

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

MARIA DAL OSTO LOUREIRO

**IMPACTOS DA INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
REGULAR**

São Borja

2017

MARIA DAL OSTO LOUREIRO

**IMPACTOS DA INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Serviço Social
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título
de Bacharel em Serviço Social.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Simone Barros
de Oliveira

São Borja

2017

Dedico este trabalho totalmente a minha mãe Teresinha, que nunca mediu esforços para que eu tivesse condições de seguir em frente. Mesmo em meio a tantos desafios, foi possível realizar mais um objetivo de vida. Sempre é, e sempre será tudo por você, mãe!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois de forma singular me conduziu até aqui.

Agradeço principalmente a minha mãe Teresinha, que nunca mediu esforços para que eu conseguisse objetivar meus sonhos e desejos. Sem ela não seria a pessoa que me tornei, pois é ela que esta sempre disposta a correr e a lutar para que as coisas se encaminhem sempre pelo certo. É ela que acreditou sempre em mim, sendo minha força nos momentos difíceis e principalmente a minha base para qualquer desafio a ser enfrentado. Mãe, é tudo por ti!

Agradeço a minha família em geral, onde estão sempre dando o maior apoio uns aos outros, e fortificando sempre a ideia de que tudo tem seu tempo e que as coisas irão dar certo.

Agradeço imensamente as minhas colegas Ana Maria Capelli Gonçalves, Elaine Cabeleira, Sílvia Fonseca, Dalvana Petersen, Séfora Oliveira, por vocês estarem sempre presente, tanto dentro, como fora da faculdade, ao meu lado. Vocês foram essenciais nesse processo de formação, pois juntas construímos conhecimentos, dividimos todas nossas experiências, mas cada uma com sua particularidade. Soubemos aproveitar juntas tudo o que a faculdade nos proporcionou, as viagens do curso, as festas da turma (de todas as turmas que já passamos, hahaha), os trabalhos em grupo, os quais a gente se escabelava fazendo, mas sempre com o humor lá em cima para nenhuma desistir e muita comida para minha felicidade (risos). Em fim, agradeço tudo isso a vocês, amadas do meu coração, vocês são demais.

Em especial, quero agradecer as minhas amigas de anos, Laíza Belem e Thais Guterres, pois vocês sabem exatamente tudo o que eu já enfrentei durante todo esse processo, os desafios, as choradeiras, os estresses. Durante tudo o que passei, vocês estiveram sempre presentes como base para que eu não desistisse, sempre me apoiaram, me incentivaram, e acima de tudo estiveram ao meu lado. Obrigada por todos os puxões de orelha, pelos abraços que confortavam alguma situação inquieta, pelos conselhos, e pelas ajudas dadas.

Agradeço especialmente ao meu namorado João Vitor, que apesar de não ter acompanhado o início desse processo de formação, esteve comigo em todos os momentos que eu precisei. Obrigada pela tua paciência comigo, pelo teu companheirismo, por entender os meus momentos de estresses, e principalmente por me dar forças para seguir até o fim, e me incentivar cada vez mais a buscar os meus objetivos de vida.

Quero agradecer orgulhosamente a minha orientadora Simone. Primeiro, por aceitar orientar o meu trabalho de conclusão de curso; segundo, por ser uma pessoa extremamente atenciosa e dedicada ao que faz. Obrigada por ter caminhado junto comigo nessa etapa, sempre me incentivando e buscando maneiras para que o trabalho pudesse ser finalizado de forma a contribuir com o meu conhecimento.

Gostaria de agradecer à pedagoga Gilvane, sempre disposta a me disponibilizar qualquer tipo de material de apoio, os quais pude ler e ter embasamento para que meu trabalho tivesse fundamentação necessária ao meu tema escolhido, e também para expandir o meu conhecimento na área da educação. Tudo foi fundamental para que esse trabalho estivesse concluído. Obrigada!

Agradeço a minha supervisora de campo no estágio I e II, Maria do Carmo, que sempre esteve disposta a me orientar e mostrar a realidade através de todos os acompanhamentos que fizemos de casos dos alunos com deficiência. Obrigada por toda a dedicação e atenção em me orientar sobre a prática profissional.

Agradeço também aos que aceitaram a fazer parte da minha banca de Trabalho de Conclusão de Curso, professor Jocenir, e a Gilvane. A vocês, obrigada por estarem contribuindo com mais uma etapa da minha formação, acredito que será muito rica a participação de ambos.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma participaram do meu processo de formação na Universidade Federal do Pampa, e que fizeram parte de toda a minha trajetória.

MARIA DAL OSTO LOUREIRO

IMPACTOS DA INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
REGULAR

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Serviço
Social da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Bacharel em
Serviço Social.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 03/07/2017.

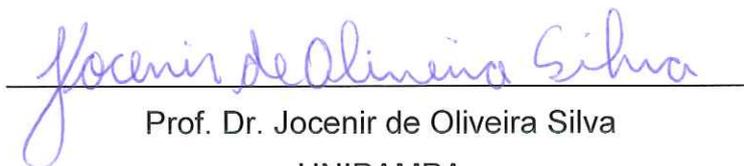
Banca examinadora:



Prof.^a Dr.^a Simone Barros de Oliveira

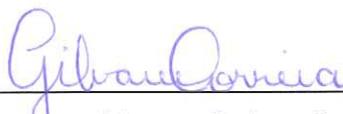
Orientadora

UNIPAMPA



Prof. Dr. Jocenir de Oliveira Silva

UNIPAMPA



Pedagoga Gilvane Belem Correa

NuDe UNIPAMPA

RESUMO

A trajetória da educação brasileira enquanto política social tem sua visibilidade nas lutas da sociedade por acesso, qualidade e permanência, com base nos princípios norteadores da cidadania que inclui historicamente os “diferentes”. O presente Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social tem como objetivo problematizar os impactos vivenciados pela criança com deficiência ao ingressar no ensino regular. O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base os documentos elaborados no processo de Estágio Supervisionado em Serviço Social com vistas a evidenciar as particularidades apreendidas ao longo dos estágios I e II. Ressalta-se que entre os principais impactos da inserção da criança com deficiência no ensino regular, estão a falta de profissionais capacitados para atender os alunos com deficiência, a estrutura das escolas, os processos de exclusão que envolve a (não) aceitação do público em geral, mesmo sendo o acesso à educação um direito de todos, uma educação com qualidade, independente se for aluno com deficiência ou não. Com base nesse cenário, por meio da análise das informações à guisa de conclusão, aponta-se para a importância da tríade: escola, família e a criança, como necessária no processo de inclusão, dando maior ênfase à participação da família e da comunidade para que a inclusão seja de fato uma realidade concreta.

