadamente neoliberais.

Os artigos 8, 9 e 10 desta Resolução tratam, respectivamente do duplo financiamento pelo FUNDEB, para os alunos da educação especial que estiverem matriculados em escolas comuns do ensino regular e no AEE; da articulação entre a prática pedagógica da escolarização e do atendimento educacional especializado e da institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado, no projeto político pedagógico de cada escola.

Essa Resolução vem, assim, reforçar o disposto no Decreto 6.571/2008, que prevê, a partir de 2010, a oferta de atendimento educacional especializado no sistema de ensino brasileiro, com o duplo financiamento pelo FUNDEB, que se destina a alunos da educação especial matriculados, ao mesmo tempo, em escolas comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Em 2011, foi publicado um novo decreto - Decreto nº 7611/2011 - referente à educação inclusiva em nosso país. Esse decreto dispõe sobre a educação especial,

o atendimento educacional especializado, o apoio da União e a política de financiamento do AEE revogando o Decreto 6571/2008.

O Art. 4º desse Decreto afirma que cabe ao Poder Público estimular o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Essa dupla matrícula obedece à distribuição de recursos financeiros do FUNDEB. Dessa forma, a escola que estiver oferecendo o serviço recebe o dobro de financiamento para cada aluno, que tem acesso ao atendimento especializado, no contra turno da aula regular (BRASIL, 2011).

O Art. 8º incluía e dava nova redação ao Art. 14 do Decreto 6253/2007. O texto afirma:

Art. 14 Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011).

§1º Serão consideradas, para a educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011) (BRASIL, 2011).

Além da preocupação com os alunos com deficiências, o Decreto apontava, também, propostas a respeito dos profissionais da educação que iriam atendê-los. O seu art. 5º, § 2º, inciso IV estabelece que o apoio técnico e financeiro tem como objetivo contemplar a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

No entanto, é preciso considerar o que relata o estudo de Michels (2011), que, a partir de pesquisas realizadas, discute a formação de professores para a Educação Especial e reforça a ideia de que essa se encontra centrada na formação continuada. Tanto essa, como a formação inicial, não tem como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum. Para o autor:

Há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Tal encaminhamento pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência (MICHELS, 2011, p. 229).

Cabe ressaltar que essa desvalorização da apreensão do conhecimento e valorização do modelo médico-psicológico revela um oculto assistencialismo.

Dando sequência à aparente preocupação com a formação dos profissionais que atuam no ensino de alunos com deficiência o governo elaborou o Decreto 6.755/2009. Nele, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Apesar de não ser específica para professores que atuam na educação das pessoas com deficiência e sua proposta não estar centrada nesse objetivo ela indica que pretende formar os professores na perspectiva da educação inclusiva. O art. 3 deste Decreto estabelece como objetivos:

- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo.

A Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, propôs como principal diretriz o desenvolvimento de “concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicações na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, CNE, 2012, art. 2º).

Apesar de todas as iniciativas favoráveis à inclusão, constata-se, por meio dessas declarações, documentos, leis e decretos, a veiculação de um ideário, em espaços sociais que demonstram não estar preparados para recebê-las. Os conteúdos dessas declarações chegaram às escolas carentes de acessibilidade em todos os âmbitos, o que permite afirmar que a educação escolar, que se tem, ainda, está presa a políticas educacionais, que pouco têm feito para a conscientização dos valores e potencialidades, principalmente, das pessoas com deficiência.

Esses documentos, como já anunciado, trazem delineamentos rumo ao processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, no entanto, não oferecem diretrizes que priorizem investimentos formação de professores para atuar com esses grupos e na promoção da acessibilidade. A afirmação é possível pelo fato de que os professores brasileiros têm, ao longo de sua história educacional, realizado seu trabalho em escolas sucateadas, improvisando materiais e suportando a precária remuneração recebida. Mesmo que queiram, não conseguirão auxiliar alunos, cuja deficiência exige outros modos de aprender e, conseqüentemente, de ensinar, além de materiais específicos.

Portanto, entende-se que esses documentos deveriam apontar para a necessidade de ser construída uma política de formação de professores com este objetivo, que seja articulada com as demais políticas intersetoriais de atendimento às pessoas com deficiência, visto que esta “é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” (MENDES, 2004, p. 227).

Esses documentos revelam um novo público escolar, admitem a necessidade de mudanças nos objetivos pedagógicos, mas falham enormemente na execução de uma formação continuada que corresponda a ambos.

CAPÍTULO III

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO ESCOLAR NOS ARTIGOS DA REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresento o estudo de artigos científicos publicados em periódicos brasileiros, que analisam as políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Parto dos debates realizados nos capítulos anteriores, para realizar a análise da produção publicada nos periódicos a respeito da temática.

3.1 O ESTUDO

O presente estudo se constitui em uma pesquisa qualitativa teórico-bibliográfica, na modalidade *estado do conhecimento*, com análise de conteúdo. Esse foi o tipo de investigação que melhor se adequou ao propósito de realizar o mapeamento e a meta-análise¹³ da produção sobre políticas educacionais de inclusão escolar da pessoa com deficiência. Mais especificamente, investigo a temática a partir da análise da Revista de Educação Especial em seus exemplares publicados a partir de 2008 até 2012.

A respeito da metodologia adotada, para sua constituição, parto de autores como Brzezinski; Garrido (2006). Para elas, desenvolver uma pesquisa em *estado do conhecimento* na área de educação é um procedimento complexo, rico e com um grande potencial, porque exige do pesquisador a realização de um amplo conjunto de ações. Para tanto, as autoras defendem ser necessário:

[...] ter um relatório analítico que, de um lado, ofereça um ordenamento do conjunto das informações e possibilite um exame dos resultados positivos, feito de forma que articule todas as perspectivas identificadas, e, de outro lado, apresente críticas demonstrando incoerências, incongruências, inconsistências e contradições no que foi analisado (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006, p. 49).

Tendo em vista as ações pressupostas para desenvolver esse *estado do conhecimento* foi trilhado o seguinte percurso investigativo:

¹³ Termo utilizado devido ao fato dos artigos serem resultados de pesquisas concluídas o que confirma a realização de uma análise. O que indica que essa é uma análise da análise.

a) Seleção documental: teve por objetivo localizar os periódicos sobre educação existente no país sobre a temática das Políticas Educacionais de Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência. Para tanto realizei uma busca na *home page* da CAPES, particularmente no Relatório de Avaliação Qualis - Área de Educação (2010), no qual constam os nomes dos periódicos sua avaliação e ISSN;

b) Divisão dos periódicos: foram separados os periódicos a partir do critério especializados ou não em educação especial;

c) Busca nos títulos dos artigos dos periódicos não especializados: levantei a porcentagem de recorrência de artigos que discutiam a inclusão escolar das pessoas com deficiência em duas das principais revistas de educação do país e elaborei dois quadros apresentando essas publicações;

d) Busca nos títulos dos artigos dos periódicos especializados: não encontrando uma amostra significativa de artigos que tratavam a temática nos periódicos não especializados, passei a procura-los nos periódicos especializados;

e) Escolha do periódico a ser pesquisado: a partir dessa escolha realizei uma análise mais apurada sobre a natureza dos artigos existentes;

f) Elaboração de um quadro: que contem os seguintes itens: título, ISSN, nome do periódico, instituição responsável pela elaboração e divulgação, periodicidade, ano de início da publicação e avaliação;

g) Elaboração de um segundo quadro apresentando dados gerais a respeito da Revista tais como; quantidade de revistas publicadas no período (2008-2012); quantidade de artigos por revistas; quantidade de páginas, quantidade de autores.

h) Elaboração de um terceiro quadro apresentado: quantidade de revistas, volume, número e ano de publicação.

i) Elaboração de um quarto quadro contendo título de cada artigo com o número de páginas, as palavras chaves contidas no artigo, os nomes dos autores e a instituição a que pertencem e a modalidade de texto¹⁴.

j) Elaboração de um relatório descritivo para cada um dos artigos;

k) Elaboração de gráficos: apresentação das modalidades de textos dos temas mais investigados, da origem dos autores, do número de autores por artigos, da fonte de coleta de dados das pesquisas apresentadas nos artigos, da quantidade

¹⁴ Apêndice A

de participantes dessas pesquisas, dos tipos de deficiência mais pesquisados, dos teóricos e dos documentos mais utilizados para as discussões;

l) Análise de conteúdo: realizada com base nos ensinamentos de Bardin (2009).

Para Bardin (2009, p. 33), análise de conteúdo se trata de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas ou deduções lógicas) dessas mensagens.

Ainda para a autora, “toda análise de conteúdo implica comparações contextuais que devem ser organizadas em consonância com a competência teórica do pesquisador, a intencionalidade da pesquisa e a sensibilidade do analista de conteúdos” (BARDIN, 2009, p. 34). Nesse sentido, afirma Franco (2005, p. 16-17) que “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”.

A partir das proposições dessas duas autoras, realizei análise dos artigos publicados no periódico, já citado, desde 2008 até 2012. Para tanto, de início, levantei o conjunto de revistas de educação onde há publicações sobre o tema, e posteriormente foi escolhido dentre os três periódicos especializados no assunto, a Revista de Educação Especial. A escolha foi feita devido ao fato de esta ser hoje uma das mais conceituadas revistas que enfatizam a temática da educação especial, no Brasil, reconhecida, inclusive, por escritores portugueses e espanhóis que escrevem sobre a temática. Além disso, é também o periódico mais antigo que trata da educação das pessoas com deficiência, sendo sua primeira edição publicada em 1987.

Segundo Tinós; Castro (2007), que realizaram uma pesquisa anterior acerca desse periódico, a Revista de Educação Especial tem um cunho científico, sendo reconhecida como um dos mais importantes veículos de divulgação das pesquisas em educação especial no Brasil.

Conforme afirmado anteriormente, em uma investigação prévia realizada para a escolha dos periódicos que tratavam a respeito do tema para possível definição de onde se coletar os dados para o presente estudo, realizei uma busca em periódicos

não especializados no assunto. Essa busca fez com que eu separasse os que tratavam primordialmente a temática chegando à Revista de Educação Especial.

Um desses periódicos foi a Revista Brasileira de Educação, publicada pela ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em coedição com a Editora Autores Associados. Tal periódico foi descartado como possível campo de pesquisa por apresentar apenas três artigos sobre o tema durante o período investigado.

Neste período, encontram-se apenas as seguintes publicações:

Quadro 1 - Artigos publicados na Revista Brasileira de Educação sobre o tema inclusão no período de 2008 a 2012

REFERÊNCIA	RESUMO
BUZATO. M, E, K. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação , v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm . Acesso em: maio/2011	Apresenta os resultados de um estudo de caso sobre inclusão digital realizado em um telecentro na periferia da cidade de Guarulhos. Problematiza as relações entre escola e telecentro enquanto agentes de inclusão digital.
ANJOS. H, P. dos; ANDRADE. E, P, de; PEREIRA. M, R A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. Revista Brasileira de Educação , v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm . Acesso em: maio/2011	Relata a experiência de inclusão escolar no município de Marabá- PA. Analisou as falas dos professores atentando para a descrição que eles fazem de si mesmos e de sua atuação, o lugar do outro, os sentimentos em relação ao processo de inclusão, as compreensões de deficiência, normalidade e inclusão, assim como as expectativas com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.
DALBEN. A, I, L de F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação , v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm . Acesso em: maio/2011	Apresenta os eixos fundamentais do Programa Escola Plural. Explicita a pesquisa realizada junto à rede municipal de Belo Horizonte. Avalia o processo de implantação e implementação dos eixos da proposta em 159 escolas e realiza 31 estudos de caso, discutindo especificamente as questões relativas à concepção de ciclos de formação e o processo de adesão dos docentes a essa ideia.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados encontrados na Revista Brasileira de Educação da ANPEd.

Outro periódico, não especializado, em que busquei dados, foi a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que publicou, no período de 2008 a 2012, cinco artigos acerca da temática.

Quadro 2 - Artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos sobre o tema inclusão no período de 2008 a 2012

REFERÊNCIA	RESUMO
LIMEIRA, A de M; SOUZA, F, B de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século. R. bras. Est. pedag. , Brasília, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.rbep.inep.gov.br . Acesso em maio/2011.	Relata uma investigação sobre as práticas educativas destinadas aos sujeitos com deficiências físicas, inscritas em duas instituições de ensino do século XIX.
FERRI, C et al. Políticas inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do ProUni na Universidade do Vale do Itajaí no período 2006-2007. R. bras. Est. pedag. , Brasília, v. 91, n. 228, p. 367-389, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.rbep.inep.gov.br . Acesso em maio/2011.	Analisa o perfil, a permanência e os índices de rendimento acadêmico dos estudantes beneficiados pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) na Universidade do Vale do Itajaí (Univali) no período de 2006 a 2007.
BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. R. bras. Est. pedag. , Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.rbep.inep.gov.br . Acesso em jun/2012.	Discute as políticas e as ações afirmativas para a inclusão de pessoas surdas no ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul. Problematisa, no contexto da educação inclusiva, as condições de acesso e de permanência do acadêmico surdo nos níveis mais elevados de ensino.
RESENDE, A. C. A; QUEIROZ, E. M. O; FARIA, G. G. G. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. R. bras. Est. pedag. , Brasília, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.rbep.inep.gov.br . Acesso em jan/2013.	Apresenta uma análise dos dados da pesquisa “As contas da dialética inclusão/exclusão: a experiência das cotas na UFG”, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), com o objetivo de apreender as mediações e os processos implicados nessa dialética a partir da experiência dos alunos ingressantes em 2009 pelo Programa UFGInclui.
SILVA, A. M; CYMROT, R; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. R. bras. Est. pedag. , Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.rbep.inep.gov.br . Acesso em jan/2013.	Tematiza a inclusão, no ensino superior, de graduandos com deficiência. Foca a investigação no mapeamento e análise das demandas didáticopedagógicas do corpo docente de uma universidade particular paulista, para atender às demandas pedagógicas específicas do corpo discente com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados encontrados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Inep (2008-2012).

Com esses resultados, pode se afirmar que, pelo menos nos últimos cinco anos, em suas edições contínuas, os periódicos não especializados analisados pouco têm tratado a respeito da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Vale

ressaltar que alguns periódicos o fazem em edições especiais. Isso nos levou a inferir que essa discussão centra-se nos periódicos especializados em educação especial, o que nos dá a dimensão de sua importância para a manutenção do debate por eles trazido.

Como afirmado anteriormente, o processo de contato com os artigos selecionados se deu a partir da elaboração de quadros que auxiliaram na identificação da produção pesquisada. Posteriormente foi realizada a leitura integral de cada um dos artigos¹⁵.

Segundo Soares (2000, p. 9) pesquisas em *estado do conhecimento* são:

[...] pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do “estado da arte”), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas ou vieses.

Além desse caráter, as pesquisas em *estado do conhecimento* buscam, por meio de categorias, a realização da análise do fenômeno. As pesquisas nessa modalidade:

[...] possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Tomando como referência essas características, acredito que esta pesquisa, realizada por meio do *estado do conhecimento*, pode oferecer contribuições para identificar, recuperar, classificar e descrever o conhecimento na área da educação

¹⁵ Os artigos selecionados para a análise na presente tese constam listados, por ano de publicação, no Apêndice C.

inclusiva no Brasil e, assim, subsidiar outras investigações nesse campo do conhecimento. Pode, ainda, permitir a interação com a produção acadêmica, de maneira quantitativa e qualitativa, visto que por meio dela podem ser obtidos dados bibliográficos, dar a conhecer ênfases e tendências, bem como escolhas teóricas e metodológicas.

Para o tratamento dos dados, utilizei as contribuições de Bardin (2009), acerca da análise de conteúdo. Por meio dessa prática de análise, realizei uma abordagem qualitativa e quantitativa na pesquisa. Na análise quantitativa, o que serviu de referencial foi a frequência com que surgiram as características do conteúdo. Na análise qualitativa, a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características em um determinado fragmento de mensagem é que foi levado em consideração.

Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo persegue a rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências. Para a autora, a análise de conteúdo de mensagens tem duas funções: heurística e de administração da prova. A primeira enriquece a tentativa exploratória, aumenta a capacidade de se descobrir o que se procura. A segunda levanta hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretriz ao método de análise para ser confirmada. Na prática, essas duas funções se complementam. Nesse sentido, Bardin (2009, p.30) afirma que:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

A análise de conteúdo não se resume a uma técnica de análise, mas a um conjunto de técnicas, balizadas por uma significativa diversidade de formas, podendo ser adaptadas a um vasto campo de aplicação. Pode-se aplicá-la à análise dos significados, como na análise de conteúdo ou na análise dos significantes, como na análise léxica. De acordo com Bardin (2009, p. 34), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda, para Bardin (2009, p. 38), a intenção da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

A inferência é o procedimento intermediário, o que permite a passagem controlada da fase de descrição - de enumeração das características do texto, resumida após tratamento - e a interpretação - significação concedida às características enumeradas. As inferências buscam elucidar as causas da mensagem ou as implicações que a mensagem pode provocar. Na análise de conteúdo, buscam-se outras realidades nas mensagens.

De acordo com Ferreira (2000), a análise de conteúdo organiza-se em três momentos: análise preliminar, exploração do material e codificação. No primeiro, dá-se a organização do material que constitui o *corpus* da pesquisa, escolhem-se as unidades e as categorias, formulam-se as hipóteses e elaboram-se indicadores que fundamentam a interpretação. No segundo, realiza-se a codificação do material e os dados brutos são transformados em unidades que permitem a descrição das características pertinentes do conteúdo. Na terceira, escolhe-se o recorte, selecionam-se as regras de contagem e escolhem-se as categorias.

Na seleção de regras de contagem, a presença de elementos pode ser significativa e a ausência pode significar empecilhos ou revelar intenções escondidas, como acontece, frequentemente, nos discursos dos políticos. A frequência com que aparece uma unidade de registro suscita importância. Quando se considera todos os itens de mesmo valor, o que se entende como mais importante é a regularidade com que aparece algum item. A intensidade de um item pode ser medida por meio dos tempos do verbo utilizado - futuro, ou imperativo, dos advérbios de modo, dos adjetivos e atributos de qualidade utilizados. A ordem de aparição das unidades de registro também é importante e pode ser decisiva. Por exemplo, pode ser bastante significativo o fato de um sujeito aparecer em primeiro lugar e outro em último.

O tratamento dos resultados se configura na etapa de análise dos dados, tomando a mensagem como fio condutor. Nesse momento, estuda-se o conteúdo contido no texto e, para a interpretação dos dados, faz-se necessário voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois oferecerão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. Em suma, é a relação entre os dados e a fundamentação teórica que oferece sentido à interpretação. Assim sendo, as interpretações levam as inferências com o sentido de encontrar o que se esconde sob a aparente realidade, revelar o que significa o discurso enunciado e apontar o que quer dizer, em profundidade, as afirmações aparentemente superficiais.