Palavras-Chave: Criança com Deficiência. Ensino Regular. Família

ABSTRACT

The trajectory of Brazilian education as a social policy has its visibility in the struggles of society for access, quality and permanence, based on the guiding principles of citizenship that historically includes the "different". The present Work of Conclusion of Course in Social Work has as its objective to problematize the impacts experienced by the disabled child when entering the regular education. The study consists of a bibliographical and documentary research, based on the documents elaborated in the process of Supervised Internship in Social Work aiming to highlight the particularities apprehended during internships I and II. It should be noted that among the main impacts of the inclusion of children with disabilities in regular education are the lack of trained professionals to assist students with disabilities, the structure of schools, exclusion processes that involve (non) acceptance of the public in general, even if access to education is a right for all, a quality education, regardless of the student being disabled or not. Based on this scenario, the analysis of information, by way of conclusion, points to the importance of the triad: school, family and child, as necessary in the inclusion process, with a greater emphasis on family and community participation so that the inclusion is indeed a concrete reality.

Key Words: Children with Disabilities. Regular education. Family

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Teórico	18
---------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

Sumário

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
1. INTRODUÇÃO	11
2. METODOLOGIA	13
2.1. Tipo de pesquisa	15
3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO	20
3.1. Educação básica: os desafios históricos para a inclusão social	20
3.2. Educação e direito social	23
3.3. Educação e inclusão social	38
3.4. Ensino regular e pessoa com deficiência: Direito ou obrigação	44
3.5. Ensino regular família e escola: Tríade necessária	47
4. AÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	55
4.1. A criança com deficiência e sua relação com a inclusão no ensino regular	55
4.2. Os impactos da deficiência no contexto da família	58
4.3. A escola e a criança com deficiência: desafios e possibilidades	63
4.4. As interlocuções necessárias na tríade para o atendimento da criança com deficiência	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75

1. INTRODUÇÃO

O tema deste TCC é relacionado à prática vivenciada no Estágio Supervisionado em Serviço Social em 2016 e versa sobre os desafios de inclusão e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, destacando a família e a criança com deficiência: desafios e possibilidades da inserção no ensino regular.

Justifica-se a escolha do tema a partir da necessidade de entender melhor como se processa a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, diante de uma sociedade que precisa vencer seus preconceitos, assim como trabalhar a questão do preconceito dentro do âmbito familiar, revendo seus valores e buscando novas formas de educação para todos, onde não haja uma discriminação diante do aluno com deficiência.

É importante que seja analisada, também, se na prática há condições necessárias para que haja uma boa aprendizagem, um atendimento apropriado para o desenvolvimento do aluno. É sabido que cada pessoa com deficiência tem suas limitações em relação a diversos aspectos da vida humana, no entanto, se não houver um atendimento apropriado, há mais chances de desistência do aluno do que de continuidade na escola regular. Com isso, é interessante perceber que os processos de formação se dão não apenas nos estabelecimentos de ensino, como também em outras ambiências culturais como a família, visto que a família é o centro essencial para o desenvolvimento de todo ser humano e a própria comunidade que é onde a rede se articula. Destaca-se a resistência da família como uma das dificuldades enfrentadas para o rendimento do aluno com deficiência no ensino regular, pois, além da deficiência o aluno passa por um processo até ser inserido na rede, facilitando na maioria das vezes, uma desistência na continuidade de ser integrado na rede regular de ensino. As crianças e os adolescentes com deficiência possuem o direito à educação inclusiva, que respeite sua dignidade, e a comunidade familiar deve participar dessa formação intelectual e lutar pela inclusão das crianças com deficiência na sociedade.

É necessário fortalecer a ideia de que não basta o conhecimento dos direitos legais à educação dos alunos com deficiência, mas também o reconhecimento por parte da família tendo alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, exigindo que o ambiente escolar cumpra seu papel educativo também para esses

alunos, com a contribuição e participação ativa da família, para que não haja uma desistência, e sim uma resistência em ter as mesmas oportunidades do que um aluno que não tem deficiência. Sendo assim, difundir essas mudanças de ideias, de atitudes, de relacionamentos com as diferenças individuais e com o modo como cada um se constitui, busca-se, com a participação da família a construção de uma sociedade inclusiva, visando, o desenvolvimento pessoal e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O trabalho se desenvolve a partir de três grandes eixos: primeiramente, se apresenta a metodologia de trabalho desenvolvida à luz da teoria crítica a partir de uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental. No segundo momento, aprofunda-se o referencial teórico que norteia o debate acerca da educação no Brasil enquanto política social historicamente garantida pelo conjunto da luta dos trabalhadores inseridos na sociedade, dando ênfase ao acesso das pessoas com deficiência no ensino regular a partir de autores, pesquisadores e legislações que direcionam o debate e desafiam para a garantia de direitos. Finalmente o leitor encontrará o capítulo de análise da pesquisa a partir dos documentos de estágio que compõe o dossiê como resultado da formação teórico-prática na relação de ensino e aprendizagem em estágio I e II. A partir da análise se apresenta considerações finais, no entanto inconclusivas, considerando a riqueza desse universo do ensino regular na relação com a tríade escola, família e criança com deficiência.

2. METODOLOGIA

Considerando a metodologia como um dos principais aspectos de um trabalho de graduação, este capítulo apresenta o caminho percorrido para a realização do trabalho. As ações desenvolvidas visam a articulação teórico-prática, fundamentada no método dialético crítico a partir de três grandes categorias teóricas, a saber, a totalidade, historicidade e também a contradição no qual se entende como um conjunto de etapas e técnicas a serem utilizadas. Nesta perspectiva, a contribuição dos estudos realizados na área da educação favorece a reflexão e abre caminhos para uma nova forma de entender e praticar a inclusão.

De acordo com Kern (2003, p.7), “não há o exercício da pesquisa se não houver o espírito investigativo por parte do pesquisador e a habilidade do “habitus cient”. A investigação constitui-se num estudo sistemático, metodicamente organizado em busca de conhecimentos e respostas em relação a um determinado objeto com o fim de incorporá-lo de maneira comunicável e comparável a um corpo de conhecimentos que se dispõe em uma determinada área de reflexão.

O processo da pesquisa não se faz sem esforço e orientação teórico-metodológica. Hegemonicamente, a orientação profissional que tem sido sustentáculo desse processo na formação do Assistente Social, a partir do projeto ético-político da profissão, é a perspectiva crítica fundada na teoria social de Marx.