3.2 PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

A fim de explicar o que chamo, nesta tese, de periódico, tomo o conceito de Stumpf (1998, p. 2), para quem:

[...] os periódicos se constituem em uma das categorias das publicações seriadas, que apresentam como características particulares serem feitas em partes ou fascículos, numeradas progressiva ou cronologicamente, reunidas sob um título comum, editadas em intervalos regulares, com a intenção de continuidade infinita, formadas por contribuições, na forma de artigos assinados, sob a direção de um editor, com um plano definido que indica a necessidade de um planejamento prévio.

De acordo com Mendonça et al. (2006, p. 176), “os periódicos científicos são responsáveis pela divulgação dos resultados de estudos e pesquisas científicas, sendo fonte de informação e preservação do conhecimento”. São compostos por textos (artigos científicos) que apresentam de maneira sintética resultados de investigações sobre determinado tema. Esses textos têm autoria declarada, apresentam e discutem ideias, métodos, técnicas, processos e resultados de estudos. Para Fachin (2002, p. 14).

As publicações periódicas, em específico os periódicos científicos, são todas ou quaisquer tipos de publicação editadas em números ou fascículos independentes, não importando a sua forma de edição, ou seja, seu suporte físico (papel, CD-ROM, bits, eletrônico, *on-line*), mas que tenha encadeamento seqüencial e cronológico, sendo

editadas, preferencialmente, em intervalos regulares, por tempo indeterminado, atendendo às normalizações básicas de controle bibliográfico

A principal característica de um periódico científico é publicar artigos científicos. É um meio rápido e preciso, de divulgar dúvidas investigadas, referenciais teóricos que servem de base para orientar pesquisas, apresentar e discorrer sobre metodologias empregadas, resultados alcançados e as principais dificuldades encontradas no processo de investigação.

Visto que, comumente, nos estudos intitulados *estado do conhecimento*, colhem-se os dados em teses e dissertações dos diversos programas de pós-graduação, que têm esses trabalhos disponíveis na rede *web*, faz-se necessário discorrer a respeito do porquê deste estudo se interessar pelo conteúdo presente nos periódicos.

A primeira justificativa se dá devido ao fato de os periódicos terem veiculação mais abrangente do que as teses e dissertações. Muito raramente professores que não frequentam mais a academia recorrem aos resultados de pesquisas presente em teses e dissertações para tomar conhecimento do tema que lhes interessam. No entanto, é comum procurar por esses temas em revistas que chegam às escolas ou estão disponíveis na internet.

Para King; Tenopir (1998), os artigos publicados em periódicos são lidos com maior frequência do que os publicados em revistas comerciais, livros e relatórios técnicos. Ainda segundo os autores, as informações veiculadas pelos periódicos se prestam a inúmeras finalidades tais como a pesquisa, o ensino, serviços de alerta e leitura básica.

Além disso, nos periódicos, os assuntos estão organizados de maneira mais direta, podendo com rapidez se chegar ao conteúdo de interesse. Ademais, por meio deles, tem-se acesso a grande parte do que se encontra nas teses e dissertações tal como título, resumo, abstract, grande parte do conteúdo estudado e referências (TENOPIR; KING 2001).

Para Valério (2006-2007), os periódicos científicos, ao publicarem artigos originais resultantes de pesquisa científica, constituem-se na primeira informação, que inicia o diálogo científico. Além disso, dentre suas funções, encontra-se a de memória, visto que eles fornecem um arquivo constituindo-se em memória e fonte educacional e histórica, fonte para o conhecimento, cujos desdobramentos são as

compilações, revisões e outros. Outra função relevante é possibilitar a visibilidade dos resultados de pesquisas e promover a discussão entre os pares.

Concordo com Valério e Mueller (2000), os quais afirmam que o periódico científico representa um tipo de comunicação formal que, desde o seu surgimento¹⁶, até os dias atuais, possui características importantes na comunicação científica e exerce funções específicas importantes, tais como: comunicar formalmente os resultados da pesquisa original para a comunidade científica e demais interessados; preservar o conhecimento registrado; estabelecer a propriedade intelectual e manter o padrão de qualidade na ciência.

Segundo os autores, os periódicos científicos são os principais aparelhos de veiculação de novos conhecimentos, visto que renovam o que já estava colocado, oferecendo uma dinâmica na comunicação científica.

Como reconhecimento dessas importantes características dos periódicos científicos, nos últimos anos, presencia-se investimentos e fomentos designados ao aumento da qualidade e fortalecimento dos periódicos científicos brasileiros, os quais têm ganhado maior atenção e tem sido foco de políticas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da sociedade civil, como, por exemplo, é o caso da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC).

3.2.1 Periódico Eletrônico

Além de todas as características já apresentadas sobre a Revista de Educação Especial, escolhida para essa pesquisa, ela se encontra disponível na versão eletrônica, o que facilitou enormemente a coleta do material de estudo.

De acordo Cruz et al (2003), os periódicos eletrônicos são considerados pela comunidade acadêmica, uma das formas mais rápidas e conceituadas de divulgação dos resultados de pesquisas. Têm maior probabilidade de chegar ao conhecimento dos educadores em geral, sendo que por meio deles todos os interessados podem ter livre acesso aos conteúdos disponibilizados. Em substituição ao termo periódico

¹⁶ O primeiro periódico foi o *Journal des Sçavants*, cujo número inicial foi editado em 5 de janeiro de 1665, por Denis de Sallo, que obteve o privilégio de imprimi-lo em 8 de agosto de 1664. Esse periódico não só divulgava os catálogos de livros, mas também descrevia o conteúdo e a utilidade desses livros; divulgava a censura de universidades e informava os leitores sobre acontecimentos de curiosidade humana (LEMOS, 1968 apud REIS; GIANNASI-KAIMEN, 2007, p.255).

eletrônico, a literatura utiliza também os termos: publicação eletrônica, seriados eletrônicos, periódicos *on-line*.

Com o advento do periódico eletrônico e do movimento do acesso livre, a atualização técnica de qualquer profissional por meio da leitura de artigos publicados em periódicos técnico-científicos se tornou uma tarefa mais fácil. Atualmente, encontram-se disponibilizados na internet inúmeros periódicos das mais diversas áreas. Qualquer pessoa, que tenha um mínimo de conhecimento e habilidade e um computador ligado à internet à sua disposição, pode pesquisar títulos e selecionar artigos de seu interesse, os quais podem ser lidos no momento ou salvos para leitura posterior. É possível também arquivá-los e aos poucos montar uma biblioteca digital com os textos de seu interesse, selecionados a partir desses periódicos eletrônicos.

A fim de selecionar os periódicos para a pesquisa busquei na *home page* da CAPES, particularmente no Relatório Qualis da Área de Educação (2010), os possíveis periódicos a serem utilizados no estudo e que se encontram apresentados na quadro 3.

Quadro 3 - Revistas Avaliadas pela CAPES 2010-2012

Nº	ISSN	Título	Instituição responsável	Periodicidade	Ano de início da publicação	Avaliação
01	1413-6538	Revista Brasileira de Educação Especial	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE	trimestral	1992	A2
02	1808-270X	Revista Educação Especial	UFMS – Santa Maria, RS	quadrimestral	2004	B2
03*	0103-0000	Cadernos de Educação Especial	UFMS – Santa Maria, RS	semestral	1987	B4

Fonte: CAPES, 2010.

*Publicado de 1987 até 2003. Atualmente tem como título Revista de Educação Especial

A partir dessa primeira seleção dos periódicos, obedecendo aos critérios já mencionados, foi escolhida para o estudo a Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

Segundo seus editores a Revista de Educação Especial, que também é disponibilizada na versão impressa, é atualmente distribuída para inúmeras instituições do país, possui uma publicação quadrimestral e recebe colaboração de

pesquisadores nacionais e internacionais e mantêm ao longo dos anos periodicidade, o que agrega a esse periódico, qualidade.

De acordo com Marquezan (2002), a proposta da Revista é a de veicular a produção acadêmica inédita de pesquisadores em Educação, dando prioridade aqueles trabalhos mais diretamente vinculados com a Educação Especial, de maneira a ampliar discussões sobre políticas públicas, demanda, formação de professores e temáticas emergentes. Além disso, essa revista é distribuída para aproximadamente duzentas instituições do país. Recebe colaboração de pesquisadores nacionais e internacionais e recebeu, em 2012, classificação, na avaliação *qualis* coordenada pela CAPES, como periódico B2-Nacional.

Essa é uma revista especializada em Educação Especial, que há mais de duas décadas publica artigos sobre a temática e todos os seus exemplares encontram-se disponíveis na modalidade *on-line*. Essa revista, no período de 1987 até 2003, era intitulada *Cadernos de Educação Especial*¹⁷.

Como já foi dito, esse periódico foi avaliado pela CAPES com nota *Qualis*¹⁸ B2.

Vale ressaltar que os critérios utilizados para a avaliação desses periódicos são aprovados pelo Conselho Técnico Científico da Capes (CTC)

[...] que é integrado por representantes das grandes áreas do conhecimento, do Fórum Nacional de Pró-Reitores, e da Associação Nacional de Pós-Graduandos, além da diretoria da Capes. Entre suas competências estão: propor estudos e programas para o aprimoramento das atividades da Capes, assistir à diretoria na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da Capes, e colaborar na elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós – Graduação. (http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36_noticias/1612)

Os critérios utilizados para se definir a classificação de periódicos se diferenciam para cada avaliação recebida. Para B2, é exigido: publicação

¹⁷ <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial>.

¹⁸ *Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o *Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>).

amplamente reconhecida pela área, ser seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica; atender a normas editoriais da ABNT ou equivalente (caso seja do exterior). A publicação mínima de 12 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 50% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Estar indexado em, pelo menos, 3 bases de dados, nacionais ou internacionais (CAPES, 2012).

3.3 REFLEXÕES SOBRE O MAPEAMENTO DOS ARTIGOS

Os artigos da Revista de Educação Especial entre os anos de 2008 até 2012 são objetos de análise neste capítulo. Apresento os dados por meio de tabela, gráficos e quadros a fim de mapear essa produção tendo em vista os que tratam das políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil.

Os dados são apresentados em três etapas. Na primeira, apresento o mapeamento dos artigos encontrados no periódico, revelando o número de revistas publicadas em cada ano, a quantidade de artigos, de páginas e quantidade de autores, além de seus volumes, números e ano de publicação, como pode ser visto nos quadros que se seguem.

Quadro 4 - Dados Gerais da Revista de Educação Especial da UFSM, 2008-2012

Ano	Número de revistas publicadas	Número de artigos	Número de páginas	Número de autores
2008*	2	23	284	35
2009	3	25	365	46
2010	3	29	408	64
2011	3	28	409	56
2012	3	32	490	75
Total	14	137	1956	276

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nas edições das revistas (2008-2012).

*Nesse ano a publicação da revista foi semestral

O quadro 5 apresenta os 137 artigos com suas respectivas referências, mostra que eles estão distribuídos em 14 volumes e que a quantidade de artigos variou entre 7 e 13 por volume.

Quadro 5 – Dados gerais dos periódicos (artigos/volumes)

Quantidade de artigos	Volume do Periódico
10	vol 21. n.º 31. 2008
13	vol 21 n.º 32. 2008
07	jan/abr. vol 22. n.º 33. 2009
09	mai/ago. vol 22. n.º 34. 2009
09	set/dez. vol 22. n.º 35. 2009
09	jan/abr. vol 23. n.º 36. 2010
11	mai/ago. vol 23. n.º 37. 2010
09	set/dez.. vol 23. n.º 38. 2010
08	jan/abr. vol 24. n.º 39. 2011
10	mai/ago. vol 24. n.º 40. 2011
10	set/dez. vol 24. n.º 41. 2011
10	jan/abr. vol 25. n.º 42. 2012
10	mai/ago. vol 25. n.º 43. 2012
12	set/dez. vol 25. n.º 44. 2012

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nas edições das revistas (2008-2012).

Além disso, pode-se perceber que a Revista manteve desde seu vigésimo segundo volume uma publicação quadrimestral constante.

3.3.1 Caracterização da revista e seus artigos

Na segunda etapa elaborei quadros com informações a respeito dos títulos dos capítulos, das palavras chaves, dos autores, das instituições a que pertencem os autores e das modalidades de texto encontradas¹⁹.

Na terceira etapa, a partir de relatório descritivo, apresento ainda, os temas abordados, os objetos de análise, os aspectos teóricos conceituais, as principais referências, os aspectos metodológicos, as categorias elencadas pelos autores e os resultados apresentados²⁰.

A partir dos relatórios descritivos foram colhidos 27 artigos, que tratam das políticas educacionais de inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil, e que foram analisados na sequência.

3.3.2 Mapeamento dos artigos

Os 14 números da revista escolhidos para a coleta de dados contam com 137 artigos. Desses, 95 (69%) são relatos de pesquisa, 36 (26%) são ensaios teóricos e 6 (5%), relatos de experiência, sendo que um dos que se encontra junto aos relatos

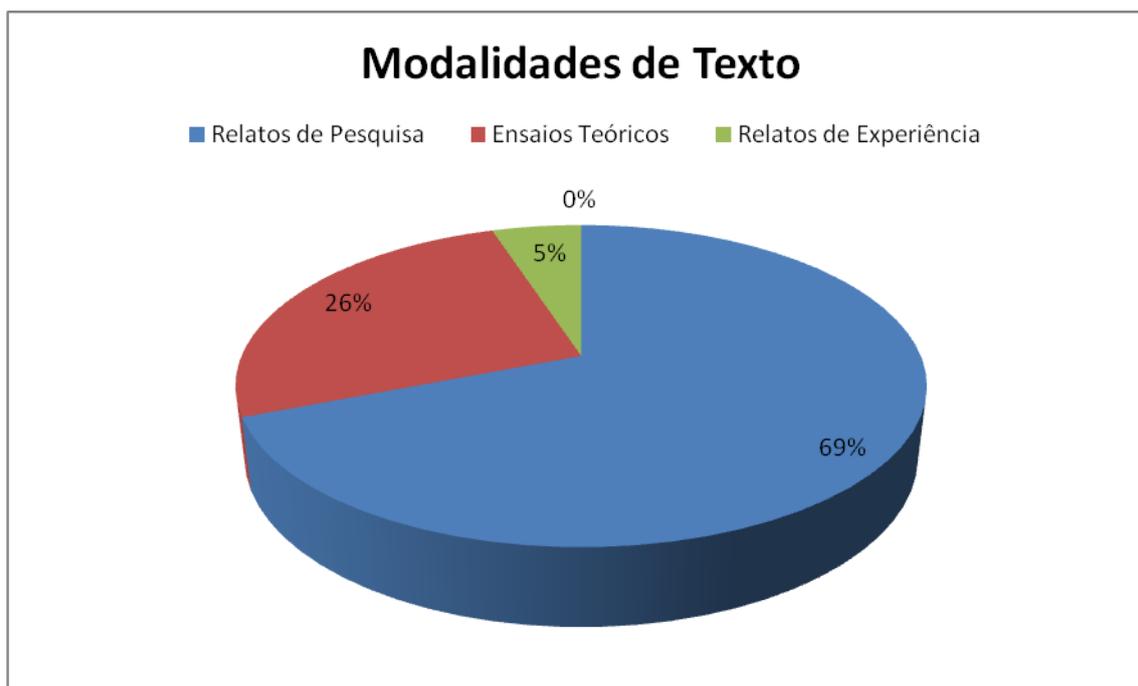
¹⁹ Para que se tenha um exemplo, ver Apêndice A.

²⁰ Para que se tenha um exemplo ver Apêndice B.

de experiência foi designado pelo próprio autor como relato de experiência, de pesquisa e ensaio teórico.

O gráfico abaixo apresenta, em porcentagem, a modalidade de texto encontrada no periódico em estudo.

Gráfico 1 - Modalidade de textos (2008-2012)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos artigos das revistas (2008-2012).

Esses dados comprovam que ainda não é comum, no meio acadêmico brasileiro, a divulgação de relatos de experiência e que são as pesquisas as mais contempladas nos periódicos científicos.

Considereei como relato de pesquisa, o texto científico com explícitas referências à informante ou a instrumentos de coleta de dados, assim como orientam Pereira; Rios (2008). Os ensaios teóricos são aqueles que “não contêm informações baseadas em estudos empíricos” (HOPPEN, 1998, p. 153). Já os relatos de experiências são aqueles que se encontram pautados principalmente no compartilhamento de experiências, no conhecimento, nas visões do autor, de modo a apresentar os mesmos elementos da narrativa, sujeitos, local, tempo, espaço e descrições.

Percebei, com esses dados, que 26 (27,3%) dessas pesquisas foram realizadas com a participação direta das pessoas com deficiência. Considerei essa, uma porcentagem significativa, pois no montante de pesquisas muitas não foram

realizadas com a participação de sujeitos. Assim o periódico revela ter dado prioridade para os relatos de pesquisas envolvendo os próprios sujeitos com deficiência o que indica estar fazendo jus ao lema "nada sobre nós sem nós"²¹, que resumidamente significa que nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência deverá de ser gerado sem a plena participação delas, o que faz pleno sentido, pois por melhores que sejam as intenções dos pesquisadores, em geral esses são pessoas sem deficiência e por isso falam de um lugar que de certa forma não lhes pertence, o que significa que a voz para essas pesquisas devem ser buscadas nas pessoas com deficiência.

Quadro 6 - Fonte de coleta de dados das Pesquisas

Fonte de coleta de dados das Pesquisas		
Professores	23	24,2%
Alunos	21	22,1%
Alunos com deficiência	13	13,6%
Gestores	06	6,3%
Pessoas com deficiência	05	5,3%
Periódicos	05	5,3%
Crianças com deficiência	04	4,2%
Crianças sem deficiência	02	2,1%
Alunos sem deficiência	02	2,1%
Teses e dissertações	02	2,1%
Família	01	1,05%
Equipe Escolar	01	1,05%
Professores e alunos com deficiência	01	1,05%
Professores, alunos com deficiência e intérprete	01	1,05%
Alunos com deficiência, professor e fonoaudiólogo	01	1,05%
Alunos com deficiência, profissionais da saúde e da educação	01	1,05%
Gestores e professores	01	1,05%
Teses, dissertações e artigos	01	1,05%
Salas de aula	01	1,05%
Sala de recursos	01	1,05%
Currículo	01	1,05%
Currículo de Libras	01	1,05%
Total	95	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos artigos das revistas (2008-2012).

Os temas das pesquisas que aparecem, de maneira ranqueada, no gráfico a seguir foram obtidos a partir da leitura integral dos artigos. Como muitos desses artigos discutiam temas variados respeitei o que os autores traziam como tema principal do texto. Vale destacar que, para melhor compreensão do gráfico, este foi elaborado no modelo de ranqueamento, visto que em porcentagem sua

²¹ Lema difundido internacionalmente na década de 1970, que traduzia os direitos de participação plena das pessoas com deficiência em qualquer ação política a ser discutida ou gerada sobre elas. Para melhor entendimento do termo consulte: SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

compreensão estaria dificultada pela existência de ocorrências duplicadas oriunda da combinação existente entre os temas.