(...) a teoria social de Marx informa a pesquisa na perspectiva pratico-critico. Esse movimento do pensar/agir coloca em discussão o compromisso da pesquisa que é o de por em crise o universo de certezas, instigando a sociedade a repensar, ontologicamente, acontecimentos e teorias na busca de novas civilidades. É essa a via através da qual entendemos a pesquisa como importante ferramenta para a reconstrução das relações sociais (BATTINI, 2003, p. 11).

A metodologia é o conjunto de técnicas que auxilia o pesquisador a buscar a realidade do objeto. É o “(...) caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas” (MINAYO, 2001, p. 4). A metodologia é a ligação da teoria com o cotidiano do objeto, que vai resultar na cientificidade que se busca dessa realidade.

A realidade social para ser compreendida, exige do profissional a capacidade de leitura da realidade para além de números e porcentagens. É no exercício prático do cotidiano profissional que a realidade social se apresenta na luta diária do contexto das relações sociais, limites e possibilidades da vida dos sujeitos.

As categorias temáticas procuram explicar a realidade concreta do objeto. Envolvem todo o contexto da pesquisa, sendo “(...) Relevantes e carregados de sentido que permitem expressar os aspectos fundamentais das relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (MINAYO, 2007, p. 178).

A partir da inserção da pesquisadora no estágio supervisionado em Serviço Social, buscou-se estudar a problemática do envolvimento da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, o que implica numa análise complexa da diversidade dos fatores sociais, familiares, junto a esse processo.

A pesquisa apresenta como objetivo geral identificar os impactos da inserção da criança com deficiência no ensino regular. Como objetivos específicos, apresenta os seguintes: - Identificar processos de acolhida da criança e adolescente com deficiência no ensino regular; - Analisar impactos na família no contexto da criança e/ou adolescente em processo de inclusão do ensino regular; - Identificar na tríade família, escola e criança com deficiência desafios e possibilidades da inclusão escolar.

As questões norteadoras deste estudo foram: - Como a obrigatoriedade da inserção no ensino regular impacta na vida da criança e do adolescente? - Como se aplica a legislação da inserção da criança e ao adolescente na rede regular de educação em São Borja? - Quais os impactos enfrentam a família e a escola da criança com deficiência inserida na rede regular?

Com base nesses objetivos e questões norteadoras, buscou-se aprofundar a realidade que a criança com deficiência enfrenta em todo o processo de inserção no ensino regular.

2.1. Tipo de pesquisa

Neste item, a estratégia metodológica focaliza-se na abordagem de investigação qualitativa e análise de discurso, onde recorreremos às técnicas de pesquisa bibliográficas através da documentação do relatório final de estágio.

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caráter exploratório que utilizou a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50), ou seja, utiliza pesquisas já realizadas, tendo como principal vantagem o “fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

Nesta perspectiva, compreende-se método como um instrumento necessário que o pesquisador se utiliza para desvendar um determinado objeto que compõe a realidade social, ou seja, é o caminho teórico a se seguir dentro da pesquisa, formado por um conjunto de procedimentos, mediante os quais os problemas científicos são estabelecidos e as questões são examinadas.

O método que utilizaremos nessa pesquisa é o método dialético-crítico, pois esse “[...] propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 22). Esse método coloca o pesquisador em aproximação com a realidade, suas contradições e transformações, buscando traços essenciais do real. Para o autor, esse método extrapola o que se apresenta de imediato para uma apreensão da realidade concreta, buscando uma apreensão do “real” partindo do que se apresenta, ou seja, a aparência em busca da essência do que se procura conhecer, desvendar.

De acordo com Gil (2012, p. 14)

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos (GIL, 2012, p. 14).

Para realizar a busca pela compreensão da realidade, nesta pesquisa foram utilizadas as seguintes categorias: historicidade, totalidade e contradição. Para conhecer é preciso compreender o objeto em sua historicidade, entendendo-o como um processo inserido em uma totalidade dinâmica no qual estabelecem inúmeras relações.

A totalidade é “(...) uma categoria concreta. É própria da constituição do real. É a essência constitutiva do real; por isso, ontológica” (PONTES, 2010, p. 70). Essa categoria permite atrelar o real a outros processos, percebendo seus nexos indispensáveis, na busca pela totalidade do objeto.

A contradição é reconhecida pela dialética como “Princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não se consegue ocupar” (KONDER, 2004, p. 49). A contradição possibilita ao pesquisador se aproximar do objeto, desvendá-lo e assim propor sua transformação.

A historicidade é uma categoria que trabalha a essência do objeto. Compreender a historicidade significa “(...) conhecer o objeto ou fenômeno de estudo situando-o no caminho percorrido pela sociedade na realidade social. [...] Enquanto categoria do método, a historicidade ratifica a essência processual do ser e da realidade social” (CAMARGO, 2014, p. 88-89). A história deve ser compreendida em sua essência e totalidade. Precisa ser pensada como um processo de realidade mutável, transformado, necessitando ser analisado novamente.

A abordagem qualitativa de pesquisa busca se aproximar da realidade do objeto, trabalhando numa perspectiva de desvendamento da sua essência. A pesquisa qualitativa busca “(...) fixar-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista. (...) Esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos” (STAKE, 2011, p. 25).

Conforme Martinelli (1999), a pesquisa qualitativa é voltada aos significados, às interpretações a respeito dos sujeitos pesquisados e de suas histórias, já as informações quantitativas são complementares e fundamentam o conhecimento produzido pela outra. A abordagem qualitativa, assim como o método dialético-crítico

reconhece que não há neutralidade no modo como o pesquisador investiga o seu objeto de pesquisa. Por isso, as atribuições de valores e os significados construídos por ele também compõem o estudo realizado.

A pesquisa bibliográfica permite compreender que a resolução de um problema pode ser obtida através dela, tendo como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar (LAKATOS, 1992). Ela pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica, sendo desenvolvida com base em materiais já elaborados, encontrados principalmente em livros e artigos científicos. No que se refere à pesquisa documental, esta tem uma semelhança com a pesquisa bibliográfica, porém, o que as diferencia é a natureza das fontes, pois a mesma consiste na exploração de documentos. Desta forma, a pesquisa bibliográfica permite um extenso alcance de informações, a partir da utilização de dados já coletados para explicar e embasar o estudo do objeto.

No que se refere à amostra em uma pesquisa, de acordo com Marconi e Lakatos (2002), amostra é um subconjunto da população, uma parcela, convenientemente selecionada do universo a ser pesquisado. Gil (1999, p.100) define amostra como “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelece ou se estimam as características desse universo ou população”.