Dentro dessas temáticas os autores abarcam desde aspectos relacionados às atividades da vida cotidiana destas pessoas, passando pela sua interação com pais, familiares e educadores, a inclusão escolar do aluno com deficiência em todos os níveis de ensino, a formação dos professores e representações sociais desses no processo de inclusão, a estruturação da escola e questões relacionadas, com a legislação e os direitos das pessoas com deficiência.

Gráfico 2 - Temas investigados



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos artigos das revistas (2008-2012).

Nota-se que a inclusão escolar foi o tema que mais se sobressaiu revelando o interesse dos estudiosos acerca do tema, confirmando o que dizem outros pesquisadores:

Atualmente a educação especial vem recebendo um maior destaque entre as pesquisas que envolvem a educação. Em grande parte, isso tem ocorrido devido a crescente demanda pela busca da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Como consequência disso a comunidade acadêmica também tem mostrado um maior interesse em investigar a inclusão escolar (RECH; FREITAS, 2005, p.1).

Considero esse interesse bem vindo, visto que se faz necessário compreender as concepções de todos os envolvidos nesse processo, a política educacional de inclusão, bem como as experiências desenvolvidas nessa área.

Durante o tratamento dos dados, foi possível perceber que os artigos desse periódico são de autores pertencentes a 66 instituições (nacionais e estrangeiras). O Quadro 7 apresenta as instituições que tiveram autores publicando nesse periódico e revela que a maioria deles estão ligados às instituições educacionais das regiões sul e sudeste do país

Revela, ainda que, apesar do recorte do periódico pesquisado ser de uma universidade localizada no Rio Grande do Sul, a maioria dos autores é do Estado de São Paulo. No entanto, pode se perceber que a origem dessas publicações concentra-se nas regiões, acima citadas. Fato que se explica pela existência nessas regiões de universidades que possuem cursos de graduação e pós-graduação na área, o que resulta em estudos acerca do tema, pesquisas na área e conseqüentemente publicações.

Quadro 7 – Instituições dos Autores

Origem dos Autores (Instituições)	Quantidade de autores por instituição	%
Universidade Federal de São Carlos	65	23,5
Universidade Federal de Santa Maria	36	13,0
UNESP	21	7,6
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	12	4,8
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	11	4,4
Universidade de São Paulo	08	2,9
UNIFRA	06	2,2
Universidade Federal de Goiás	06	2,2
Universidade Federal de Santa Catarina	06	2,2
Universidade Estadual de Londrina	06	2,2
Universidade do Minho (Portugal)	05	2,0
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)	04	1,8
Universidade Estadual de Maringá	04	1,8
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal)	03	0,9
Instituto Butantan, São Paulo	03	0,9
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	03	0,9
Universidade Federal de Juiz de Fora	03	0,9
Universidade Federal do Espírito Santo	03	0,9
Universidade Federal do Paraná	03	0,9
Instituto Federal Farroupilha, Alegrete Rio Grande do Sul	02	0,7
Universidade Católica de Brasília	02	0,7
Universidade de Brasília	02	0,7
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	02	0,7
Universidade Estadual do Ceará	02	0,7
Universidade Estadual do Centro-Oeste	02	0,7

Universidade Federal da Bahia	02	0,7
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	02	0,7
Universidade Federal de Pernambuco	02	0,7
Universidade Federal do Amapá	02	0,7
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	02	0,7
Universidade Nove de Julho	02	0,7
Colégio Puríssimo Coração de Maria, Rio Claro	02	0,7
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	02	0,7
Universidade Federal Fluminense	02	0,7
Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo	02	0,7
Universidade do Estado de Minas Gerais	02	0,7
Unicamp	02	0,7
Instituto Fernandes Figueira (FIOCRUZ)	02	0,7
Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)	02	0,7
Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser	02	0,7
APAE de Goiânia	01	0,36
Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo	01	0,36
Centro Universitário Salesiano de São Paulo	01	0,36
Centro Universitário UNIVATES	01	0,36
Centro Universitário Metodista IPA	01	0,36
Conselho Brasileiro para Superdotação	01	0,36
Divisão de Ensino da Academia da Força Aérea Brasileira, Pirassununga, São Paulo	01	0,36
Escola Básica 2/3 Dr. Alberto Iria (Portugal)	01	0,36
Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as pessoas com deficiência e altas habilidades no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS)	01	0,36
Fundação Helena Antipoff	01	0,36
Fundação Oswaldo Cruz, Ensp/Fiocruz, Rio de Janeiro	01	0,36
IFAM Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	01	0,36
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	01	0,36
Rede Estadual de Ensino de Goiás	01	0,36
Universidade de Aveiro (Portugal)	01	0,36
Universidade Católica de Minas Gerais	01	0,36
Universidade de Salamanca	01	0,36
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	01	0,36
Universidade do Estado da Bahia	01	0,36
Universidade Zaragoza	01	0,36
Universidade do Algarve (Portugal)	01	0,36
Universidade do Sul de Santa Catarina	01	0,36
Universidade Federal de Lavras	01	0,36
Universidade Federal de Roraima	01	0,36
Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul	01	0,36
Universidade Federal do Ceará	01	0,36
Total	276	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos artigos das revistas (2008-2012).

Na seleção dos autores, todos especificaram a instituição de origem, construindo o seguinte mapeamento: 65 autores da Universidade Federal de São Carlos; 36 da própria Universidade Federal de Santa Maria; 21 da UNESP (que não foi possível detectar de qual *campus*); 12 da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul; 11 da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 8 da Universidade de São Paulo; 6 autores da UNIFRA; 6 da Universidade Federal de Goiás, 6 da Universidade Federal de Santa Catarina e 6 Universidade Estadual de Londrina. Cinco (5) da Universidade do Minho (Portugal); 4 da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal); 4 da Universidade Estadual de Maringá. Três da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Portugal); 3 do Instituto Butantan (São Paulo); 3 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 3 da Universidade Federal de Juiz de Fora; 3 da Universidade Federal do Espírito Santo e 3 da Universidade Federal do Paraná. As demais instituições apareceram ,apenas uma ou duas vezes, nesse periódico.

Cabe ressaltar que um (1) autor publicou cinco (5) vezes nesse periódico entre 2008 e 2012. Dois (2) autores publicaram quatro vezes; sete (7) publicaram 3 vezes; dezessete (17) publicaram duas vezes e os demais, publicaram apenas um artigo durante esse período, o que indica que a produção nesse período contou com diversificada autoria, pois a maioria deles publicaram apenas uma vez.

O tratamento dos dados revelou a presença de autores oriundos de outros países, tal como Portugal e Espanha. Entretanto, a maior parte dos autores são brasileiros – (93,8%). Vale ressaltar que apenas o artigo de autoria do autor espanhol foi publicado em outro idioma, que não o português brasileiro.

Entende-se que, a presença, dessas publicações estrangeiras, é fruto das parcerias, em estudos e pesquisas, realizadas por autores nacionais e estrangeiros.

Quadro 08 - Origem dos autores (países)

Origem dos autores (Países)		
País	Quantidade	%
Brasil	259	93,8
Portugal	15	5,45
Espanha	02	0,76
Total	276	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos artigos das revistas (2008-2012).

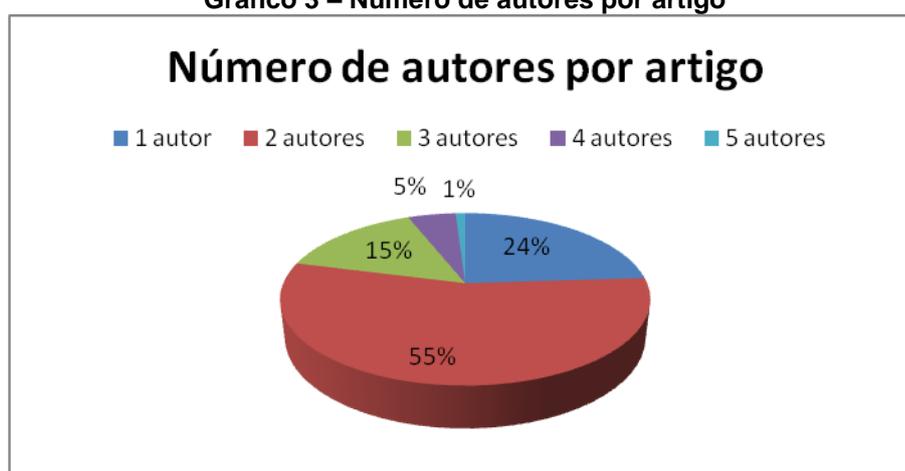
O quadro 8 revela a origem dos autores e mostra que mesmo que em pequenas porcentagens, pesquisadores da maioria dos estados ofereceram contribuição as discussões realizadas pelo periódico em estudo. É possível perceber que 17 estados se fizeram representados nessa amostra, o que indica 63,9% dos estados brasileiros.

Quadro 9 - Origem dos autores (Estados Brasileiros)

Origem dos autores (Estados Brasileiros)		%
São Paulo	109	42
Rio Grande do Sul	76	29,3
Paraná	14	5,4
Rio de Janeiro	10	3,9
Santa Catarina	09	3,5
Minas Gerais	08	3,0
Goiás	08	3,0
Distrito Federal	04	1,5
Espírito Santo	03	1,2
Mato Grosso do Sul	03	1,2
Ceará	03	1,2
Bahia	03	1,2
Pernambuco	02	0,8
Amapá	02	0,8
Rio Grande do Norte	02	0,8
Amazonas	01	0,4
Roraima	01	0,4
Não especificado (instituição itinerante)	01	0,4
Total	259	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos artigos das revistas (2008-2012).

No gráfico 3, a seguir, pode se visualizar uma predominância nas publicações com dois autores. Há uma pequena incidência de trabalhos elaborados por diversos autores e a quantidade de autores segue a ordem: 1 autor (24%), 2 autores (55%), 3 (15%), 4 autores (5%) e 5 autores (1%), por trabalho.

Gráfico 3 – Número de autores por artigo

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos artigos das revistas (2008-2012).

O quadro 9 aponta que a educação do surdo tem sido o tipo de deficiência mais estudada. Em seguida aparecem os alunos com deficiências em geral e

aqueles com altas habilidades. A deficiência mental e a visual aparecem na mesma proporção e em seguida encontra-se o interesse pelos alunos com necessidades especiais e as pessoas com deficiência. Por último, com as menores incidências, estão a síndrome de down, o autismo, a deficiência intelectual, a paralisia cerebral, a mielomeningocele, a psicose infantil, a deficiência física, o TDAH, a discalculia, a síndrome de asperger, a síndrome de rett, a surdocegueira e a epilepsia. Também apareceu uma pesquisa sobre dificuldade de aprendizagem e outra com crianças especiais sem especificar as características dos sujeitos tomados como objeto de estudos. Dados de outras pesquisas também revelam resultados parecidos com estes. Nunes; Braun; Walter (2011) que analisaram a produção que versaram sobre procedimentos e recursos de ensino destinados a alunos com deficiência apresentados no GT 15 de Educação Especial da ANPEd, entre 1996 e 2010, revelam que a surdez se encontram entre os temas mais estudados e que estudos dedicados a outras deficiências são menos frequentes.

Quadro 10 – Tipo de necessidade/deficiência

Tipo de necessidade/deficiência	Quant de pesquisas	%
Surdez	12	12,63
Alunos com deficiência	11	11,6
Altas Habilidades	10	10,52
Deficiência Mental	09	9,5
Deficiência Visual	09	9,5
Alunos com necessidades especiais	08	8,4
Pessoas com deficiência	07	7,4
Síndrome de Down	05	5,3
Autismo	05	5,3
Deficiência Intelectual	03	3,1
Paralisia Cerebral	03	3,1
Aluno com Mielomeningocele	02	2,1
Psicose Infantil	02	2,1
Deficiência Física	01	1,05
TDAH	01	1,05
Discalculia	01	1,05
Síndrome de Asperger	01	1,05
Síndrome de Rett	01	1,05
Surdocegueira	01	1,05
Epilepsia	01	1,05
Crianças Especiais	01	1,05
Dificuldade de Aprendizagem	01	1,05
Total	95	100,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos artigos das revistas (2008-2012)..

Por meio do quadro 11, apresento os autores que mais ofereceram contribuição às discussões levantadas nos artigos estudados. Percebe-se que ficou priorizado o pensamento de Glat²², Vigotsky²³Mendes²⁴, Omote²⁵. Os outros 19 teóricos da área apareceram entre 12 até 5 trabalhos.

É possível perceber também que apenas Michel Foucault, Lev Semenovich Vigotski e Alexander Luria são teóricos tradicionais, revelando que se tem buscado a compreensão do tema em pesquisadores nacionais, que atualmente tem discutido o tema.

Quadro 11 – Teóricos utilizados nas discussões

Ordem dos aparecimentos	Autores	Nº de Ocorrências
1º lugar	GLAT, R.	25
2º lugar	VIGOSTSKI, L. S.	24
3º lugar	MENDES, E.	23
4º lugar	OMOTE, S.	13
5º lugar	BAPTISTA, C. R. MANTOAN, M. T.	12
6º lugar	FOUCAULT, M. RODRIGUES, D. SKLIAR, C.	10
7º lugar	FERREIRA, J. R. BUENO, J. G. GALVÃO, C. MANZINI, E. J. PLETSCH, M. D.	09
8º lugar	DEL PRETTE Z. A. P. STAINBACK, S. & STAINBACK, W.	07
9º lugar	DEL PRETTE, A. MARCHESI, A.	06
10º lugar	CAVALCANTI, A. LOPES, M. C. LURIA, A. SASSAKI, R. K. VASQUES, C. K.	05

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos artigos das revistas (2008-2012).

²² Rosana Glat - Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seus principais temas de investigação incluem educação especial, educação inclusiva, políticas públicas educacionais para alunos com necessidades educacionais especiais, práticas educativas, formação de professores, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e questões psicossociais. Informações retiradas de: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E84732>

²³ Lev Semenovich Vigotsky - (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte, aos 38 anos. Pensador importante foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. <http://www.infoescola.com/biografias/vigotski/>

²⁴ Eniceia Gonçalves Mendes - Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos. Desenvolve pesquisas sobre inclusão escolar, recursos de alta tecnologia assistiva e formação de profissionais para atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais. Informações retiradas de: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4768474Z8>

²⁵ Sadao Omote - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Desenvolve pesquisas sobre educação especial, inclusão, família de deficiente, percepção social, formação de professores e formação de pesquisadores e produção de conhecimento. Informações retiradas de: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4787299T8>

O quadro 12 apresenta, por ordem de maior quantidade de aparecimento, os documentos utilizados nas discussões acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência. Percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996 - é a mais utilizada. Em segundo lugar, tem-se o documento que institui a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Declaração de Salamanca (1994), confirmando que essa última é um dos principais documentos que norteia a política de inclusão no Brasil e por fim tem-se a Constituição de 1988 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Quadro 12 – Documentos mais utilizados para as discussões

Ordem dos aparecimentos	Documentos	Nº de Ocorrências
1º lugar	BRASIL. Lei 9.394/96	20
2º lugar	BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	14
3º lugar	Declaração de Salamanca	09
4º lugar	BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	09
5º lugar	BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	06

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos artigos das revistas (2008-2012).

3.4 OS ARTIGOS ANALISADOS

Para cada um dos 137 artigos do estudo foi elaborada um relatório descritivo (Apêndice B), a partir da qual foram colhidos 27 artigos que tratam das políticas educacionais de inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil. Como critério de escolha observei o fato dos autores fazerem referência às políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência, em textos que o exigiam²⁶.

Os 27 artigos que se encontram no quadro 13 são os que foram selecionados para a análise. Essa seleção se deu utilizando os descritores: deficiência, políticas e inclusão. Os descritores são palavras ou termos que possibilitam o encontro mais

²⁶ Os textos que foram considerados como não exigentes dessa discussão são aqueles que tratam especificamente de assuntos que não dizem respeito a essa temática, como por exemplo: o potencial de resiliência do espírito humano frente às adversidades; a importância do estabelecimento de limites, por pais e professores, de normas e regras de comportamento no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais e outros.

preciso daquilo que procuramos na base de dados, neste caso pretendia encontrar as discussões sobre as políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência e, apenas os artigos que as propuseram foram escolhidos. Foram utilizados termos próximos ou similares desses primeiros descritores tais como: necessidades especiais e integração escolar que poderiam ter sido utilizados em substituição às palavras deficiência e inclusão.

Quadro 13 - Artigos analisados

Nº	Título	Autores	Especificação
01	Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar	Luciane Najar Smeha Iolete de Vlieger Ferreira	Revista Educação Especial n. 31, p. 37-48, 2008, Santa Maria
02	Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática	Louise Bertoldo Quatrin Hedioneia Maria Foletto Pivetta	Revista Educação Especial n. 31, p. 49-62, 2008, Santa Maria
03	Representações docentes: o olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais	Ana Claudia De Nardin Eliana Pereira de Menezes	Revista Educação Especial n. 31, p. 63-74, 2008, Santa Maria
04	“Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho”: análise das representações sociais de professoras sobre inclusão escolar	Edneia Rodrigues Albuquerque Laêda Bezerra Machado	Revista Educação Especial v. 22, n. 33, p. 73-84, jan./abr. 2009, Santa Maria
05	Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior	Telma Brito Rocha Theresinha Guimarães Miranda	Revista Educação Especial v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria
06	Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação	Kátia Regina Moreno Caiado	Revista Educação Especial v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009, Santa Maria
07	Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular	Maria Clara de Freitas Enicéia Gonçalves Mendes	Revista Educação Especial v. 22, n. 35, p. 339-350, set./dez. 2009, Santa Maria
08	Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG	Emerson Rodrigues Duarte Maria Elisa Caputo Ferreira	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010
09	Acessibilidade na agenda da inclusão social e educacional	Tatiane Negrini Leandra Costa da Costa Leodi Conceição Meireles Ortiz Soraia Napoleão Freitas	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 287-298, maio/ago. 2010
10	Inclusão de alunos com deficiência nos colégios de	Régis Henrique dos Reis Silva	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 299-

	aplicação: a perspectiva de seus diretores	Thiago Vaz Santiago	314, maio/ago. 2010
11	O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento	Rosana Glat Márcia Denise Pletsch	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010
12	A inclusão escolar e utilização de tecnologia assistiva para alunos com sequelas de mielomeningocele: a opinião dos professores	Caroline Penteado de Assis Cláudia Maria Simões Martinez	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 93-112, jan./abr. 2011
13	Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente	Maria Luíza Tanure Alves Edison Duarte	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, maio/ago. 2011
14	O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?	Maria Helena Michels	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011
15	A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos	Rosimeire Maria Orlando Zeppone	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011
16	Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais	Rosanna Claudia Bendinelli Simone Girarde Andrade Rosângela Gavioli Prieto	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012
17	Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade	Gustavo Martins Piccolo Enicéia Gonçalves Mendes	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012
18	Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física	Luciana Erina Palma Greice Rosso Lehnhard	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 115-126, jan./abr. 2012
19	Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual	Anaí Cristina da Luz Stelmachuk Marcos José da Silveira Mazzotta	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, maio/ago. 2012
20	Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral para pessoas com deficiência	Nelma Alves Marques Pintor Juan Clinton Llerena Jr. Valdelúcia Alves Costa	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 203-216, maio/ago. 2012
21	A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência	Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012
22	Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular	Soraia Napoleão Freitas Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 277-290, maio/ago. 2012

	compreensiva		
23	Adulterez e deficiência mental na educação inclusiva	Claus Dieter Stobäus Katuscha Genro Bins Juan José Mouriño Mosquera	<i>Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 291-304, maio/ago. 2012</i>
24	Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais	Gislaine Semcovici Nozi Celia Regina Vitaliano	<i>Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012</i>
25	Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR)	Mariana Cesar Verçosa Silva Sílvia Márcia Ferreira Meletti	Revista Educação Especial v. 25 n. 44, p. 417-434 set./dez. 2012 Santa Maria
26	Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE)	Ana Paula Lima Barbosa Cardoso Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	Revista Educação Especial v. 25 n. 44, p. 449-464 set./dez. 2012 Santa Maria
27	Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica	Maria Sílvia Cardoso Carneiro	Revista Educação Especial v. 25 n. 44, p. 513-530 set./dez. 2012 Santa Maria

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nas edições das revistas (2008-2012).

Nesses artigos, investiguei a metodologia utilizada e foi possível perceber que catorze (14) deles são estudos de caso, seis (6) são pesquisas bibliográficas, seis (6) pesquisas documentais e uma (1) *survey*²⁷. Desses artigos retirei as categorias que emergiram e que serviram de aporte para refletir sobre o tema em discussão. Essas categorias fazem parte de dois grandes temas e se encontram ambas apresentadas no quadro 14.

Quadro 14 – Temas e categorias de análise

Temas/categorias	Ementas das Categorias
Inclusão Escolar	Fatores intervenientes no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, tais como acessibilidade, preparo dos professores para atuar com esse público, o processo de avaliação, as representações docentes acerca desses sujeitos, estrutura e organização do currículo da instituição e/ou do sistema de ensino.
Políticas Educacionais	Legislação e ações do governo referentes à inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Fonte: Rocha, 2014.

²⁷ A pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. Como principais características do procedimento de pesquisa *survey* podem ser citadas: o interesse é produzir descrições quantitativas de uma população; e faz uso de um instrumento predefinido. (FREITAS, H; OLIVEIRA, M; SACCOL, A. Z; MOSCAROLA).

No conjunto de artigos que tratam da inclusão escolar das pessoas com deficiência, independente do enfoque dado por esses, foram as leis, as ações do governo, a falta de preparo e desconhecimento dos professores, o estranhamento, o assistencialismo e as avaliações que se sobressaíram às discussões que fizeram emergir as categorias: inclusão escolar e políticas educacionais.

Na primeira categoria está o que se encontra nos artigos referentes aos fatores intervenientes no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, tais como, preparo dos professores para atuar com esse público, acessibilidade, o processo de avaliação e as representações docentes acerca desses sujeitos. Na segunda estão as leis, decretos, políticas educacionais e ações governamentais, que também intervêm no processo de inclusão.

3.5 INCLUSÃO ESCOLAR

3.5.1 Discutindo conceitos

Apesar de inclusão escolar ser tomada nesse trabalho como uma categoria, essa também é tema dessa pesquisa. Conhecê-la, decifrá-la, foi desejo que me perseguiu durante todos esses anos, portanto é mais que categoria. Compreendendo-a assim tomo como conceito de inclusão a afirmação de Mittler (2003, p.16), para o qual,

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

Sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino regular os autores dos artigos estudados apontam entre outras coisas, que “os princípios da inclusão escolar colocam em discussão o atendimento das necessidades e capacidades dos alunos, proporcionando igualdade de oportunidades, mas os avanços ainda são muito difíceis e lentos” (ASSIS; MARTINEZ, 2011, p. 107), confirmando assim que a inclusão não ocorre efetivamente.

Reforçando esse fato, Palma; Lehnhard (2012, p. 124), que realizaram pesquisa acerca da participação de aluno com deficiência física em aulas de Educação Física, no Ensino Fundamental, conclui que a inclusão desse aluno não corre de forma integral, o que os levam a afirmar que “a inclusão está ocorrendo de forma parcial na turma em questão”.

Esses teóricos, afirmam que essas aulas proporcionaram uma maior proximidade física entre os alunos, gerando aprendizado por meio das trocas que ocorrem entre eles, o que não se considera suficiente, embora tenha que se admitir que é um começo.

Para esses autores não se pode confundir acessibilidade a serviços e eliminação de barreiras de toda ordem com inclusão educacional. Essas são ações requeridas pela inclusão, mas não é ela, em si. É preciso, fundamentalmente “que se coloque no horizonte de prioridades das práticas pedagógicas escolares a apropriação, por todos os alunos, dos conhecimentos historicamente produzidos” (CARNEIRO, 2012, p. 526), pois isso, sim é a função específica da escola.

É fato que essa apropriação do saber exige, entre tantas coisas, escolas que ofereçam espaços, onde diferentes grupos interajam, mas

[...] não basta a adequação desse espaço para que a inclusão escolar ocorra, é preciso que haja, igualmente, as adequações dos recursos pedagógicos e a capacitação do corpo docente e gestor (GUERREIRO, 2012, p. 227).

Percebe-se, assim, que inclusão é uma tarefa para a qual as exigências se encontram claramente postas.

Confirmando a necessidade de adequações para a realização da inclusão, Nozi; Vitalino (2012, p. 334), que realizaram pesquisa com o objetivo de elencar os saberes necessários aos professores para a promoção desta acrescentam,

faz-se necessária uma série de ações subsequentes às políticas inclusivas para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) ocorra no sistema regular de ensino e sob condições adequadas.

É consenso em todos os textos deste estudo, que a inclusão só ocorrerá se alunos com e sem deficiência estiverem usufruindo da escola, nos mesmos níveis de oportunidade, sobre isso Freitas; Mendes (2009, p. 341), esclarecem:

[...] a inclusão somente pode ser alcançada a partir do momento em que crianças tipicamente desenvolvidas mantiverem a mesma qualidade de relacionamentos interpessoais tanto com crianças com ou sem deficiências.

Afirmações como as citadas acima confirmam a necessidade de se discutir sobre como a inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino tem ocorrido e sobre o real efeito desta sobre a educação da pessoa com deficiência e é exatamente esse panorama que nos é oferecido pelos teóricos da amostra em estudo.

Os 27 (vinte e sete) textos que dão suporte a essa discussão discutiram o processo de inclusão escolar desses alunos nos diferentes níveis escolares, a saber, ensino fundamental, médio e superior e não apontam plenamente para a realização de uma verdadeira inclusão.

Os autores desses textos são unânimes em defender que não consideram como inclusão o fato de colocar as pessoas com deficiência em escolas públicas sem o acompanhamento necessário para seu desenvolvimento, e ainda utilizar o discurso da necessidade de socialização de pessoas com deficiência, como se essa fosse suficiente para qualquer pessoa.

Para esses teóricos, necessitamos sim de nos socializar, mas carecemos de aprendizado de conteúdos que, em nossa sociedade, são ensinados primordialmente na escola. Precisamos de apoio para nos desenvolver, pois

O desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento. Decorre antes, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre organismos vivos, o humano inscreve-se em uma linha de desenvolvimento condicionada tanto pelo equipamento biocomportamental da espécie quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio (OLIVEIRA, 2002, p 126).

E é isso, dentre muitas outras coisas, que nos faz buscar a escola. Ela é produtora de conhecimento e este é fruto de intenso trabalho de criação, significação, ressignificação e recriação que não se dá por mera socialização.

Paralelo ao mundo oficial, com tantas as leis e decretos, já analisados no segundo capítulo, encontram-se as escolas com seus diversos atores, entre eles, os alunos com deficiência, sendo atropelados pelas mais diversas barreiras. Carneiro

(2012, p. 525), revela que além das dificuldades e obstáculos presentes nas escolas para desenvolver um ensino que verdadeiramente inclua tais como inadequação de espaços físicos, entraves nos processos de comunicação devido à utilização – por alguns alunos - de códigos linguísticos distintos dos usuais, tal como Libras e Braille a escola ainda se depara com *“diferentes dificuldades dos professores em lidar com situações do cotidiano escolar que demandariam uma reorganização das dinâmicas das práticas pedagógicas”*.

Stobäus, Bins; Mosquera (2012) revelam que apesar de os alunos com deficiência, frequentarem a mesma escola, eles podem não estar participando das atividades. Em sua pesquisa, observando nove (9) alunos adultos, com deficiência mental, que participavam das atividades no Laboratório de Aprendizagem em uma escola de Jovens e Adultos, em Porto Alegre, eles encontram a seguinte situação:

os alunos que frequentavam o laboratório de atividade eram todos com necessidades educativas especiais, constatando-se que convivem e estabelecem amizades apenas entre pares e não com todos os demais alunos,” o que confirma que não há inclusão! (STOBÄUS, BINS; MOSQUERA, 2012, p. 300).

A categoria inclusão escolar apareceu em 17 (dezessete) dos artigos analisados somando 63% da amostra. Nesses, de diferentes maneiras, os autores são unânimes em afirmar que existem inúmeros desafios no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Vale lembrar que a garantia de colocação do aluno com deficiência na rede regular de ensino representa um passo importante na realização da inclusão, mas não a sua efetivação. Afirmo isso em virtude de que a presença da pessoa com deficiência na escola pode não garantir por si só sua escolarização e aceitação, pois elas, *“quando inseridas nestes contextos, correm o risco de permanecer fisicamente próximas, mas excluídas pelas demais crianças e da escola em geral”* (FREITAS; MENDES, 2009, p.340).

É fato que não estamos falando de algo fácil de ser realizado. Para se incluir verdadeiramente, é preciso realizar um conjunto de ações que vão desde mudanças pontuais em vários setores à internalização de uma outra cultura.

Assim, tendo em vista que os desafios apontados pelos autores dos textos foram diversos, esses foram organizados em subcategorias que revelam os intervenientes no processo de inclusão, que passo discorrer a partir daqui.

3.5.2 Formação de Professores

Tomada comumente como importantíssima para a realização da inclusão escolar de alunos com deficiência, a formação de professores se encontra bastante discutida em diversos artigos desse estudo.

Apesar da importância dada por esses pesquisadores à formação de professores, eles o fazem com moderação e levantam críticas sobre ela. Para Michels (2011, p. 229), que realizou pesquisa acerca da política de formação inicial e continuada de professores, essa política:

[...] secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Tal encaminhamento pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência.

Ela aparece em todas as discussões, mas não é tomada como condição determinante para a efetivação da inclusão. Sobre essa os autores, afirmam que:

O despreparo, tanto dos professores quanto da comunidade escolar como um todo, fica evidente uma vez que esses não foram preparados para atender a esta demanda. Isso implica em uma reflexão sobre a formação do profissional professor para atuar com a inclusão escolar o que é uma realidade posta (QUATRIN; PIVETTA, 2008, p. 56).

No entanto, segundo esse mesmo teórico,

É preciso reconhecer, contudo, que a inclusão escolar não depende única e exclusivamente do professor, mas sim e como já foi enfatizado anteriormente, de todo um contexto propício que possibilite o sucesso escolar dos alunos PNE. Ressalta-se também, a carência de recursos financeiros e humanos (apoio psicológico e de outros profissionais, por exemplo, o médico) (QUATRIN; PIVETTA, 2008, p. 57).

Afinal, de acordo com Nozi; Vitalino, (2012, p. 335), a formação do professor não implica tão-somente no fornecimento de teorias, técnicas e metodologias para o ensino. Sua atuação pedagógica lhe exige mais do que conhecimentos científicos. Enfim,

[...] há uma gama de saberes – além daqueles do campo propriamente pedagógico e curricular – que é de ordem histórica, política, social, cultural, pessoal, afetiva etc., que influenciam, constroem e reconstroem os saberes dos professores valendo-se da prática cotidiana.

Acrescentando ao que afirmam Nozi e Vitalino, lembro que a atuação do professor está também relacionada com outros fatores que influenciam na prática cotidiana, e que é de ordem econômica como a baixa remuneração salarial e as condições precárias de trabalho. Para Saviani (2009, p.153), a questão da formação de professores não pode ser dissociada desses dois problemas, pois esses neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. “Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”.

A problemática da falta de formação dos professores, para desenvolver um trabalho que alcance o objetivo de incluir os alunos com deficiência na escola pública comum, é discutida pelos autores a partir dos seus agravantes como: o despreparo para realizar as atividades com os alunos; o desconhecimento sobre as diferenças e o que representa efetivamente incluir; a existência de um temor durante a realização dessas atividades e de um estranhamento, que causa repulsa e afastamento daqueles que se apresentam como diferentes.

Confirmando essa problemática, Quatrin; Pivetta (2008 p. 59), que realizaram pesquisa sobre as concepções docentes acerca da inclusão escolar, afirmam que:

a concepção dos professores deixa clara a falta de preparo / formação do professor, de recursos, de acesso e da participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos PNE.

Dessa forma, algumas vezes, se sentindo despreparados, descrentes ou desafiados e, muitas vezes vitimados por essa falta de formação docente para atuar com alunos com deficiência, os professores criam imagens distorcidas sobre os alunos e as possibilidades de incluí-los.

No que se refere a esse despreparo, Smeha; Ferreira (2008, p. 46), realizaram uma pesquisa acerca dos sentimentos experienciados por professores da rede regular de ensino que trabalham com alunos com deficiência, das dificuldades enfrentadas por professores, diante da falta de capacitação em sua formação acadêmica e a carência de recursos das escolas. Esses fatos reverberam numa situação de desespero por parte do professor. De acordo com esses autores, “os professores foram preparados para trabalharem com as crianças que “aprendem”;

assim, quando eles se deparam com as limitações na aprendizagem, sentem frustração, angústia, impotência e medo”.

Apesar do sofrimento docente apresentado por seus sujeitos de pesquisa, esses teóricos defendem o processo de inclusão. Segundo eles, a proximidade com alunos com deficiência promove certo conhecimento e desmistificação do que realmente representa a deficiência e do que verdadeiramente seja incluir, reduzindo o nível de angústia e sofrimento, afinal, também,

não é apenas o processo de inclusão o responsável pelo sofrimento docente; muitos são propensos ao stress devido às suas próprias vivências pessoais e às exigências de contemporaneidade que podem ser intensificadas, diante da deficiência dos alunos incluídos (SMEHA; FERREIRA, 2008, p. 46).

Cabe lembrar também, assim como confirmado em pesquisa por Stelmachuk; Mazzotta (2012, p. 188, 199), que esses professores em sala, principalmente quando possuem alunos com deficiência mental, carecem também de auxiliares. Nem sempre as necessidades educacionais especiais dos alunos podem ser atendidas com os recursos da escola comum ou de apenas um professor. Assim, *“será necessário que se conte com serviços educacionais propiciados por professores especialmente preparados”, visto que “professores e demais profissionais da escola comum dizem não estar preparados para a inclusão escolar de alunos com deficiência tendo como principal justificativa a falta de formação específica”.*

Pode se afirmar, a partir desses relatos que, diante de tais circunstâncias, surgir situações de estranhamento quanto ao aluno e sua inclusão é bastante compreensível.

3.5.3 Estranhamento

Oriundo da falta de formação e/ ou convivência com pessoas com deficiência, o estranhamento também é citado pelos autores dos textos em estudo como complicador do processo de inclusão. Fato esse comprovado por De Nardin; Menezes (2011, p. 72) que, ao analisar as representações docentes em relação ao aluno com deficiência, afirmam:

evidencia-se um olhar de estranhamento aos que hoje fogem dos padrões da “normalidade” e que figuram como os “outros” como

diferentes e como incapazes. Assim, as crianças em situação de fracasso educativo, crianças com necessidades educacionais especiais, autistas, com déficit cognitivo, abandonadas ou maltratadas, ou seja, todas aquelas que malgrado as tentativas de normalizá-las, de torná-las cidadãos aceitáveis a sociedade passam a ser enquadradas nesse olhar que institui práticas que acabam por excluir e segregar mediante um estranhamento frente ao diferente.

Esse estranhamento não ocorre, a meu ver, por crueldade ou sentimento de desprezo pelo outro, mas por uma falta de saberes necessários à compreensão e aceitação natural do outro. Esses saberes não são aprendidos espontaneamente. São em sua maioria saberes e conhecimentos provenientes da educação especial, que, como apontado nos capítulos anteriores, ainda, é proporcionado de maneira incipiente aos professores.

Além disso, se faz necessário também que o professor conheça “as barreiras sociais que dificultam a aceitação do aluno deficiente na escola” (NOZI; VITALINO, 2012, p.343). É preciso conhecer os processos de coação vividos por esses sujeitos, pois esses dificultam enormemente a aceitação do aluno com deficiência e sem perceber e atuar contra esses processos dificilmente se terá uma escola inclusiva.

De acordo com esses dois autores, os professores precisam entre tantas outras coisas, conhecer: as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais; os procedimentos didático-pedagógicos; os fundamentos da educação e a legislação; pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos; conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com NEE e o papel da educação especial na educação inclusiva, o que fortalece a ideia da necessidade de formação desse profissional. Defendo, também, essa ideia, não como redenção da educação inclusiva, mas como caminho inicial para a sua construção. É difícil conceber um bom trabalho, nessa área, que não esteja fundamentada no conhecimento dos professores, pais e alunos sobre as barreiras que dificultam esse processo, afinal não concebo nenhuma transformação da realidade que prescindia ao conhecimento.

3.5.4 Acessibilidade

Como complicador de toda essa falta de formação dos professores encontra-se também a falta de acessibilidade, denunciada e discutida em diversos artigos analisados nesse estudo. Esses estudos expõem o que vem a ser acessibilidade

colocando-a nos diversos campos de acesso. Os textos que tratam essa temática são unânimes em afirmar que,

acessibilidade não se refere apenas à estrutura física de uma instituição de ensino, pois envolve também a comunicação, o transporte, os recursos didáticos e tecnológicos (GUERREIRO, 2012, p. 227).

Sobre acessibilidade, os autores, que discorrem sobre o tema, são incisivos, também, em dizer que a falta de qualquer um desses modos de acesso impedem enormemente a realização da inclusão, pois,

Com a ajuda adequada, os alunos teriam condições de realizar suas atividades específicas, como leituras, escrita em Braille, no caso dos deficientes visuais, poderiam também gravar as aulas dos professores e fazer suas consultas em outros momentos oportunos (ROCHA; MIRANDA, 2009, p.209).

Assim, esses autores mostram que, para muitas pessoas com deficiência a inclusão se encontra distante há apenas poucos passos e que se houver acessibilidade a equipamentos, o acesso ao conhecimento fica assim facilitado e colocado ao nível dos demais alunos. Situação que já poderia ter sido sanada visto que nossa lei de acessibilidade existe há treze anos e prevê além de acessibilidade arquitetônica também a utilização de ajudas técnicas que facilite a autonomia pessoal do aluno e que possibilite o acesso e o uso do meio físico.