A amostra desta pesquisa foi composta por documentos elaborados durante o Estágio Supervisionado em Serviço Social, que foi executado na APAE- São Borja são eles: diários de campo; projeto de intervenção; análise institucional e relatório final de estágio, denominados subsídios para o debate sobre a inclusão da criança com deficiência no ensino regular.

O critério utilizado para construção da amostragem é que a totalidade dos documentos selecionados para a pesquisa sejam bases para que se possa fazer uma análise junto às bibliografias trazidas por autores que abordem o assunto da inclusão da criança com deficiência, do processo em que a criança com deficiência passa para o ingresso no ensino regular, juntamente com a participação da família desta, e quais dificuldades são encontradas no decorrer deste processo. Para maior compreensão da pesquisa, apresenta-se o seguinte quadro teórico, norteador do processo:

Quadro 1 - Quadro Teórico

Objetivo Geral:	Material de análise	Material de apoio
<p>Identificar os impactos da inserção da criança com deficiência no ensino regular.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Identificar processos de acolhida da criança e adolescente com deficiência no ensino regular</p>	<p>- Diários de campo feitos durante o processo de Estágio Supervisionado;</p> <p>- Projeto de intervenção elaborada durante o Estágio Supervisionado;</p> <p>- Relatório final de Estágio;</p>	<p>- Declaração Universal dos Direitos do Homem;</p> <p>- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional;</p> <p>- Estatuto da Pessoa com Deficiência; Brasília 2015.</p> <p>- Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação – CFESS;</p> <p>- A integração de pessoas com deficiência; Livro de Maria Teresa Eglér Mantoan.</p> <p>- Convenção dos Direitos do Homem</p> <p>- Inclusão: construindo uma sociedade para todos; Livro de Romeu Kazumi Sasaki.</p> <p>- Educação Inclusiva, A fundamentação filosófica; Brasília 2004.</p>
<p>Analisar impactos na família no contexto da criança e/ou adolescente em processo de inclusão no ensino regular.</p>		
<p>Identificar na tríade família, escola e criança com deficiência desafios e possibilidades da inclusão escolar.</p>		

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Dal Osto (2017).

Para coleta de dados foi utilizado como técnica os documentos que foram elaborados no decorrer do estágio supervisionado, de acordo com o quadro teórico acima, utilizando-se como instrumento um roteiro de análise documental. Outra técnica utilizada é a coleta bibliográfica, realizada a partir de referências de autores que abordem discussões sobre educação inclusiva, direitos da pessoa com

deficiência, estatuto da pessoa com deficiência, conforme exposto no quadro acima como material de apoio, tendo como instrumento um roteiro de análise bibliográfica.

3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

3.1. Educação básica: os desafios históricos para a inclusão social

A trajetória da educação básica enquanto direito social vem de longa data, marcada por lutas históricas de trabalhadores e trabalhadoras que ao longo do processo de desenvolvimento econômico e social do país buscaram transformar a educação como uma política pública de acesso a todos, uma educação integral para todos, não apenas a uma pequena elite brasileira.

Na concepção de educação integral, a escola assume o papel de articuladora e gestora de espaços e tempos. É na escola, ou nas instituições com as quais ela faz parceria, que os estudantes irão se deparar com novos desafios de aprendizagens e vivenciarão aspectos da socialização diferentes daqueles proporcionados por uma escola de turno parcial.

Desde os primeiros tempos da colonização do Brasil até os dias de hoje, a ideia de educação remete à escola. Ainda que nem todos os brasileiros a tenham frequentado, aqueles que passaram pelos bancos escolares têm imagens claras e fortemente presentes do que sejam, alunos, classes, séries, salas de aula, professores, diretores, recreio, lição e demais rotinas ou funções ligadas à tarefa de educar. Para a educação integral, o desenvolvimento de habilidades e de competências emocionais, sociais, artísticas, físicas soma-se às cognitivas até então preponderante em qualquer nível de ensino escolar.

As ideias relativas ao papel da escola e à concepção do ofício do professor, tão impregnadas na sociedade, atravessam o exercício docente de maneira mais profunda do que se pode imaginar. Professores exercem sua tarefa de maneira como concebem sua profissão, o que inclui ideias e apresentações que guardam de si como alunos de seus próprios professores, ou seja, a forma pela qual vivenciaram o papel de estudantes quando estavam na escola. Daí uma das grandes dificuldades de alterar práticas, renovar saberes e rever concepções. É preciso dar um grande mergulho nas concepções existentes sobre cargos, funções e papéis das profissões envolvidas. Professores, educadores sociais e gestores, começam a rever seus papéis, seus conceitos, suas ideias sobre educação e sobre sua própria função, de modo a poderem realizar as mudanças necessárias à implementação de uma educação integral abrangente.

No Brasil, a Educação Escolar se orienta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, que se propõem a contemplar os pressupostos constitucionais. A educação escolar é composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (educação básica) e pela educação superior.

Os princípios e fins que designam a educação brasileira reconhecem o dever da família e do “[...] Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

A educação é uma política pública formada a partir do contexto histórico que evidencia as necessidades das demandas sociais, essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade. É relevante destacar que as políticas públicas surgem de problemas “[...] estruturais e específicos decorrentes da própria estrutura econômica de classes da sociedade capitalista, baseada na valorização do capital privado e na exploração do trabalho assalariado livre”. (OLIVEIRA; BERGUE, 2012, p. 87).

Sendo assim, a escola tem como um de seus princípios a universalidade e a permanência do aluno. A valorização da democracia numa conjuntura onde se amplia as possibilidades de a comunidade escolar participar das decisões contribui para ampliar o rumo da educação na perspectiva de inclusão, fortalecendo a construção de práticas educativas emancipatórias.

Um dos pontos que se destaca a partir da LDB (1996), é a descentralização da educação, onde a “(...) União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art.8º, p. 4). Essa descentralização traz autonomia aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios, possibilitando entender as particularidades de cada região, contribuindo para intervir nessa realidade, e assim transformá-la.

Nessa configuração a educação básica tem a sua formação dividida em três etapas: “(...) a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996, art. 21, p. 8). Essas etapas buscam o desenvolvimento do aluno de forma sistemática e nesse sentido cada um desses níveis contempla uma “(...) função social, uma finalidade educativa delimitada, um trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido junto aos alunos, de forma que o nível seguinte nunca terá o objetivo de suprir fragilidades e/ou dificuldades ocorridas no anterior” (BRZEZINSKI, 2008, p.

105). A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade:

(...) o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, possibilita a criança de até 6 anos estar inserida no processo de absorção de intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29, p. 12).

O ensino fundamental é a etapa da educação básica obrigatória a partir dos seis anos de idade, tendo por objetivo tornar o aluno apto a ler, escrever e calcular. Nesse sentido, deve permitir que o aluno compreenda, análise e interprete o espaço onde vive e construa conhecimentos.

Conforme estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constatado no art. 2º da Lei nº 9.394 de 1996:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É importante destacar também que a mudança que ocorreu do período de duração do ensino fundamental, onde a LDB/1996 previa 08 anos de duração para essa etapa da educação básica e, atualmente, com a Lei nº 11.274 de 06 de Fevereiro de 2006, foi ampliado para 09 anos o ensino fundamental. Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal tinham prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental de 09 anos.

O ensino médio tem por finalidade reforçar e ampliar o ensinamento apreendido pelo aluno no ensino fundamental. Permite ao aluno buscar, visualizar “minimamente” seus objetivos subjetivos e coletivos na vida adulta. Propicia a continuidade em estudos posteriores e o ingresso no mundo do trabalho.

A educação básica, no que tange sua qualidade, precisa ser pensada de forma macroestrutural. A qualidade nesse meio envolve diversas questões, tais como concentração de renda e permanência do aluno na escola, que representam as expressões da questão social que se apresentam na realidade desse meio sócio-ocupacional e no ambiente social do aluno.

3.2. Educação e direito social

A Educação Escolar é um direito social, universal e dever do Estado, e fundamentou-se ao longo do processo histórico brasileiro. Nesse sentido, a classe trabalhadora em especial buscou o “(...) reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações” (CFESS, 2011, p. 12).

Nesse sentido, cabe ao Estado o papel de traçar, com exclusividade, as diretrizes da educação nacional reconhecida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. São direitos sociais “(...) a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2012, p. 18).

A educação brasileira é percebida no rol dos direitos sociais a partir de 1988. Constitui-se como um direito social, sendo dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, devendo primar à preparação dos sujeitos a exercerem a sua cidadania e qualificação para o trabalho. Dessa forma, a educação compreende os “(...) processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

A cidadania é pautada “(...) na democracia, na justiça, igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre seus rumos” (BRASIL, 2007, p. 11). Ser cidadão é estar incluído efetivamente nas decisões do processo histórico como sujeito partícipe de uma sociedade. Ser cidadão é pensar no coletivo, é trabalhar numa perspectiva de igualdade social, auxiliando na transformação societária. Nesse sentido, buscaremos compreender a história da educação brasileira, a partir da Primeira Reforma (1889), ou Reforma Benjamin Constant de ideologia positivista de Augusto Comte. A Primeira Reforma traz em seus princípios norteadores a liberdade e a não intervenção da Igreja na administração do Estado que normatiza e orienta a Educação Brasileira.

Através de um estudo da produção bibliográfica que aborda os assuntos da história do método intuitivo e a reforma educacional de Benjamin Constant no Brasil em 1890, considera-se importante, sobretudo, estudar este assunto no contexto de implantação da escola pública gratuita, obrigatória e laica destinada a todas as classes sociais, o que difundiu o modelo escolar em que foi permitida a universalização do ensino. O artigo proporciona apoio para a compreensão do método intuitivo, que, aliado à formação de professores, foi um dos principais elementos de difusão da escolarização para as classes populares na época.

O ensino pelo método intuitivo aparecia como pedra angular na renovação dos métodos da escola elementar. Até este período, a gradação de conhecimentos não previa uma idade ideal de aprendizagem, nem pressupunha uma paridade entre os vários saberes escolares (SILVA; MACHADO, 2014, p. 200).

A partir dessa realidade, elaborou-se um conjunto de medidas educacionais que visualizassem as questões políticas que transcorriam naquele momento histórico. Para que isso acontecesse, deveriam ser garantidas “(...) a incorporação da classe desfavorecida nas relações de trabalho e de bem-estar social, de modo que se organizasse uma nação com condições básicas para a conquista da modernidade no país” (SILVA; MACHADO, 2014, p. 204).

A ideia de universalização educacional e de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais começam a se construir no período da Primeira Reforma (28 de junho de 1759), que vinha no fim de um contexto de dependência de Portugal.

A estrutura educacional brasileira nessa época pouco mudou o modo do Ensino Escolar anteriormente vinculado à Igreja Católica. Dessa forma, os primeiros anos da educação escolar brasileira “(...) foram marcados por um período de formação e consolidação da pedagogia tradicional no Brasil, constituída por uma mistura de tendências pedagógicas católicas (jesuítas) com as concepções modernas que invadiam o país” (CORREA, 2010, p. 358). Suas propostas iriam influenciar em futuras Reformas ocorridas no País nos anos posteriores.

A segunda Reforma (1901), denominada de Reforma Epiácio Pessoa, buscava transformar o Ensino Secundário, pois entendia que essa fase do Ensino Escolar serviria para dar acesso ao aluno, ao Curso Superior. Na prática assumia que “(...) o curso secundário passava a ser um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época. Entre outras medidas, reduzia para seis anos o

curso secundário, que era de sete anos, de acordo com a reforma B. Constant” (PALMA FILHO, 2005, p. 3).

Os alunos poderiam acessar o conhecimento de duas formas:

(...) Pela via seriada ou através de estudos individualizados e orientados fora da escola. Entretanto, a coexistência entre exames preparatórios e modo de ensino seriado desobrigava o aluno da frequência escolar. Essa situação, evidenciada da junção do modo seriado e preparatório, explicitava a contraditória possibilidade da existência de uma educação e acesso ao conhecimento com e sem escola. Esse fato colocava em dúvida a necessidade de diretrizes educativas, como a reforma em apreço, uma vez que trazia em seu interior um discurso que a negava e a afirmava, simultaneamente (CORREA, 2010, p. 359).

A iniciativa privada não concordava com essa forma de Ensino, pois com os alunos estudando fora da escola poderiam progredir em seus estudos posteriores, reduzir matrículas e o lucro econômico dos capitalistas despencaria efetivamente.

A Terceira Reforma conhecida como Reforma da Rivadávia, ocorreu entre 1911 a 1915. Esta Reforma foi responsável por desestruturar, enfraquecer e destituir quase por completo o Estado como responsável pela educação escolar, ficando marcada na história, como descaracterização do ensino brasileiro. O ensino nacional não tinha, por parte do Estado, nenhum tipo de fiscalização. Foi criado o vestibular, no sentido de dar acesso ao ensino superior, mas de forma que não necessitaria a comprovação do candidato (aluno) ter cursado ensino secundário.