Assis; Martinez (2011), em estudo sobre como ocorre o processo de escolarização do aluno com seqüela de mielomeningocele e a utilização de recursos de tecnologia assistiva no contexto escolar, fortalece a ideia de que a falta de acessibilidade é um dos grandes problemas que envolvem a inclusão. Eles revelam a falta de acessibilidade a que estão colocados os alunos com deficiência, neste contexto. Segundo os pesquisadores:

O contexto escolar dos quatro alunos pesquisados oferecia instabilidade, pois a falta de estrutura clara e a imprevisibilidade de eventos deterioravam o desenvolvimento do aluno com seqüela de mielomeningocele, solapando a autonomia e independência deste aluno. Uma questão de desconhecimento sobre as possibilidades concretas de implementação dos recursos de tecnologia estava relacionada à falta de conhecimento sobre as reais necessidades e potencialidades dos alunos, além da falta de capacitação para reflexão sobre possibilidades de implementação dos recursos (ASSIS; MARTINEZ, 2011, p. 107).

Dessa forma os autores não só denunciam a falta de acessibilidade, mas também outras ausências tais como: de conhecimento por parte dos professores, sobre as possibilidades concretas de implementação dos recursos de tecnologia, de conhecimento sobre as reais necessidades e potencialidades dos alunos, e a falta de capacitação para reflexão sobre possibilidades de implementação dos recursos necessários para a educação de alunos com deficiência, revelando como a falta de formação e falta de acessibilidade estão intrinsecamente ligadas.

Como resultante da falta de acessibilidade e também da falta de formação, os autores pesquisados apontam a maternagem/assistencialismo como um dos intervenientes para a inclusão.

3.5.5 Maternagem/assistencialismo

Para Albuquerque; Machado (2009, p.81), que realizaram estudo a respeito de representações sociais de inclusão escolar entre professoras da rede pública, foi possível observar que essas estão aliadas ao amor, a dedicação, a atenção e a compreensão, remetendo assim às concepções de assistencialismo e maternagem.

Para esses autores, a maternagem/assistencialismo é oriunda das precárias condições materiais e pedagógicas a que estão submetidos os professores da rede pública, o que nos permite inferir que esse também é um problema, que entre outras coisas, está ligado á falta de formação dos professores e acessibilidade nas escolas. Esses dois estudiosos reconhecem que:

[...] as precárias condições materiais e pedagógicas disponíveis concorrem para que as professoras substituam práticas verdadeiramente inclusivas pela adoção de posturas centradas no amor, compaixão, compreensão, atenção, dedicação, solidariedade e paciência para com o próximo, isto é, ao frágil e dependente aluno que lhe chega para ser incluído (ALBUQUERQUE; MACHADO (2009, p.81)).

Para Stobäus; Bins, Mosquera (2012, p. 293), esse complicador da inclusão não é algo que se encontra restrito ao âmbito da escola. Ele se manifesta também e bem antes do ingresso desse aluno na escola por meio do intenso afeto e preocupação dos pais com os filhos com deficiência.

Trato essa questão como complicador do processo de inclusão e a coloco no âmbito dos intervenientes nesse processo, juntamente com a falta de formação, a acessibilidade e o estranhamento, por acreditar que não há fatores de maior ou

menor grau de importância nesse processo e que cada um deles se encontra ligados a um grupo que deve agir para a concretização desta. Assim como penso a formação de professores como responsabilidade principal da universidade, aos governantes a proposição de leis mais específicas em prol da inclusão, também aos pais e professores cabem ações e mudanças que são também bastante necessárias.

Afirmo a gravidade desse interveniente no processo de inclusão visto que acredito que a aprendizagem exige crença em nossas capacidades de pensar, refletir e enfrentar situações de limites que nos são colocadas no processo ensino-aprendizagem e que não comungam com superproteção.

A superproteção faz com que não vivenciem etapas importantes, favorecendo uma não-progressão/regressão em suas capacidades/habilidades, que seriam possíveis e necessárias se tivessem a oportunidade de reconhecê-las com ajuda mediatizadora de cuidadores/docentes e seus familiares.

Não é desejo aqui criticar e culpabilizar sua família. Assim aprenderam e querem apenas (super)protegê-los e acabam impedindo-os de aprender. São situações mais amplas sociais com valores excludentes, por desconhecimento, não clareza de limitações, necessárias socialmente e não reconhecimento das potencialidades (STOBÄUS; BINS, MOSQUERA, 2012, p. 293).

Assim, não são só professores que não conhecem as especificidades da deficiência, também pais não possuem tais conhecimentos e esses também deveriam ser lembrados de igual forma pelas políticas públicas. De acordo com Stobäus; Bins; Mosquera (2012, p. 301) *o professor e a família fazem o possível, mas desconhecem e estão desajudados.*

Freitas; Pavão (2012, p. 286) que desenvolveu pesquisa sobre a formação de professor e a inclusão escolar buscando interpretação das modificações e necessidade de mudança na formação do professor, compreendendo ser este um tema recorrente na área educacional, afirma que apesar da formação de professores já se encontrar debatida na proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, prevendo estratégias de ação que versam sobre Diretrizes para a organização curricular, Diretrizes para a avaliação dos cursos de formação de professores isso ainda é insuficiente. De acordo com esses dois estudiosos:

Para que a formação do professor atinja os objetivos previstos e necessários para o atendimento das necessidades educacionais. A saber, as exigências que se destacam para a formação do professor são: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular, elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Como visto, as diretrizes se encontram colocadas e inúmeras são as exigências para que se alcance um trabalho que consiga atender os alunos na perspectiva da educação inclusiva.

Glat; Pletsch (2010, p. 349), cuja pesquisa trata do papel da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais reafirmam essa necessidade. Na opinião delas.

[...] com a implementação em todo o país da modalidade de Atendimento Educacional Especializado a formação de especialistas torna-se ainda mais urgente. O mesmo poderia ser aplicado para as demais áreas, como, por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que possam atuar com pessoas com alguma deficiência.

Questões como essas reforçam a necessidade de formação de profissionais das mais diversas áreas e dessas áreas se comunicarem, pois

[...] esta demanda não se restringe aos cursos de formação de professores. Outras áreas como Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Arquitetura, Desenho Industrial, etc, carecem de capacitar melhor os futuros profissionais para atender às demandas de uma sociedade inclusiva (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 348).

Apesar da confirmação de haver necessidade de diálogo entre a educação e outros setores, principalmente a saúde, “é notória a dificuldade enfrentada por essas áreas para estabelecer um diálogo convergente que resulte no planejamento de ações intersetoriais para a promoção da saúde, qualidade de vida e inclusão social e educacional dos deficientes” (PINTOR; LLERENA JR; COSTA, 2012, p. 203).

Os autores, anteriormente citados, empreenderam estudos acerca da necessidade desse diálogo, e defendem sua necessidade, no entanto, apontam que ele, pode, também, ser instrumento de impedimento de realização de uma

verdadeira inclusão, visto que perpetua os procedimentos decorrentes do modelo médico de deficiência. Com isso se consolida o paradigma da medicalização do ensino e do fracasso escolar nas representações sociais de alguns professores, que podem, assim, como ocorreu no passado, seguir a crença de que o auxílio da saúde virá para sanar os problemas pedagógicos e de aprendizagem do aluno, eximindo a escola de sua atuação.

Enfim, tendo analisado os intervenientes, apresentados pelos artigos, como dificultadores do processo de inclusão, passo então a realizar a discussão acerca das políticas educacionais de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

3.6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Entendendo, assim como Saviani (2008, p. 7), que “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” e compreendendo-a como importante, para a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência, levantei as discussões sobre as políticas educacionais de inclusão escolar trazida pelos autores dos artigos analisados.

Acredito que a compreensão das políticas públicas se consagra como aparato para debater grandes questões sociais, econômicas e ambientais. Esses debates perpassam as mais diversas problemáticas nas áreas da educação, do reconhecimento social, entre outras. Permite compreender com mais clareza os limites e as possibilidades de intervenção do Estado.

Ao tratar das leis, programas e ações governamentais existentes no âmbito da inclusão, defendo, como já foi afirmado, nos capítulos anteriores, que *“trata-se de uma política que se articula a um conjunto de prescrições neoliberais e ao modelo político de Estado Mínimo nas políticas sociais e máximo para as políticas econômicas”*. Apesar disso, são importantes, visto que resultam em ações concretas, seja por parte da sociedade civil, ou por parte do Estado (SILVA; SANTIAGO, 2010, p. 311).

Comungando com essa ideia, aprofundo essa discussão a respeito das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência lembrando primeiramente da condição deste sujeito nessa sociedade. Para tanto, tomo o trabalho de Piccolo e Mendes (2012, p. 39) a respeito das relações entre

deficiência e sociedade, com os quais é possível compreender não haver linearidade na forma de se conceber o deficiente na sociedade, pois para eles “*épocas e culturas diferentes estabelecem distintos tropos dialógicos. Esta heterogeneidade é visceralmente afrontada com a elevação do sistema capitalista a forma dominante de produção, fundante do modus operandi moderno*”.

Na verdade, as relações estabelecidas, pelo poder público, com os deficientes, ou com qualquer outro sujeito, que vive em uma sociedade capitalista, são marcadas, impreterivelmente, pelo modo de produção e, independente da definição dada à inclusão, o tratamento dado aos deficientes pelas políticas estará vinculado à condição destes sujeitos de oferecerem condições à exploração de seu trabalho.

Sobre essa questão Vigotski (1997) afirma que a deficiência em si e por si só, não decide o destino da pessoa na sociedade, o que permite compreender que o sujeito com deficiência não é indispensavelmente um sujeito deficiente.

Para Vigotski, a deficiência é o resultado de um processo insuficiente de relação social estabelecida entre as pessoas que possuem o defeito biológico e as demais pessoas da sociedade. Portanto, a deficiência é sempre o resultado das relações sociais entre o sujeito que a possui e o conjunto da sociedade, com suas leis, normas e organização. Dessa forma, concordo com Piccolo; Mendes, 2012, p. 39, para os quais:

[...] se faz fundamental que deixemos em suspenso a interpretação e visualização da deficiência como falta, falha ou propiciadora de uma dependência inequívoca de seu sujeito em relação a outros sujeitos. Urge edificarmos um composto que explique a deficiência em dialética relação com a sociedade.

Assim, tomada pelas ideias de Marx, que permitem compreender que o sistema capitalista valoriza o sujeito com corpo sem lesões. Como é o sujeito com lesões e suas experiências de ex/inclusão que me interessa, empreendo a discussão sobre os resultados de pesquisas, publicadas na Revista de Educação Especial no período de 2008 a 2012, cujo tema esteve voltado para as políticas educacionais de inclusão no Brasil.

Lembro que essa categoria aparece em 10 (dez) artigos analisados, somando 37% da amostra, Os autores desses artigos realizam as discussões sobre esse

tema, defendendo a necessidade de discutir a deficiência em relação dialética com a sociedade.

Entre diversas observações que se pode levantar a partir desses artigos, está o fato de que eles revelam uma dicotomia entre o que se encontra no mundo oficial e no mundo real. Enquanto esse primeiro divulga que a política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2007), no mundo real, as pesquisas revelam que *“a efetivação da inclusão escolar ainda está num futuro distante”* (QUATRI; PIVETTA, 2008, p. 59) e que *“o contraste das políticas inclusivas Nacionais com a realidade da escola pesquisada é bastante significativo, o que revela a fragilidade das políticas existentes”* (QUATRIN; PIVETTA, 2008, p. 49).

No mundo oficial, provido de leis, decretos, programas e projetos de inclusão, ainda distantes de serem efetivados na prática, se encontram:

[...] leis atuais e modernas a respeito da inclusão. Sabe-se que esses aparatos legais são importantes e necessários à educação para TODOS nos mais diversos níveis de ensino, mas o problema da sociedade atual está em efetivar a operacionalização dessas leis (DUARTE; FERREIRA, 2010, p. 69).

Na pesquisa dos autores acima citados, pode se confirmar que há uma carência de políticas públicas em diversas áreas. Os sujeitos da pesquisa desses dois estudiosos estendem essa denúncia, também, a outras áreas. Em suas palavras: *“Como se pode perceber, pelo estudo dos relatos, faltam políticas públicas em diversas áreas – educação, trabalho, saúde, transporte, lazer, esporte, moradia.”* (DUARTE; FERREIRA, 2010, p. 68).

Ao encontro com esse mesmo pensamento, De Nardin e Menezes (2008), nos revelam que:

As concepções binárias instituídas pela modernidade encontram-se diluídas nas narrativas, enunciados, práticas e representações docentes bem como encontram-se ocultos nas políticas que apregoam a inclusão envoltos nos discursos de respeito e tolerância em relação a diversidade. Evidencia-se a necessidade de adoção de políticas pedagógicas e curriculares que questionem como tais diferenças são produzidas no ambiente escolar que entenda as diferenças enquanto construídas socialmente, pressupondo uma atitude que vá além do respeito e reconhecimento frente à diferença,

além das práticas de controle e normalização social (DE NARDIN; MENEZES, 2008, p.73).

Como se vê, a política de inclusão escolar dos alunos com deficiência que se tem no Brasil, apenas margeiam a questão revelando a existência de uma contradição entre o se encontra no mundo oficial e no mundo real.

A pesquisa de Stobäus; Bins; Mosquera (2012) confirmam essa afirmação. O estudo deles revelou que:

As políticas públicas apontam para a importância da inclusão, mas efetivamente o que acontece na prática são contradições, lacunas e descontinuidades nos processos educacionais. O 'sistema', como condutor do processo, só inclui até um ponto que considera que o sujeito 'é capaz de alcançar'. O processo é ainda de dominação e poder. (STOBÄUS; BINS; MOSQUERA, 2012, p. 301).

Bandinelli, Prieto; Andrade (2012, p. 22) reafirmam essa distância entre esses dois mundos. Para eles:

[...] os diálogos com os serviços municipais raramente se constituíram em ações sistemáticas e planejadas, o que nos faz concluir que, embora existissem pequenas redes de apoio no âmbito dos centros, portanto locais, estas eram frágeis e não se configuravam como uma política no âmbito do município. Assim, embora a legislação preveja essas ações, não lhes eram dadas condições adequadas para sua efetivação. Embora normativas refiram-se à importância de trabalhos intersecretariais, constatamos a necessidade de que investimentos político-administrativos no âmbito do município possam garantir que diferentes instâncias que possuem interface com a educação especial adquiram maior integração e emanem essa prática para seus respectivos serviços, constituindo redes de apoio em nível macropolítico.

Compreendo por meio dos estudos de Zeppone, (2011, p.363-374), que o que se vive no mundo real, apesar do que prega, recomenda e decreta as leis no mundo oficial, não pode ser chamado de inclusão. De acordo com os resultados de sua pesquisa:

[...] as políticas públicas enfrentam, na atualidade, um grande desafio, que é o de situar a perspectiva de uma educação inclusiva em um país pobre, marcado por uma desigualdade social extremamente exacerbada. Assim, tantos os teóricos, quanto as políticas públicas ou os grandes movimentos ainda não conseguiram resolver dilemas e, sobretudo, no que se refere à realidade interna das escolas em sua organização e no que diz respeito, especificamente, ao interior das salas de aulas. (...) continuamos

vivenciando momentos de exclusão social e escolar. (...) parece que a questão que se coloca não é somente sobre a importância de garantirmos a universalização do acesso à educação desse alunado que, com o tempo, tem sido tão excluído do sistema escolar, alcançando a tão sonhada democratização do ensino brasileiro, mas sim questionarmos as reais condições de acesso e permanência.

Alves; Duarte (2011), que também realizaram análise da legislação oficial publicada sobre esse tema, revelam que há sobre essa alguns equívocos a serem observados. Esses autores chamam atenção para o fato de a legislação ir, muitas vezes, contra os princípios defendidos pela declaração de Salamanca, a qual determina que o dever da escola é incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados, a legislação entretanto, coloca o direito aos recursos pedagógicos, estruturais, metodológicos e de acessibilidade da educação especial, limitando estes aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou aqueles com altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, a legislação reforça as dificuldades de aprendizagem e sucesso escolar, apenas dos alunos com deficiências físicas ou intelectuais, comprovados por um laudo médico. Para esses dois estudiosos, este tipo de proposta cria dois tipos de aluno na escola: aqueles com deficiência, com direito a atendimento educacional especializado e adaptações de acordo com sua necessidade, e aqueles sem deficiência, com direito ao currículo convencional. Para Alves; Duarte (2011, p.216),

As definições e delimitações acerca do aluno a ser atendido pela educação especial, empregadas nos documentos oficiais aqui descritos, demonstram a grande preocupação do governo federal em estabelecer, de forma clara, o público-alvo do processo inclusivo na escola. No entanto, o foco da educação especial no processo inclusivo apenas de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou alunos com altas habilidades/superdotação, pode impedir a visão completa pelo professor das necessidades e limitações dos demais alunos, já que este fica preso aos rótulos estabelecidos pela política educacional adotada atualmente.

Encontra-se aí um exemplo de como a própria legislação auxilia em processos que são excludentes, como é o caso dos alunos que na escola são intitutados, de maneira preconceituosa de: “alunos de inclusão”.

Seguindo os exemplos de pesquisas que tiveram como objetivo analisar a legislação vigente a respeito da inclusão escolar dos alunos com deficiência encontra-se o estudo de Caiado (2009), que discutiu alguns aspectos da educação inclusiva a partir do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência também revela contradições.

Segundo esse teórico, uma das principais críticas feita a esse documento está no fato dele tratar da educação das pessoas com deficiência enquanto um direito da pessoa, que deve se dar sem discriminação e com igualdade de oportunidades, em todos os níveis de ensino e com aprendizado assegurado ao longo de toda a vida. Para alcançar tais objetivos, esse documento afirma que o Estado deverá, entre outras coisas, formar professores, no entanto, a formação garantida por este estado encontra-se, porém, anunciada em “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” (CAIADO, 2009, p. 336), o que já foi bastante discutido no primeiro capítulo dessa tese.

Também Negrini et al (2010) discorrem sobre as propostas legais do governo. Eles realizaram reflexão acerca do percurso legal das propostas de acessibilidade e afirmaram que existem políticas consistentes nessa área, mas no que diz respeito ao universo escolar, “*as barreiras não estão restritas somente aos aspectos arquitetônicos de comunicação ou de infraestrutura*”.

Assim, como outros artigos analisados, já citados anteriormente, o estudo de Negrini et, al (2010) chega à conclusão, de que os obstáculos que impedem a inclusão não se encontram apenas nas barreiras arquitetônicas. Esses estão principalmente ligados às barreiras atitudinais, que não se modificarão sem formação adequada de professores e, principalmente, sem a existência de uma política de educação que se proponha verdadeiramente incluir.