Esse contexto organizacional fez com que a liberdade de ensino institucionalizada pelo governo federal proporcionasse aos estados a autonomia necessária para estabelecerem suas universidades de forma que as escolas não viessem precisar mais da fiscalização, até então exercida pela União. Isso caracteriza o descompromisso por parte do Estado com a educação brasileira, tornado ainda mais difícil o acesso e a permanência nas escolas dos alunos ou estudantes da classe que não detinha as riquezas dos bens produzidos (pobre), reduzindo ao círculo elitista a possibilidade de incluir-se ou frequentar a educação escolar.

O ensino escolar passa a ser não-obrigatório e não-presencial, restabelecendo e propondo uma educação sem qualidade, voltada exclusivamente à prática de ensino/conhecimento, direcionada à formação de graduandos e pós-graduandos da classe burguesa. Nesse sentido, o recuo do Estado no que tange à

educação nacional, de acordo com a Reforma de Rivadavia, abre “(...) o campo para alguns setores sadios da sociedade civil. Mas ao mesmo tempo, abre o flanco para transformar a educação, serviço publico e bem publico, em um serviço identificado com um bem qualquer, mercadoria vendável no mercado”

A Quarta Reforma (1915), conhecida como Reforma Maximiliano, buscou consertar as distorções realizadas no governo Rivadavia da Cunha Corrêa principalmente no que se alude à educação secundária de dever do Estado. Nesse sentido, destaca-se o decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, tendo o objetivo de “(...) reaver a autonomia e o respeito do ensino secundário oficial. (...) possibilitar que o Governo Federal mantivesse um instituto – padrão para o ensino secundário” (OLIVEIRA, 2007, p.69).

Nessa Reforma, foi “restabelecido” o controle da educação superior e secundária, conferindo à União a autonomia administrativa da educação nacional. Dessa forma, os alunos de escolas particulares, que na Reforma da Rivadavia não precisavam apresentar certificado de conclusão de ensino secundário para ingressar no curso superior, para então receberem certificados “(...) dos exames ‘de preparatórios’, obrigatórios para o vestibular, deveriam realizar, exames em ginásio oficial, passando pelos mesmos exames que os alunos matriculados nestes, não havendo privilégio algum para ambas as partes” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Nesse período, tornou-se mais difícil acessar o curso superior, pois se exigia do aluno vindo do Ensino Secundário maior preparação escolar. Para os “(...) Reformadores da época isso significaria sinais de melhorias do ensino secundário, uma vez que forçaria os candidatos apresentarem-se cada vez melhores aos exames” (OLIVEIRA, 2007, p. 71). Isso também abriu a possibilidade do ingresso dos alunos (classe pobre) que não vislumbravam o ensino superior, mesmo que de forma precária e distante do ideal, pois a educação nacional ainda se mantinha com um formato mercadológico que marcara a trajetória histórica dessa política de direito social no País.

A Quinta Reforma (1925) definiu-se como uma extensão da Reforma Maximiliano, que “(...) preparou o terreno de modo definitivo para a implantação de um ensino secundário seriado, que marcará o fim dos exames de parcelados a partir dos anos 1930” (PALMA FILHO, 2005, p. 6). A Reforma buscou difundir a educação primária do cenário nacional, permitindo:

(...) Reorganizar o ensino e ser criado o departamento Nacional de Instrução Pública, que resolveria assuntos peculiares ao ensino e dirigiria os serviços relativos a ele. (...) O decreto nº 16.782-A veio para tentar difundir o ensino secundário, que atendia menos de 10% dos adolescentes brasileiros, dando-lhes a oportunidade de realizar os cursos superiores e, portanto, exercer profissões liberais ou ocupar cargos sociais importantes (OLIVEIRA, 2007, p. 74).

A educação nacional começa a fortalecer-se com a intervenção do Governo Federal, construindo novas funções normativas de controle do Estado relativas à educação. A Reforma buscou dar ao Ensino Secundário um caráter mais próximo da realidade social, para que o aluno ou estudante fosse capaz de apropriar-se da construção de conhecimento que deveria proporcionar a educação escolar.

Tem sua importância neste contexto a Segunda República que compreende o período de 1930 a 1964, tendo como o presidente do Brasil Getúlio Vargas que esteve à frente da Nação nos períodos que compreendem os anos de 1930 a 1945 e 1951 a 1954. O Brasil que tinha sua base econômica de agroexportador perde espaço para o modelo industrial, que começa a sofrer uma transformação na sua forma de produção econômica, modificando também a sua estrutura política/social. Com o início da afirmação industrial no Brasil (década de 1930), as características sociais, econômicas e políticas “(...) sofreram transformações profundas, permeadas pela passagem de uma economia essencialmente primário-exportadora para uma economia urbana-industrial, que passou a ser estruturada por relações de trabalho capitalistas” (MELO, 2010, p. 62).

Esse momento influenciaria a configuração de movimentar a sociedade, exigindo do Estado a adequação do Sistema educacional. Nessa transformação, verificou-se que “[...] a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto por uma ampla parcela da população que almejava um lugar nesse processo” (ANDREOTTI, 2006, p. 105).

O modelo de um novo formato de educação escolar não tinha unanimidade por parte de alguns segmentos como a Igreja Católica e os Liberais. Os liberais queriam dar uma nova direção à educação nacional, como o rompimento da prática

do conservadorismo pedagógico e a obrigação do Estado institucionalizar a gratuidade escolar a todo cidadão.

No início da Era Vargas (1930 a 1945), o plano político era centrar-se “[...] na tentativa de organizar a relação entre o capital e trabalho. (...) Estratégia legalista na tentativa de interferir autoritariamente, via legislação, para evitar o conflito social” (COUTO, 2008, p. 95). Esse movimento rebate na educação, trazendo propostas de reformas educacionais, provocando e possibilitando o debate em Conferências Nacionais de Educação. Essas propostas foram contempladas depois de quatro anos de intenso debate, contemplando ideais liberais e católicos. É importante destacar que a maioria dos participantes era ligada a grupos da igreja católica e aos liberais. Na Constituição Federal de 1934 foi institucionalizada a educação escolar como dever do Estado e direito de todos.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-las a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 2012, art. 149, p. 148).

Mas essas novas características de institucionalização de direitos sociais, se traduz em mascaramento de um pseudodireito, estratégia de despolitizar a luta de classes.

A educação que tem em seu bojo a ideologia que sobressai aos interesses coletivos ligados à ideia de singularidade, competição, que se traduz no aumento das diferenças e no antagonismo entre as classes sociais, promovidas pelos detentores dos poderes políticos e econômicos (burguesia), reflete-se e se efetiva num rebatimento negativo para a maioria da sociedade, pois o homem “despolitiza-se” cada vez mais, sendo que este acaba por absorver esse sistema ideológico como se fosse seu.

O surgimento de novas propostas para a Educação Nacional não se refletiu em grandes transformações no Sistema Educacional Brasileiro. Nessa perspectiva, não se tem um acréscimo significativo que diferencie o sistema político de Vargas aos debates em torno da educação. Na década de 1950, Getúlio Vargas volta ao governo federal (1951-1954). Nesse segundo mandato, Getúlio Vargas não conseguiu ampliar e efetivar a política educacional relacionada a educação primária, focando novamente sua política de governo, na educação técnica, no ensino médio

e no Ensino Superior, voltados ao desenvolvimento econômico industrial e a classe burguesa.

Após esse período de transição, foi eleito Juscelino Kubitschek como Presidente do Brasil (1956-1961). Seu governo ficou conhecido também pela falta de investimento no ensino primário. O início do seu plano de governo não contemplou a educação, mas se vendo “obrigado” a rever seu posicionamento, referenciou a educação em suas metas, de forma minimizante, não representando mudanças efetivas e reais, no que tange a educação escolar. A década de 1950 também foi marcada por educadores que começam a desenvolver debates na perspectiva da educação para jovens e adultos, debatendo-se que esta “(...) Não poderia ficar presa somente à transmissão de conteúdos; pensava-se na formação de pessoas críticas, conscientes” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 75).

A escola é um elemento fundamental no processo de transformação da sociedade, mas para que isso seja possível antes é necessário que a mesma passe por algumas transformações. A educação é um dos meios que o homem possui para alcançar a transformação social e para que isso aconteça é preciso que o mesmo perceba que:

(...) Conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência- mundo (...) (FREIRE, 1979, p. 15).

Após esse período, chega ao fim o Governo Kubitschek e Jânio Quadros passa a assumir a Presidência da República em 1961, cargo ao qual renunciou depois de 07 meses de início de seu mandato. O vice-presidente João Goulart passa a assumir a Presidência, e tinha como objetivo efetivar uma democracia que envolvesse toda a sociedade. O Governo de Goulart foi marcado pela desqualificação de seu mandato pela elite e pelos militares que discordavam do seu pensamento em relação à democracia. O sistema político parlamentarista limitou o poder de governar de Goulart. A Educação Nacional Brasileira à época apresentava dados alarmantes, principalmente no que tange ao analfabetismo, com 39,5% da população sem saber ler e escrever (FARIA, 2012, p. 3). O Governo Goulart precisava transformar essa

realidade. Nesse sentido, foi institucionalizada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que definiu e regularizou o sistema de educação brasileira com bases e princípios presentes na Constituição Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação não conseguiu trazer grandes avanços à educação nacional, pois reproduzia quase que na totalidade o que era previsto em outras Constituições. Apesar dessas dificuldades, Goulart efetivou de forma substancial o avanço da política ao ensino primário. É importante destacar, também, que começa a dar resultado o movimento iniciado por educadores da década de 1950. A educação de jovens e adultos auxiliou no crescimento da taxa de superação dos índices de analfabetismo no Brasil, onde se destacaram educadores como Paulo Freire, que tinha como processo metodológico transformador, “(...) a alfabetização através da vivência do educando, dessa forma, aprender a ler com as ‘palavras geradoras’ possuía nexos para os alfabetizandos, e por isso, era mais rápido e consciente” (FARIA, 2012, p. 3).

Apesar da proposta renovadora em crescente desenvolvimento e efetivação, o Golpe Militar de 1964, interrompeu o processo pela busca da transformação educacional que começou a se desenvolver no País. Durante o período Ditatorial observava-se a existência de um projeto educacional ajustado e fundamentado no modelo econômico. Foi “[...] com base nessa configuração de modelo econômico que o regime militar programou as suas reformas educacionais” (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 340).

Nesse sentido, a década de 1970 o Governo Militar através da Lei nº 5.692/71, transformou “(...) o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado, isto é, o ensino de primeiro grau que duplicou os anos de escolaridade obrigatória” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162).

Portanto, o período Ditatorial, adequou o processo do sistema educacional ao mercado, ao modelo econômico capitalista. É importante destacar a busca pelo controle ideológico da sociedade nesse período, que se passou também na gestão da educação. Em 1985 chega ao fim o período Ditatorial no Brasil, a democracia volta a fazer parte da realidade Brasileira. A eleição presidencial em 1984 foi por sistema de eleição indireta, ou seja, coube aos deputados e senadores elegerem o novo Presidente da República Brasileira. Eram dois candidatos, Paulo Maluf e

Tancredo Neves, sendo eleito Tancredo Neves. Tancredo não assumiu seu mandato, pois veio a falecer antes de sua posse e assim, quem assumiu foi o seu vice-presidente, José Sarney (1985-1990). Na década de 1980, foi institucionalizada a Constituição Federal de 1988.

A política de educação nacional no Brasil fundamentava-se desde os primeiros tempos da República nos ideais liberais, caracterizada pela centralização, formalismo e autoritarismo. A batalha da sociedade brasileira pela universalização do acesso à escola regular persistia em ressaltar essa reivindicação como prioridade, garantindo, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e estímulo, e estabelecesse seus fins. Foi assim que a educação ficou assegurada no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a qual declara:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação infantil passou a ser analisada como direito social relevante no histórico da política brasileira. Constituiu-se através de lutas dos movimentos sociais no final da década de 1980, a partir da Constituição Federal de 1988, quando foi garantido o direito ao acesso de todas as crianças a creches e pré-escolas em suas comunidades.

A constituinte dá uma definição política de que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família. Porém, é de extrema significância observar um detalhe interessante: na passagem do artigo 205, proclamada em 1988, em que fica subentendido que a tarefa de educação é primeiramente do Estado ou Poder Público e em segunda instância, da família. A família, por seu turno, tem o dever de educar os filhos sob sua tutela, especialmente na tarefa ou responsabilidade de matriculá-los, em idade escolar, nas instituições de ensino. Esse caráter obrigatório se dá a partir dos sete anos e se estende aos 14 anos de idade, o que correspondente ao acesso ao ensino fundamental, direito público subjetivo. Zelar pela frequência à escola também é responsabilidade da família e do Estado. É necessário discutir a reformulação da visão de educação de todos aqueles personagens comprometidos com o ato de ensinar e o ato de aprender (SOARES,

2003). Precisamos entender que o educador, além de todo seu compromisso didático-pedagógico, deve educar os seus alunos para o mundo, para que tenham autonomia e possam lutar com consciência por sua liberdade social.