Confirmando, o que apresenta os autores acima, a pesquisa de Silva; Santiago (2010, p. 311), realizada com alunos com deficiência dos Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior, aponta o quanto as barreiras atitudinais dificultam o processo de inclusão. De acordo com esses estudiosos,

O comprometimento da compreensão acontece, porque, muitas vezes, os educadores limitam o paradigma inclusivo a adaptações arquitetônicas e dos conteúdos escolares, valorizando, em alguns casos, a socialização dos alunos com deficiência em detrimento da apreensão por parte destes do conhecimento historicamente produzido pelo Homem e veiculado pela escola.

Dessa forma, concluindo essa discussão, fica a afirmação de Pereira (2008, p. 197-198), que concluiu sua pesquisa afirmando que:

[...] O professor finge que inclui e a pessoa deficiente acredita que é incluída! Isto representa a nítida acomodação aos interesses capitalistas e não à sua superação – a legislação opera ações no âmbito do capital e não para além do capital. O remédio contra essa lógica de migalhas, que se corporifica pelas políticas públicas para os pobres, pela educação para alienação, pela inserção no mundo do trabalho pela via da precarização das relações de trabalho, precisa ser essencial [...] O remédio essencial seria aquele que destruísse as forças hegemônicas do capitalismo que, no caso da educação, seria a substituição do atual processo de interiorização do saber, dos conhecimentos, das ideologias do capital implementadas pela escola; e que a inclusão de pessoas deficientes fosse algo cultural no sentido de um direito estabelecido culturalmente e que, portanto, não precisaria de uma política de Estado ou de governo para que acontecesse a inclusão.

Decorre desta análise que, não há inclusão escolar, porque não se tem uma sociedade inclusiva, porque o sistema exclui parte da sociedade dos bens produzidos socialmente e a educação é um desses bens. Isso *“indica que algo está errado, e que precisa de uma transformação radical, seja na forma de produzir mercadorias, seja na forma de pensar intelectualmente a existência”* (PEREIRA, 2008, p. 198).

Assim, é possível afirmar que o que se tem chamado de inclusão se encontra nos âmbitos de dois diferentes mundos. Em um, o mundo oficial, representado por leis, decretos, portarias e resoluções que instituem, decretam, recomendam, afirmam e reafirmam compromissos em prol da inclusão, contudo não dão conta de concretizá-los no mundo real, em que se encontram os alunos com deficiência em sociedades reais, com escolas, famílias e professores.

Como agravante da situação de não inclusão, ainda vivida pelos alunos com deficiência, encontra-se, elaboradas pelas políticas educacionais, as avaliações e as avaliações em larga escala, que contribuem de maneira eficaz para o distanciamento entre os dois mundos citados anteriormente. Quatro (4) dos dez (10)

trabalhos analisados no grupo dessa categoria discorrem sobre as avaliações em larga escala as colocando como interveniente importante no processo de exclusão escolar das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

3.6.1 Avaliação e avaliação em larga escala

Uma das principais críticas feitas aos documentos e programas direcionados à educação dos alunos com deficiência centra-se no fato deles não tratarem da avaliação deste aluno. Fato até compreensível visto que estes não têm conseguido propor uma educação inicial e nem continuada que sanasse as dúvidas dos professores sobre como promover o desenvolvimento dos que possuem deficiência, então, como propor avaliar?

Carneiro (2012, p. 520), cuja pesquisa é sobre a escolarização de alunos da modalidade educação especial na educação básica, focaliza questões sobre a avaliação da aprendizagem e critica os programas de formação de professores oferecidos pelo MEC. Sua pesquisa revela que:

Aspectos como as estratégias pedagógicas, a adaptação de atividades curriculares, os processos de ensino/aprendizagem dos estudantes com NEE, a avaliação da aprendizagem, não têm aparecido como foco nos documentos orientadores nem nos programas de formação continuada propostos e implementados pelo MEC.

Além desse fato, a pesquisa de Carneiro (2012, p. 520) revela, também, que os professores não recebem preparação adequada para atuar com alunos com deficiência e que sobre avaliação eles possuem as mais diferentes dúvidas:

É comum os professores acreditarem que a avaliação deve ser sempre diferenciada, adaptada, ou até mesmo facilitada para os estudantes com deficiência. Ou seja, o foco acaba sendo a verificação da aprendizagem, sem, contudo focalizar as estratégias que foram propostas para o aluno aprender.

Apesar das dúvidas existentes, entre os professores, sobre como avaliar e da omissão do tema nas propostas implementadas pelo MEC não é possível negar a necessidade, diante da proposta de inclusão divulgada em todo o país por esses documentos, leis e declarações, de repensar a avaliação. Se, são necessárias novas práticas para atender esses alunos, reconhecendo e respondendo às necessidades

deles, acomodando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, se faz também necessária uma avaliação pertinente.

No entanto, não é isso que ocorre. Distante de uma proposta de avaliação que atenda a esses alunos, a política educacional brasileira coloca, em profunda dicotomia com a proposta de educação inclusiva vigente no Brasil, as avaliações em larga escala.

Essas avaliações surgiram na mesma década das políticas de inclusão escolar, no caso, 1990 e indicam certo descompasso entre elas, pois essa primeira, pautada na competição entre sistemas, escolas e alunos, avalia de modo igual alunos diferentes, enquanto a segunda se diz embasar no respeito às diferenças.

Além do mais, as avaliações em larga destacam apenas o desempenho final dos avaliados, o que não combina com as propostas avaliativas acessíveis aos alunos com deficiência. Também não é capaz de contemplar o conjunto dos alunos, sem perder de vista as peculiaridades de sujeitos com níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificados.

De acordo com Silva; Meltti (2012, p. 417), que realizaram um estudo sobre os índices de rendimento escolar e frequência, dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos no sistema regular de ensino, no município de Londrina, no Paraná, no ano de 2007, nas avaliações em larga escala, *“apesar da implementação das políticas inclusivas, a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala é mínima, o que denota a ideia de ambiguidade entre discurso e prática inclusiva”*.

Além da participação desses alunos ser bastante reduzida, seus resultados também não são satisfatórios para o que essa avaliação pretende, o que a torna instrumento de duplicado poder de exclusão, visto que, não participando o aluno é excluído e se participa vê seus resultados classificando ele de maneira injusta, o que também o exclui.

A existência desse modelo de avaliação revela o quanto até o poder público se equivoca com o que verdadeiramente seja incluir, ou o quanto suas propostas de inclusão não possuem mesmo essa intenção.

Essas avaliações, de toda forma, prejudicam os alunos com deficiência, pois se lhes tirarem do processo estarão excluídos de tarefas peculiares aos demais alunos e se os deixarem participar estão expondo-os a um processo avaliativo que os exclui. Assim, o processo de avaliação em larga escala impugna todo o processo

de escolarização dos alunos com deficiência, revelando-se como prática de exclusão.

Enfim, o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência passa, também, pela formação de professores. Esses, não formados ou com formação insuficiente, criam equivocadas representações sociais desses alunos e desse processo. Assim, por falta de conhecimento sobre as deficiências e sobre o modo de aprender desses alunos, eles estranham o sujeito com deficiência e não sabendo o que fazer, não abrem espaço para promover a acessibilidade atitudinal, ou mesmo físicas, comunicacionais e informacionais e em lugar disso, por sentimentos de afeto e solidariedade utilizam a maternagem no processo ensino aprendizagem.

Em contrapartida, as políticas educacionais, que não têm força para promover mudanças no Plano Nacional de Educação, dando subsídios para a existência de um projeto Nacional de formação de professores e valorização da carreira, ainda imputa indiscriminadamente, sobre todos os alunos, avaliações em larga escala e tenta amortecer o problema da falta de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, com programas e projetos de inclusão que tem resultado entre outras coisas em estigmatização de professores e algumas experiências bem sucedidas de inclusão que até se pauta nas leis, mas acrescentam a esses investimentos inexistentes nos projetos do governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proponho, nessas considerações, apesar de serem intituladas finais, voltar um pouco ao início da pesquisa para enfim justificar aqui o que defendo como inclusão e de minhas impressões sobre todo esse processo intitulado como inclusivo. Assim retomo os objetivos, a questão e a metodologia de pesquisa.

A partir do que tomei como objetivo nessa tese, que foi analisar as discussões a respeito das políticas públicas de inclusão escolar das pessoas com deficiência veiculadas em artigos de um periódico científico brasileiro (compreendendo as interfaces entre as políticas públicas educacionais nacionais e as influências dos organismos internacionais na educação especial brasileira, contextualizando as políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em documentos normativos referentes a educação especial) defendo a ideia de que há um descompasso entre o que está presente nas leis e o que realmente se vivencia em toda sociedade a respeito da inclusão das pessoas com deficiência, o que indica que muito ainda está por fazer e que a inclusão dessas pessoas, tanto na escola como na sociedade, ainda vai demorar, a efetivamente acontecer.

Ao analisar as discussões a respeito das políticas públicas de inclusão escolar das pessoas com deficiência veiculadas em artigos de um periódico científico nacional, no período de 2008 a 2012, pude constatar que, de acordo com os pesquisadores da área, a formação inicial e continuada dos professores não é suficiente para resolver o problema do despreparo da escola nas ações para incluir pessoas com deficiência, esse é apenas um dos intervenientes que contribuem para o fracasso no ato de incluir.

Foi possível constatar a existência de uma carência, no País de periódicos que discutam o assunto. Apesar disso, compreendo que a academia tem levantado reflexões importantes sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências. O periódico pesquisado tem cumprido seu papel de socializar o conhecimento produzido na academia e discutir as políticas públicas de inclusão.

Para a superação da exclusão de pessoas com deficiências na escola é preciso valorizar a pesquisa científica, pois ela nos dará condições de analisar a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas. Concluo essa tese defendendo que é de responsabilidade da pesquisa, o exercício de questionar e contribuir para o aprofundamento do

conhecimento necessário para compreender a prática. Assim afirmo também que, a ciência é fundamental para a superação de uma educação, que tem sido contrária aos ideais de cidadania e inclusão social.

Enfim, a inclusão escolar no Brasil dependerá, dentre muitas outras ações, de uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, profissionais da saúde, da educação e da assistência social, familiares e sujeitos com necessidades educacionais especiais, a fim de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Cabe lembrar que muitas são as questões que envolvem o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência e essas estão ligadas ao modelo político e econômico de um país. No entanto a legislação exerce um papel significativo para que as práticas sociais de exclusão sejam denunciadas e modificadas e até superadas.

Os conteúdos das declarações e toda a legislação chegaram às escolas carentes de acessibilidade em todos os âmbitos, o que permite afirmar que a educação escolar, que se tem, ainda, está presa a políticas educacionais, que pouco têm feito para a conscientização dos valores e potencialidades, principalmente, das pessoas com deficiência.

Os documentos, produzidos na área, como já anunciado, trazem delineamentos rumo ao processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, no entanto, não oferecem diretrizes que priorizem investimentos nesse setor. Portanto, entende-se que esses documentos deveriam apontar para a necessidade de ser construída uma política de inclusão, que seja articulada com as demais políticas intersetoriais de atendimento às pessoas com deficiência.

Esses documentos revelam um novo público escolar, admitem a necessidade de mudanças nos objetivos pedagógicos, mas falham na execução da ação de verdadeiramente incluir.

Cabe registrar aqui, a importância dessa pesquisa ter sido realizada a partir das contribuições do Estado do Conhecimento, que proporcionou a leitura intensa e exaustiva de outras pesquisas sobre o tema, apontou o que outros pesquisadores, espalhados pelo Brasil e também em outros países, têm concluído acerca da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

O Estado do Conhecimento permitiu um mapeamento que ofereceu informação sobre onde estão os pesquisadores da área, de quais lugares falam, que metodologias têm utilizado e principalmente quem são os sujeitos que estão a falar.

A opção pelo Estado do Conhecimento se deu em virtude de já haver, no mestrado, coletado dados em entrevistas com sujeitos e entender que por meio do Estado do Conhecimento seria possível obter as informações oferecidas por uma quantidade maior de sujeitos, bem como o interesse sobre outros aspectos da pesquisa que me interessavam como, por exemplo: o que estavam dizendo sobre inclusão e quais aspectos estavam sendo contemplados ou marginalizados. Tinha como pensamento inicial que a discussão sobre as políticas de inclusão não se encontravam no interesse dos pesquisadores e que o que sobressaía eram os estudos das diversas síndromes.

O Estudo tendo sido realizado a partir do Estado do conhecimento permitiu, em um recorte temporal definido, conhecer os resultados de investigações, identificar as temáticas dominantes, bem como as concepções de inclusão escolar veiculadas por essa revista que em nossa interpretação não coaduna com a ideia de inclusão total. Dessa forma o Estado do Conhecimento foi um importante instrumento de pesquisa.

Foi possível constatar também um significativo conjunto de produções na área da inclusão escolar de alunos com deficiência na rede comum de ensino, abrangendo a inclusão de surdos, deficientes mentais e outros.

A partir dos dados analisados, é possível afirmar que o Estado do Conhecimento ofereceu impacto significativo em minha formação, que ocorreu sem interrupção desde a etapa de sistematização dos dados até a análise.

Para a sistematização dos dados foi necessário recorrer aos periódicos de educação em geral e aos específicos sobre o assunto o que nos fez perceber que cabe a esses últimos manter a discussão sobre o tema, visto que as questões que envolvem a educação são muitas e não seria possível para uma revista que trata da educação em geral cuidar das especificidades, o que reforça a necessidade da existência de revistas especializadas sobre o assunto mesmo que este já esteja sendo discutidos em outras instâncias.

Destaco que trabalhar com Estado do Conhecimento em inclusão escolar de alunos com deficiência envolve planejamento e dedicação, mas é também prazeroso e gratificante, pois esse nos proporciona um olhar investigativo, sensível, reflexivo,

promovendo nosso desenvolvimento profissional. Frente a esses apontamentos e outras possibilidades de pesquisa, considero importante o investimento sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil que incorporem pesquisas e outros pesquisadores para que tenhamos a esse respeito um panorama cada vez mais fiel da realidade vivida por esses para que tenhamos cada vez mais sistematizado o conhecimento na área.

Após a realização dessa pesquisa concluo que as políticas públicas desenvolvidas, desde a década de 1990, não tem realizado a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços em que se propõe.

Se as ações governamentais não estiverem voltadas para o compromisso social e a garantia dos direitos de todos, esse aparato todo de leis, não dará conta de minimizar a situação de exclusão que vivem tantas pessoas em nosso país, entre elas, as pessoas com deficiência, o que fará com que a distância entre o mundo oficial e o mundo real permaneça.

O mundo oficial imputa ao mundo real um cenário de leis, decretos e avaliações em larga escala e se incumbe de maneira eficiente de incluir para posteriormente excluir.

Por meio das avaliações, o sistema educacional realiza com facilidade a tarefa de excluir, e as instituições são o meio pelo qual isso se torna mais efetivamente possível. A todo tempo, somos tomados pela crítica de que o professor não está preparado para atuar com o aluno oriundo das Escolas Especiais que passam a integrar o ensino comum e isso não é apenas uma crítica. É uma crítica com fundamento na realidade vivida. Uma crítica que também deve ser realizada aos institutos de formação, à situação precária de muitas escolas e ao pouco investimento feito na educação ao longo de todos os tempos.

Como professora de uma instituição de ensino superior, pública, compreendo que o papel do mundo acadêmico no processo de inclusão é o de acompanhar, de colaborar com esse processo de alcançar o grande objetivo que é incluir a todos. E se há um objetivo a alcançar esse carece da ciência. O papel da ciência é investigar. É ela que deve embasar nosso trabalho. Por meio dela podemos realizar um estudo da realidade, avaliar o que tínhamos antes, o que está funcionando e propor mudanças.

Todos os cidadãos tem a responsabilidade de manter viva a utopia, pois sem ela nada se faz, pois ser utópico e fazer diversas coisas para alcançar aquilo que é

aparentemente irrealizável, mas enquanto cremos em algo, muito fazemos e é isso que faz toda diferença para a realidade.

Problemas como os apontados acima ocorrem, a meu ver, principalmente, porque não possuímos um sistema nacional de educação que agregue as políticas educacionais, os programas e as ações governamentais, que dê conta de consolidar a educação como direito social, a democratização da gestão, o acesso e a garantia da permanência de crianças, jovens e adultos nas instituições de ensino brasileiras e o respeito à diversidade. Também não temos o financiamento necessário para desenvolvimento da política estipulada pelas leis e não possuímos uma política com parâmetros e diretrizes de formação de professores. Afirmando isso, com base nos resultados das pesquisas divulgadas pelos artigos da revista estudada, que divulga e reclama a incipiência dessa política de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Não há omissão do assunto ou falta de interesse por esse nos artigos do respectivo periódico, pelo contrário, mesmo nos artigos que tinham como foco outros aspectos da inclusão o tema recorrente desta é a crítica a uma inclusão realizada às avessas.

Apesar de considerar que essa política de inclusão escolar que temos não seja capaz de verdadeiramente incluir faz-se necessário pontuar que essa traz para a cena educacional um item importante para o processo de inclusão – o estranhamento. O estranhamento ocorre sempre ao primeiro contato com algo que não estamos acostumados, mas se estranhamos é porque estamos em contato e este é importantíssimo para que o estranho passe a ser conhecido. Não há como negar que a presença de alunos com deficiência em meio aos sem deficiência fará com que ambos pensem nesse contato, se mobilizem em prol da convivência ou não e assim esteja instalada a necessidade de se incluir.

Esse estranhamento apontado pelos resultados das pesquisas que orientou este estudo revela que há sim obstáculos sociais no processo de inclusão das pessoas com deficiência do mesmo modo defendendo que tais obstáculos podem ser melhor superados se deficientes e sem deficiência estiverem juntos o que vai ao encontro com a ideia de colocar todos na mesma escola, no entanto é preciso afirmar que essa decisão deve ser de alunos e pais de pessoas com deficiência e jamais de imposição do governo que ora organiza o atendimento dos alunos com deficiência em escolas e centros de ensino com complementação em escolas

comuns e ora os obrigam a se matricularem em escolas comuns e buscarem complementação em escolas especiais. E longe desse contato, ignorantes sobre as diferenças humanas, caminharemos para a alienação.

Cabe também dizer que a maternagem, que aparece nos resultados de pesquisa, é considerada por mim como prejudicial no processo de inclusão visto que os cuidados que devemos ter com os alunos com ou sem deficiência não podem estar ligados, fundamentalmente, aos cuidados próprios de mãe, materno, afetuoso e carinhoso. Infelizmente esse trabalho se pauta na maternagem justamente pela ausência de profissionalização.

Chego ao final dessa pesquisa compreendendo que a existência de leis por si só não garante a efetivação do que elas mesmas contemplam, é preciso ações de Estado em todos os âmbitos: municipal, estadual e federal além de uma cobrança efetiva da sociedade civil para que essas sejam efetivadas.

Está claro que as mudanças apresentadas por esses documentos dificilmente serão alcançadas, em parte porque não têm base teórica e não foram pensadas para o corpo docente presente nas escolas atualmente. Desconsideram que os professores não receberam formação inicial e nem continuada que oferecesse subsídios para a realização de um trabalho que considera as diferenças, capaz de colocar cada aluno, independente de sua deficiência, diante de situações de aprendizagem fecundas, o que revela a existência de uma enorme distancia entre o mundo real e o mundo oficial.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R; MACHADO, L. B. “Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho”: análise das representações sociais de professoras sobre inclusão escolar. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 73-84, jan./abr. 2009.

ALMEIDA, D. B. de; et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. In: **Revista Educação**, v. 32, nº. 2, p. 327-342, Santa Maria, 2007.

ALVES, M. L. T; DUARTE, E. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, maio/ago. 2011.

ASSIS, C. P de; MARTINEZ, C. M. S. A inclusão escolar e utilização de tecnologia assistiva para alunos com sequelas de mielomeningocele: a opinião dos professores. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 93-112, jan./abr. 2011.

ARANHA, M. S.F. (Org). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica** / coordenação geral SEESP/MEC; Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1,2004.

ARAÚJO, D. S. **Infância, Família e Creche**: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópicas. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, Goiânia, 2006.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In.TOMMASI, Livia et all. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Ricardo, 2001.

BENDINELLI, R. C; ANDRADE, S. G; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012.

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

_____. **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth.Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

_____. **Decreto Nº 186/08**- 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.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

_____. Tribunal de Contas da União. Relatório de auditoria operacional: Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. Brasília, 2009.146p.

_____. **Decreto nº 6.949/09** - 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.

_____. **Resolução CNE/CEB, nº 4/2009**, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.

_____. **Decreto nº 7.611/2011** – dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

_____. Portaria 13/2007 Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais".

_____. **Portaria nº1.328/ 2011** Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**: 2011. Resumo técnico. Brasília, 2012, 40 p. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acesso em: 02 mai.2012.

_____. **Programa Educação Inclusiva**: Direito à Diversidade - Política de Educação Inclusiva 2008, Brasília: MEC, 2009.

_____. **Decreto n. 6.571 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/_Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm . Acesso em 02 de jul. de 2012.

_____. Ministério da Educação. Campanha Nacional. **Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a educação do surdo brasileiro-CESB. Disponível em: <

http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=42728&tipo_norma=DEC&data=19571203&link=s >. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.793/1994**. Brasília, 1994b.

_____. **Lei nº 7.853/1989**. Estabelece apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Corde, 1989.

_____. **Resolução CNE/CEB, nº 01/2012**, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 04** de 2 de outubro de 2009. Brasília, 2009.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. **Lei nº 10.098/00**. 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/L10098.htm>. Acesso em: 11 mai. 2012.

_____. **Lei 10.048/00**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 11 mai. 2012.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] /coor geral SEESP/MEC.– Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2/01 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: www.mec.gov.br . Acesso 17 mar 2010.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999 (regulamenta a Lei nº 7.853/1989 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – normas de proteção – consolidação).

_____. **DECRETO 6.253**; de 13 de novembro de 2007 (Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências).

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria de Avaliação. **Comunicado 002/2012**. Brasília, 2012.

Disponível em:

http://qualis.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/webqualis/criterios2010_2012/Criterios_Qualis_2011_38.pdf

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, 1996.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.540/1968.

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

_____. IBGE, **Censo Demográfico**. Dados do Analfabetismo, 1900 a 1970.

_____. **Decreto nº 44.236/1958**. Instituiu a Campanha Nacional de Educação e reabilitação de Deficientes da Visão.

_____. **Decreto Federal N. 72.425/1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). 1973.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

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

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Brasília, 2008.

_____. **Educação para todos: avaliação da década.** Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRZEZINSKI, I. (org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** 3 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002).** Brasília: MEC/Inep, 2006. (Série Estado do Conhecimento nº 10.)

_____. **Relatório Descritivo sobre o Estado do Conhecimento: Formação de Profissionais da Educação.** Brasília: Pnud/Inep/ANPEd, 2004. Impresso por meios eletrônicos.

BUENO, J. G. S. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: MEYRELLES, D. J; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções.** Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, n.5, p.2-25, 1999.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In.: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 1999, pp. 7-25.

_____. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993. 150 p.

_____. **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007):** novos referenciais? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CAIADO, K. R. M; LAPLANE, A. L. F. de. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, mai/ago. 2009.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009.

CARDOSO, A, P, L, B; MAGALHÃES, R, de C, B, P. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012.

CARVALHO, R, E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.26, p. 19-30, 2005.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação: 2005.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade. Educação Especial na Educação Básica. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 513-530, set./dez. 2012.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCACAO – 2010: *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

CRUZ, A. A. A. C da; B, B. BATTAGLIA; É, B. P. M. de OLIVEIRA; GABRIEL, M. A; FERREIRA, R. de C. S; PRATI, S. C. Impacto dos periódicos eletrônicos em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**. vol.32 n.2 Brasília Mai/Ago. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652003000200005>. Acesso em: 30 maio 2012.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou problema de concepção. In: TOMMASI, L; WARDE, J. M; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

DE NARDIN, A. C; MENEZES, E. P de. Representações docentes: o olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 63-74, 2008.

DUARTE, E. R; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010.

FACHIN, G. R. B. **Modelo de avaliação para periódicos científicos on-line: proposta de indicadores bibliográficos e telemáticos**. 2002. 210f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/5477.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

FERREIRA, B. W. Análise de conteúdo. **Revista Aletheia**-Universidade Luterana do Brasil. Canoas-RS, n. 11, p. 13-20, jan/jun 2000.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n. 1, p. 37-68, 1998.

FONSECA, M. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liberlivro, 2005.

FREITAS, M. C de; MENDES, E. G. Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 339-350, set./dez. 2009.

FREITAS, H; OLIVEIRA, M; SACCOL, A. Z; MOSCAROLA, J. **Revista de Administração**, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul/set, 2000. São Paulo.

FREITAS, S. N; PAVÃO, S. M. de O. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 277-290, mai./ago. 2012.

GATTI, B. A; BARRETO. E, S, de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2º ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

_____. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 196-201.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

GLAT, R; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã.** Editora Unigranrio, nº 6, Duque de Caxias/RJ, p. 13-33, nov. 2006.

GRAU, R. E. **O Direito Posto e o Direito Pressuposto.** São Paulo: Malheiros Editores, 1998.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, mai./ago. 2012.

HADDAD, S. **Os Bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil.** In: VIANNA JR., A. (ed.). A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil. Brasília: Rede Brasil, 1998. p. 41-52.

HOPPEN, N. Sistemas de Informação no Brasil: uma Análise dos Artigos Científicos dos Anos 90. **RAC**, v.2, n.3, Set./Dez. 1998: 151-177.

IANNI, Otávio. Dialética e ciências sociais. In: BOGUS, M. L. M. e VÉRAS, M. P. B.(orgs.) **Epistemologia das ciências sociais.** São Paulo: PUC, 1985. p.93-105 (Série Cadernos da PUC, n. 19).

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc. XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed.. São Paulo: autores associados. 1997.

KASSAR, M. de C. M. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 13-25, 2002.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, 2011. CD-ROM.

KING D, W; TENOPIR, C. **A publicação de revistas eletrônicas: economia da produção, distribuição e uso.** Ciência da Informação, (27), no 2, Brasília, Brasil, 1998.

LEODORO, Juliana. **A inclusão escolar e a formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito a diversidade.** Dissertação (mestrado). São Paulo: USP, 2008.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 123-144.

MAIOR, I.M.M. de L. Políticas Públicas Sociais para as pessoas Portadoras de Deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 7, maio de 1997.

MANTOAN, M.T.E. Entrevista. In: **Revista Nova Escola**. Ed. 182, maio de 2005, p. 24-28

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

MARQUEZAN, R. **Revista de Educação Especial**, n. 20, 2002. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5066/3064>. Acesso em: 01 maio 2012.

MARTINS, L. de A. R. **Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações.** In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006, p. 17-27.

MARTINS, A. S. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009.

MARX, K. **Teorias da mais-valia.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

_____. **O capital.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

_____. **Educação Especial no Brasil.** História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, P. M. **Inclusão social pela educação: uma necessidade especial para profissionais da área.** Franca SP. Dissertação de Mestrado UNESP, 2007.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. v.11, n.33, set./dez.2006.

_____. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira. MARINS, Simone Cristina Fanhani (orgs). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.p.61-85.

_____. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MENDONÇA. T. C; FACHIN. G. R. B; VARVAKIS, G. PADRONIZAÇÃO DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS ON-LINE: estudo aplicado na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Inf. & Soc: Est.**, João Pessoa, v.16, n.1, p.179-191, jan./jun. 2006

MESIBOV, G.; SHEA, V. Full inclusion and students with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Vol. 26, Nº3, 2005.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, mai./ago. 2011.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Artmed, Porto Alegre, 2003.

MUELLER, S, P, M. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000a. p. 21-34.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. O periódico científico. In: CAMPELLO, B.S; CEDON, B.V.; KREMER, J.M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 73-96.

MUNIZ, E. P; ARRUDA E E de. Políticas Públicas Educacionais e os Organismos Internacionais: Influência na Trajetória da Educação Especial Brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.258 –277, dez. 2007.

NEGRINI, T; COSTA, L. C da; ORTIZ, L. C. M; FREITAS, S. N. Acessibilidade na agenda da inclusão social e educacional. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 287-298, mai./ago. 2010.

NOGUEIRA, G. Artigo 1 - Propósito. In: RESENDE, A. P.C.; VITAL, F.M.P. (Coord.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

NOZI, G. S; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, mai./ago. 2012.

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e Recursos de Ensino para o Aluno com Deficiência: o que tem tido disseminado nos trabalhos do Gt 15 da Anped sobre estes temas? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.23-40, Maio-Ago., 2011. Edição Especial 23.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OMOTE, S. Normalização, Integração, Inclusão. **Ponto de Vista**. v. 1. n. 1. jul/dez, 1999.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Disponível em <<http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Montreal.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2013.

PALMA, L. E; LEHNHARD, G. R. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 115-126, jan./abr. 2012.

PEREIRA, P. C; Rios, K de S. A. Revista "Topics in Early Childhood Special Education": avaliação do periódico e dos artigos. **Revista Educação Especial**, n. 32, p. 285-300, 2008, Santa Maria.
Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 16 nov. 2012.

PEREIRA, M. M. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 32, p. 163-174, 2008.

PEREIRA, A. Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista? **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 32, p. 189-200, 2008.

PICCOLO, G. M; MENDES, E. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012.

PINTOR, N. A. M; LLERENA JR, J. C; COSTA, V. A. Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral para pessoas com deficiência. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 203-216, mai./ago. 2012.

PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: INEP, 1974.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. In: **Revista UNOPAR Científica**, v. 7, nº 1, p 33-40, Londrina/PR, 2006.

QUATRIN, L. B; PIVETTA, H. M. F. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 49-62, 2008.

RABELO, J; MENDES SEGUNDO, M das D; JIMENEZ, S. Educação Para Todos e Reprodução do Capital. **Trabalho Necessário**, Ano 7. n. 9, 2009.

RECH, A. J. D; FREITAS, S.N.2005. **Inclusão Escolar e Altas Habilidades/Superdotação: uma discussão necessária**. 2005. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/?p=982>. Acesso em: 3 jan. 2014

REIS, S. G de O; GIANNASI-KAIMEN, M. J. A transição do periódico científico tradicional para o eletrônico na avaliação de pesquisadores. **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** jul./dez.2007, v. 12, n. 2, p. 251-273.

ROCHA, T. B; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, mai./ago. 2009.

ROMANOWSK, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SAES, D. Estado e classes sociais no capitalismo brasileiro dos anos 70/80. In: _____. **República do Capital** Capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Bom Tempo, 2001.

SANCHES, I; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 8, 63-83.

SASSAKI, R. K.. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**. ano I, n. 1, p.19-23, out., 2005.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, out. 2007.

_____. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do banco mundial**. Campinas/São Paulo/Autores Associados/Fapesp, 2002.

_____. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf> >. Acesso em: 2 ago. 2013.

SOARES, M. B; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 13 abr. 2012.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: HADDAD. Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 1989.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, M. C. V; MELETTI, S. M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 417-434, set./dez. 2012.

SILVA, R. H. dos R; SANTIAGO, T. V. Inclusão de alunos com deficiência nos colégios de aplicação: a perspectiva de seus diretores. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 299-314, mai./ago. 2010.

SMEHA, L. N; FERREIRA, I. de V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008.

STELMACHUK, A. C. da L; MAZZOTTA, M. J. da S. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, mai./ago. 2012.

SPOSITO, M. P. (Coord.) **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/publicações>>. Acesso em: 5 abr. de 2012.

STOBÄUS, C. D; BINS, K. G; MOSQUERA, J. J. M. Adulter e deficiência mental na educação inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 291-304, mai./ago. 2012.

STUMPF, Ida Regina Chitto. **Periódicos científicos**. Porto Alegre: ABEBD, 1998.

TENOPIR, C; King, D, W. A importância dos periódicos para o trabalho científico, **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, n. 1, p. 15– 26, 2001.

TINÓS, I, M, S; CASTRO, S, F de. De Cadernos de Educação Especial a Revista Educação Especial: uma análise dos últimos 5 anos (2002 - 2006). **Revista Educação Especial**, n 30, ed. 2007.

UNESCO - Organizações das nações unidas para a educação, ciência e Cultura . **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 11 jul de 2011.

_____. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**, Nova Delhi-Índia: Unesco, 1993b. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acesso em: 20 jul.2012.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de

Educação, 2000. Disponível em:
<www.unesco.org.br/publicação/docinernacionais/marcoDakar>. Acesso em: 18 jul. 2012.

VALERIO, P. M. O periódico científico. **Da Pesquisa**: revista de investigação em Artes, Florianópolis, v.2, n.2. Ago. 2006/Jul.2007. Disponível em:<http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/informacoes_periodico.htm>. Acesso em: 13 ago. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1997.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011.

APÊNDICE A - Quadro dos artigos da Revista de Educação Especial – n. 31, 2008

N	Nº de páginas	Título	Palavras-chave	Autor(es)	Instituição	Modalidade de de Texto
1	16	Competência educativa: o papel da educação para a resiliência	Activação. Resiliência. Factores Protectores. Auto-Eficácia e Competência Educativa.	Carolina Silva Sousa	Universidade do Algarve, Portugal	Ensaio Teórico
2	12	A resiliência no indivíduo especial: uma visão logoterapêutica	Resiliência. Logoterapia. Deficiência.	Silvana Canache Garcia	Programa de Pós-graduação em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos/UFSCar/SP	Ensaio Teórico
3	12	Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar	Prazer e Sofrimento Docente. Inclusão Escolar.	Luciane Najar Smeha Iolete de Vlieger Ferreira	Centro Universitário Franciscano/UNIFRA. Curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano/UNIFRA.	Relato de Pesquisa
4	14	Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática	Concepções. Inclusão Escolar. Educação.	Louise Bertoldo Quatrin Hedioneia Maria Foletto Pivetta	Centro Universitário Franciscano/UNIFRA. Centro Universitário Franciscano/UNIFRA.	Relato de Pesquisa
5	12	Representações docentes: o olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais	Representações. Educação Especial. Práticas Docentes.	Ana Claudia De Nardin Eliana Pereira de Menezes	Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM Dept. de Educação Especial/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM	Relato de Pesquisa
6	10	O professor e aluno com altas habilidades e superdotação : relações de	Educação. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Relações de Saber e Poder.	Giovana Mattei	Mestrado em Educação (UPF/RS)	Ensaio Teórico

		saber e poder que permeiam o ensino				
7	10	O ensino de libras em escolas gaúchas para surdos: um estudo de currículos	Ensino de Libras. Currículo. Educação de Surdos.	Carolina Hessel Silveira	Mestrado em Educação pela UFSC.	Relato de Pesquisa
8	10	A formação do instrutor surdo e o mercado de trabalho: uma inter-relação necessária	Mercado de Trabalho. Formação do Instrutor Surdo. Identidade Surda.	Ana Cláudia Tenório Dornelles Josiane Zanella	Educação Especial/ Universidade Federal de Santa Maria/UFSM Educação Especial/ Universidade Federal de Santa Maria/UFSM	Relato de Pesquisa
9	12	A importância dos limites no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais	Limites. Desenvolvimento. Crianças Especiais.	Jussara Iensen Pedroso Carlos Décimo Martins	Centro Universitário Franciscano – UNIFRA – Santa Maria – RS Mestrado em Educação/Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Relato de Pesquisa
10	20	Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial	Produção Científica em Educação Especial. Indicadores Bibliométricos. Revista Educação Especial. Avaliação.	Rosemary Cristina da Silva Maria Cristina Piombato Innocentini Hayashi	Programa de pós-graduação Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo/SP Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo/SP	Relato de Pesquisa

FONTE: ROCHA, 2014

APÊNDICE B – Relatório Descritivo dos artigos da Revista de Educação Especial

Artigo 03	Autor / Vínculo Institucional	Temas Abordados	Objeto de Análise	Aspectos Teórico- conceituais	Autores mais citados	Aspectos Metodológicos	Questões levantadas para discussão (categorias)	Resultados Apresentados
Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar	Luciane Najar Smeha/ Centro Universitário Franciscano/UNI FRA. Iolete de Vlieger Ferreira/ Centro Universitário Franciscano/UNI FRA.	O prazer e o sofrimento docente e os processos de inclusão escolar.	O sentimento dos professores em relação a inclusão.	Prazer e Sofrimento; Docência; Inclusão Escolar	BAKHTIN, M. (1997) CODO, W.; BATISTA, A.S. (1999) GLAT, R. (1989) LIPP, M. (2002) (MANTOAN, 2002) MOSCOVICI, S. (2003) VYGOTSKY, L.S. (1984)	Pesquisa qualitativa; método de análise textual de Moraes (2003) Foram entrevistados quatro professores do Ensino Fundamental, que atuam em classes regulares de ensino, em três escolas estaduais, localizadas no Município de Santa Maria-RS, no período de agosto a outubro do ano de 2006.	Representação da deficiência; Trajetória de vida do professor em relação à deficiência; Sentimentos dos professores diante da inclusão;	Os resultados apontaram que o sofrimento dos professores, diante do processo inclusivo, advém das dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, pela falta de capacitação em sua formação acadêmica e carência de recursos disponibilizados pelas escolas para atender ao paradigma da educação inclusiva.

APÊNDICE C - Relação dos artigos publicados na Revista de Educação Especial (2008-2012).

Legenda:

- Artigos que mencionam a expressão *inclusão escolar*
- Artigos que não mencionam a expressão *inclusão escolar*

Ano: 2008

1. SOUSA, Carolina Silva. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 9-24, 2008.

2. GARCIA, Silvana Canalhe. A resiliência no indivíduo especial: uma visão logoterapêutica. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 25-36, 2008.

3. SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008.

4. QUATRIN, Louise Bertoldo; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 49-62, 2008.

5. DE NARDIN, Ana Claudia; MENEZES, Eliana Pereira de . Representações docentes: o olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 63-74, 2008.

6. MATTEI, Giovana. O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 75-84, 2008.

7. SILVEIRA, Carolina Hessel. O ensino de libras em escolas gaúchas para surdos: um estudo de currículos. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 85-94, 2008.

8. DORNELLES, Ana Cláudia Tenório; ZANELLA, Josiane .A formação do instrutor surdo e o mercado de trabalho: uma inter-relação necessária. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 95-104, 2008.

9. PEDROSO, Jussara Iansen; MARTINS, Carlos Décimo. A importância dos limites no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 105-116, 2008.

10. SILVA, Rosemary Cristina da; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 117-136, 2008.

11. SIMÕES, Ana Cristina Lavandeira. Intervenção precoce: da concepção aos 6 anos (contributos da filogénese, sociogénese e ontogénese). *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 153-162, 2008.
12. PEREIRA, Marilú Mourão. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 163-174, 2008.
13. CARREÑO, Rafael; STOBÄUS, Claus Dieter. Síndrome de Rett e inclusão. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 175-188, 2008.
14. PEREIRA, Antonio. Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista? *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 189-200, 2008.
15. Rodrigues, Olga Maria Piazzentin Rolim; ARMELIN, Rafael Guillard. Implementação de estratégias metodológicas junto a uma instituição para deficientes mentais. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 201-210, 2008.
16. SANTOS, Tatiani dos; MENDES Enicéia Gonçalves. O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 211-224, 2008.
17. DUARTE, Jaluzza de Souza; MUNHÓZ Maria Alcione. A escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental: um estudo das expectativas das famílias. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 225-236, 2008.
18. ROSSETTO, Elisabeth. A educação a luz do pensamento de Maturana. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 237-246, 2008.
19. SOUZA, Vitor Fabrício Machado; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Reflexões sobre o ensino de física para alunos com deficiências Visuais. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 247-256, 2008.
20. ARAÓZ, Susana Maria Mana; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 257-272, 2008.
21. NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008.
22. PEREIRA Paulo Celso; RIOS, Karyne de Souza Augusto. *Revista "Topics in Early Childhood Special Education"*: avaliação do periódico e dos artigos. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 285-299, 2008.

23. NAUJORKS, Maria Inês. Análise preliminar da pesquisa em educação especial e inclusão educacional na anped sul. Revista de Educação Especial, Santa Maria, n. 32, p. 301-308, 2008.

Ano: 2009

24. CRUZ, Eduardo Chaves; BIANCHI, José João; BERTELLI, Rosângela. Padrões de interação entre cuidador e criança (dois a sete anos de idade) com necessidades de comunicação complexas e com Paralisia Cerebral e usuária de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 11-30, jan./abr. 2009.

25. VASQUES, Carla K. Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 29-40, jan./abr. 2009.

26. FREITAS, Ana Beatriz Machado de. A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 41-58, jan./abr. 2009.

27. VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009.

28. ALBUQUERQUE, Edneia Rodrigues; MACHADO, Laêda Bezerra. “Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho”: análise das representações sociais de professoras sobre inclusão escolar. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 73-84, jan./abr. 2009.

29. MORGENSTERN, Juliane Marschall; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A centralidade do currículo na construção das identidades Surdas. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 85-96, jan./abr. 2009.

30. MARQUEZAN, Reinoldo. A constituição do *corpus* de pesquisa. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 97-110, jan./abr. 2009.

31. REGANHAN, Walquíria Gonçalves; MANZINI, Eduardo José. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 127-138, mai./ago. 2009.

32. GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, mai./ago. 2009.

33. ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; LACANALLO, Luciana Figueiredo. Salas de recursos e o uso de jogos para o ensino de conceitos Matemáticos. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 155-164, mai./ago. 2009.

34. SANTOS, Bettina Steren dos; MOLON, Karina Silva. Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 165-180, mai./ago. 2009.
35. SIEMS, Maria Edith Romano. Professores da Educação Especial: as relações com a diferença em questão. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 165-180, mai./ago. 2009.
36. ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, mai./ago. 2009.
37. AUAD, Juliana Cal; CONCEIÇÃO Maria Inês Gandolfo. Educação Especial Superior: o exemplo da Universidade de Brasília. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 213-224, mai./ago. 2009.
38. FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos politico-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, mai./ago. 2009.
39. CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; KRUG, Hugo Norberto. Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 237-250, mai./ago. 2009.
40. ORÚS, Marta Liesa. Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la universidad. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 267-280, mai./ago. 2009.
41. GUENTHER, Zenita C.. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 281-298, set./dez. 2009.
42. PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009.
43. CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009.
44. FREITAS, Maria Clara de; MENDES, Enicéia, Gonçalves. Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 339-350, set./dez. 2009.
45. FERREIRA, Maria Elisa Caputo; BAUMEL, Rosely Cecília Rocha de Carvalho. Narrativas autobiográficas de deficientes visuais congênitos. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 351-362, set./dez. 2009.

46. PICCOLO, Gustavo Martins. As bases do processo de formação docente voltado à inclusão. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 363-374, set./dez. 2009.

47. AGUIAR, Adriana Augusto Raimundo de; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; AGUIAR, Ricardo Gonçalves de; PRETTE, Almir Del. Método JT na Educação Especial: resultados de um programa de habilidades sociais-comunicativas com deficientes mentais. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 375-390, set./dez. 2009.

48. ZANNI, Karina Piccin; MATSUKURA, Thelma Simões; MAIA FILHO, Heber de Souza. Investigando a frequência escolar de crianças com epilepsia. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 390-408, set./dez. 2009.

Ano: 2010

49. CRUZ, Eduardo Chaves; BERTELLI, Rosangela; BIANCHI, José João Pinhanços. Perspectivas recentes no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 11-26, jan./abr. 2010.

50. CRUZ, Mário Rui Domingues Ferreira da. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 27-42, jan./abr. 2010.

51. SIMONETTI, Dora Cortat; ALMEIDA, Leandro S; GUENTHER, Zenita. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 43-56, jan./abr. 2010.

52. DUARTE, Emerson Rodrigues; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010.

53. VELTRONE, Aline Aparecida; ALMEIDA, Maria Amélia. Perfil da pessoa com deficiência no mercado de trabalho na cidade de São Carlos-SP. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 73-90, jan./abr. 2010.

54. CAMATTI, Liane; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Cultura e comunidade surda: intersecções e emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço escolar. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 91-102, jan./abr. 2010.

55. MEDEIROS, Tânthia Gléria de; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. O aluno surdo aprendendo inglês em escola inclusiva: uma perspectiva Vygotskiana. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 103-116, jan./abr. 2010.

56. SANTOS, Myrna Wolf Brachmann dos; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Saber e prática na constituição da sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 117-130, jan./abr. 2010.

57. NUERNBERG, Adriano Henrique. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 131-144, jan./abr. 2010.

58. DORNELES, Beatriz Vargas; BEDIN, Virginia; VASCONCELOS Isabel Cristina Peregrina VARGAS, Rosane da Conceição. O que pensam as crianças ouvintes a respeito da inclusão de crianças surdas no ensino regular: um estudo comparativo com crianças brasileiras de uma escola pública e uma escola privada. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 167-180, jan./abr. 2010.

59. HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari; SOUZA, Edna Márcia de. A escrita da língua de sinais como meio natural para a alfabetização de crianças surdas. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 181-194, mai./ago. 2010.

60. MIOTTO, Ana Cristina Felipe. O currículo prescrito para educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão dos alunos com deficiência visual. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 195-206, mai./ago. 2010.

61. MACHADO, Fernanda de Camargo; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Outros domínios pedagógicos: a mídia ensinando sobre a mesmidade e a alteridade. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 207-216, mai./ago. 2010.

62. OLIVEIRA, Cleomar Graef de; SANTOS JÚNIOR, Donarte Nunes dos; LAHM, Regis Alexandre. Cartografia através de modelos táteis: uma contribuição ao ensino de deficientes visuais. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 217-240, mai./ago. 2010.

63. AGUIAR, Adriana Augusto Raimundo de; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; AGUIAR, Ricardo Gonçalves de; DEL PRETTE, Almir. Método JT na Educação Especial: resultados de um programa de habilidades sociais-comunicativas com deficientes mentais. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 241-256, mai./ago. 2010.

64. SILVA, Maria do Carmo Lobato da; OLIVEIRA, Marinalva Silva. Concepção dos professores sobre a apropriação de conhecimentos Matemáticos por crianças com síndrome de Down. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 257-272, mai./ago. 2010.

65. VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades/Superdotação *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 273-286, mai./ago. 2010.

66. NEGRINI, Tatiane; COSTA Leandra Costa da; ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Acessibilidade na agenda da inclusão social e educacional. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 287-298, mai./ago. 2010.

67. SILVA, Régis Henrique dos Reis; SANTIAGO, Thiago Vaz. Inclusão de alunos com deficiência nos colégios de aplicação: a perspectiva de seus diretores. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 37, p. 299-314, mai./ago. 2010.

68. CRUZ, Gilmar de Carvalho; LEMISHKA, Ianik. Ambientes inclusivo e exclusivo no processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental em aulas de educação física. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 37, p. 315-326, mai./ago. 2010.

69. GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

70. LEITE, Lucia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na Educação Inclusiva. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 38, p. 357-368, set./dez. 2010.

71. REDIG, Annie Gomes. Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: o relato de uma professora especialista. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 38, p. 369-378, set./dez. 2010.

72. PIZZANI, Luciana; Suzelei Faria BELLO; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Caracterização da produção científica em Educação Especial na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS): um estudo bibliométrico. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 38, p. 379-398, set./dez. 2010.

73. NAUJORKS, Maria Inês. Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações Sociais. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 38, p. 399-408, set./dez. 2010.

74. CARLINO, Eliana Prado. A cidadania evidenciada na diferença. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 38, p. 409-422, set./dez. 2010.

75. PEREIRA, Débora Moraes; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério; BRACCIALI, Lígia Maria Presumido. Adequação de demandas funcionais de atividades para a participação escolar de crianças com disfunções neuromotoras. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 38, p. 423-442, set./dez. 2010.

76. OKUDA, Paola Matiko; MISQUIATTI, Andrea Regina Nunes; CAPELLINI, Simone Aparecida. Caracterização do perfil motor de escolares com transtorno Autístico. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 38, p. 443-454, set./dez. 2010.

77. SILVA, Thais Aline Casseb da; PAIXÃO, Dayhammy Fabrizi Sampaio. Sociedade e Altas Habilidades: contribuições e perspectivas. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 23, n. 38, p. 455-466, set./dez. 2010.

Ano: 2011

78. RIBEIRO, Ana; CRUZ, Mário Rui; CAVALCANTI, Joana. Da (in)diferença à intervenção: o contributo da educação intercultural na Educação Especial. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 13-30, jan./abr. 2011.
79. MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011.
80. BERNARDI, Jussara; STOBÄUS, Claus Dieter. Discalculia: conhecer para incluir. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 47-60, jan./abr. 2011.
81. VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011.
82. JÚNIOR, Carlos Alberto Severo Garcia; NAUJORKS, Maria Inês. Caminhos e distâncias: um diálogo entre psicose infantil e educação. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 77-92, jan./abr. 2011.
83. ASSIS, Caroline Penteado de; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A inclusão escolar e utilização de tecnologia assistiva para alunos com sequelas de mielomeningocele: a opinião dos professores. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 93-112, jan./abr. 2011.
84. BISSOTO, Maria Luísa. Desordens neurais do desenvolvimento: perspectivas de abordagem e suas implicações para a educação e a reabilitação. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 103-128, jan./abr. 2011.
85. MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011.
86. SERRANO, Ana Maria; PEREIRA, Ana Paula. Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 163-180, mai./ago. 2011.
87. CHACON, Miguel Cláudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 181-194, mai./ago. 2011.
88. FREIRE, Eugênio Paccelli. O *podcast* como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 195-206, mai./ago. 2011.
89. ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 207-218, mai./ago. 2011.

90. MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 40, p. 219-232, mai./ago. 2011.

91. BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida De Castro. Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 40, p. 233-244, mai./ago. 2011.

92. SILVA, Jacqueline da; BELO, Vinícius Silva; DRUMOND, Adriana Cláudia. Análise dos processos de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down matriculada na escola comum. *Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 40, p. 245-258, mai./ago. 2011.

93. CAMATTI, Liane; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Outros sujeitos, outra escola? Estratégias e práticas no contexto de escolas específicas para surdos. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 40, p. 259-270, mai./ago. 2011.

94. CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 40, p. 271-284, mai./ago. 2011.

95. RIBEIRO, Eveline Borges Vilela; BENITE, Anna Maria Canavarro; RIBEIRO, Matheus de Souza Lima. Análise cienciométrica em Educação Especial: tendências e importância nos últimos 60 anos. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 40, p. 285-304, mai./ago. 2011.

96. CRUZ, Vitor. Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 41, p. 329-346, set./dez. 2011.

97. KUCHENBECKER, Liège Gemelli; THOMA, Adriana da Silva. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos *down* em uma escola de surdos. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 41, p. 347-362, set./dez. 2011.

98. ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. *Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011.

99. MAZER, Sheila Maria; TINÓIS, Lúcia Maria Santos. A educação especial na formação do pedagogo da classe hospitalar: uma questão a ser discutida. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 41, p. 377-390, set./dez. 2011.

100. ASSIS, Caroline Penteado de; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. Alunos com mielomeningocele: uma discussão sobre sua participação no contexto escolar. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 41, p. 391-408, set./dez. 2011.

101. PAURA, Andréa Carla; DELIBERATO, Débora. Análise de vocábulos para a elaboração de pranchas de comunicação suplementar e alternativa para alunos com deficiência. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 41, p. 409-426, set./dez. 2011.

102. NAUJORKS, Maria Inês; REAL, Daniela Corte; MOHR, Alana Claudia. Deficiência, cinema, imaginário e formação docente. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 41, p. 427-440, set./dez. 2011.

103. GIROTO, Claudia Regina Mosca; CASTRO, Rosane Michelli de. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011.

104. ROCHA, Margarette Matesco; ANDRADE, Priscila; DOURADO, Thiago Leão Siveira. Comportamentos-alvos em programas de habilidades sociais educativas para pais. *Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 41, p. 453-466, set./dez. 2011.

105. RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 41, p. 467-482, set./dez. 2011.

Ano: 2012

106. BENDINELLI, Rosanna Claudia; ANDRADE, Simone Girarde; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. *Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012.

107. PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012.

108. BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.

109. BIZERRA, Alessandra Fernandes; CIZAUSKAS, Juliana Bettini Verdiani, INGLEZ, Glaucia Colli; FRANCO, Milene Tino de. Conversas de aprendizagem em museus de ciências: como os deficientes visuais interpretam os materiais educativos do museu de microbiologia? *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 42, p. 57-74, jan./abr. 2012.

110. COSTA, Carolina Severino Lopes da; PRETTE, Almir Del. Estudo comparativo de observação de habilidades sociais de gêmeas com e sem deficiência visual. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 42, p. 75-88, jan./abr. 2012.

111. VALADAO, Michelle Nave; NOMURA, Jilma Andrade; MAZER, Debora Hungria; ISAAC, Myriam de Lima. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 42, p. 89-100, jan./abr. 2012.

112. PEREIRA, Luciana Cátia Loose; GRAVE, Magali Quevedo. Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais em idade de estimulação precoce a escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 101-114, jan./abr. 2012.

113. PALMA, Luciana Erina; LEHNHARD, Greice Rosso. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 115-126, jan./abr. 2012.

114. SÁ, Roberta Moreno; COSER, Danila Secolim; VILLA, Miriam Bratfisch; AGUIAR, Adriana Augusto R. de; ALMEIDA, Maria Amélia. Programa de remediação fonológica para alunos com Síndrome de Down: aplicabilidade do método JT na Educação Especial. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 127-142, jan./abr. 2012.

115. PINHEIRO, Raquel Cristina; PIZZANI, Luciana; MARTINEZ, Claudia Maria S; HAYASHI, Maria Cristina P. I. Produção científica sobre avaliação da visão em crianças: um estudo bibliométrico na base de dados LILACS. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 143-166, jan./abr. 2012.

116. STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, mai./ago. 2012.

117. PINTOR, Nelma Alves Marques; LLERENA JR, Juan Clinton; COSTA, Valdelúcia Alves. Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral para pessoas com deficiência. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 203-216, mai./ago. 2012.

118. GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, mai./ago. 2012.

119. MACHADO, Andréa Carla; BELLO, Suzelei Faria; ALMEIDA, Maria Amélia. O papel consultivo do fonoaudiólogo: algumas reflexões sobre a consultoria colaborativa na escola regular. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 233-266, mai./ago. 2012.

120. ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério; ZAFANI, Mariana Dutra; PEREIRA, Débora Moraes. Efeito da intervenção terapêutica ocupacional junto a crianças com déficits de percepção visual, coordenação motora e integração visuo-motora. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 267-276, mai./ago. 2012.

121. FREITAS, Soraia Napoleão; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 277-290, mai./ago. 2012.

122. STOBÄUS, Claus Dieter; BINS, Katiuscha Genro; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Aduldez e deficiência mental na educação inclusiva. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 43, p. 291-304, mai./ago. 2012.

123. COVATTI, Fabio Aléssio Alfredo; FISCHER, Julianne. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 43, p. 305-318, mai./ago. 2012.

124. VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; SIMON, Karolina Waechter. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 43, p. 319-332, mai./ago. 2012.

125. NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 43, p. 333-348, mai./ago. 2012.

126. CORREIA, Luís de Miranda; TONINI, Andréa. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 367-382, set./dez. 2012.

127. CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 367-382, set./dez. 2012.

128. JESUS, Denise Meyrelles de; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012.

129. SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 417-434, set./dez. 2012.

130. VASQUES, Carla Karnoppi; MOSCHEN, Simone. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 435-448, set./dez. 2012.

131. CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012.

132. FREITAS, Cláudia Rodrigues de. A "Normalidade": conceito de quantas faces? *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 465-498, set./dez. 2012.

133. BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012.

134. CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade. *Educação Especial na Educação Básica. Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 513-530, set./dez. 2012.

135. GENNARO, Lisandrea Rodrigues Menegasso; GIL, ALCÂNTARA, Maria Stella Coutinho de. Análise teórica de itens de uma escala americana para avaliação do atendimento em creches inclusivas brasileiras. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 531-544, set./dez. 2012.

136. PIZZANI, Luciana; LOPES, Juliana; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. A detecção precoce dos fatores de risco relacionados à prematuridade e suas implicações para a Educação Especial. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 545-562, set./dez. 2012.

137. OLIVEIRA, Patricia Santos de; MUNSTE Mey de Abreu Van. Validação de conteúdo de um instrumento de avaliação do esquema corporal para crianças com cegueira. *Revista de Educação Especial, Santa Maria*, v. 25, n. 44, p. 563-586, set./dez. 2012.