Segundo Bruno (2008), antes da institucionalização das leis que asseguram os direitos à educação, a política vigente para a infância era de cunho social e assistencialista. Sem fins educativos, a creche, visava amenizar as carências, o desamparo, a pobreza e outras mazelas sociais. As crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos eram atendidas em creches mantidas por instituições sociais e comunitárias, tendo em vista minimizar os riscos sociais. Essa política assistencial não se ampliava a todas as crianças, somente ao atendimento de crianças sem deficiência. A autora destaca que a superação desse processo de relação excludente e assistencialista começa a acontecer baseada nos princípios socioantropológicos e éticos da educação infantil como direito social garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Esta foi a primeira etapa da educação básica nacional a partir da legislação, na qual idealiza a educação infantil com metas e objetivos voltados não só ao cuidar, como também ao educar. (BRUNO, 2008). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) passou a existir com o intuito de tornar-se um dos instrumentos de gestão efetivos no contexto da política educacional, propondo equacionar todas as diretrizes referentes à educação nacional e depois por regulamentar a educação pública no Brasil por um longo período. Com isso, a LDB busca rever o quadro de má qualidade educacional, bem como os elevados índices de fracasso e evasão escolar.

Porém, para Frigotto (2011), o desfecho da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o percurso do Plano Nacional de Educação, agora subentendido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vieram confirmar que não houve melhora alguma, até o presente, a partir de análises críticas feitas por estudiosos da época.

Diante do exposto, entende-se que o Estado brasileiro foi sempre dominado por interesses privados, característica de todo estado capitalista, não sendo uma singularidade de nossa formação estatal. Porém, o privatismo referido assumiu aqui características muito mais acentuadas do que em outros países capitalistas. A sociedade civil tornou-se destaque na relação singular com o Estado, sendo ponto central na ação por uma participação pública maior. Diante dos avanços referentes

ao processo de construção da democracia, percebe-se que o mesmo contribuiu para dar visibilidade aos projetos políticos que enfatizavam visões distintas, porém determinantes para a ampliação do acesso aos espaços públicos a fim de garantir as mudanças esperadas no interior da própria sociedade.

Assim, as ações e estratégias sociais governamentais em um Estado de inspiração neoliberal incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua capacidade e escolhas individuais, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

Frigotto (2010) afirma que

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Nesse contexto, as concepções de educação centradas na pedagogia histórico- crítica – e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica – ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil (FRIGOTTO, 2010, p. 245).

No século XIX, os Estados Unidos e vários países da Europa conseguiram implantar a escola pública, laica e gratuita. Desde então, o esforço tem sido o de ampliação da oferta, embora nos países periféricos, como no Brasil, ainda sejam registrados altos níveis de exclusão.

Dados do Censo Escolar do Brasil do ano de 2014, indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais¹ estavam matriculados em classes comuns. Em 1998, cerca de 200 mil pessoas com deficiência estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. Os números reafirmam a importância da inclusão social celebrada no dia 21

¹ A terminologia presente no documento expressou “estudantes especiais”, por volta da metade da década de 1990, a terminologia utilizada passou a ser “pessoas com deficiência”, ou seja, o correto a abordar no texto seria “estudantes com deficiência”.

de março: "Dia Internacional da Síndrome de Down", referindo a síndrome de Down como exemplo, mas sabemos que estão em discussão todos os tipos de deficiência para a inclusão. A data remete à luta para a inclusão das pessoas com a deficiência nas escolas, no mercado de trabalho e nas relações sociais. Destes, 698.768 estudantes com deficiência no ano de 2014, 81% estavam em escolas e salas comuns e 19% nos colégios ou salas exclusivas para pessoas com deficiência. Em 2005, o quadro era bem diferente: 492.908 pessoas com deficiência estudavam no país – apenas 23% no ensino comum e 77% em escolas especiais. A cada ano, aumenta o número de pessoas com deficiência em salas de aula comuns: entre 2005 e 2015, o salto foi o equivalente a 6,5 vezes, de acordo com o Censo Escolar, do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O total subiu de 114.834 para 750.983 estudantes com deficiência convivendo com os demais alunos.

O aumento captado no estudo reflete, de acordo com especialistas, sobretudo mudanças na legislação. A mais recente delas foi endossada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em junho de 2016, confirmando a proibição de escolas cobrarem taxas extras nas mensalidades das crianças com deficiência. Os dados do Inep, órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), apontam que em 2015, eram, ao todo, 930.683 alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular e no EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Daí a demanda de uma legislação para sistematizar e democratizar o ensino, de verbas que viabilizem o trabalho dos professores, de educação com qualidade extensiva a todos. No entanto, nas sociedades liberais o ensino de qualidade tem permanecido elitista, restrito a poucos.

O século XX foi especialmente fecundo em teorias pedagógicas, voltadas para ênfases diversas, entre as quais, o aperfeiçoamento dos procedimentos de alfabetização e de aprendizagem, a universalização da oferta de vagas ou a defesa da escola unitária. Contudo, apesar dos esforços e de algumas conquistas, não se pode concluir que essas propostas venham obtendo resultados convincentes em termos globais. Cada vez mais os pedagogos se convencem de que não bastam reformas, mas sim uma inovação radical, já que o modelo da escola tradicional não serve mais para os tempos atuais. Não serve, porque as novas tecnologias de

informação e comunicação deslocaram o eixo de transmissão do conhecimento – antes centralizado na escola -, agora compartilhado pela mídia, sobretudo pela internet. Além disso, a exigência de conhecimentos especializados expandiu-se para os diversos setores da sociedade, no campo, na indústria, no setor de serviços, e a rapidez das transformações requer a atualização constante do saber e um dinamismo que a escola não tem.

Outra questão está na diversidade cultural, que torna a população estudantil cada vez mais heterogênea, pluriétnica, devido aos fluxos migratórios. Uma das consequências é a intolerância com o diferente, o que tem acirrado as discussões sobre a importância de educar também para a conscientização dos direitos humanos. Essas dificuldades, porém, não significam que a instituição escolar deva ser renegada, como propôs nos anos 1970 o radical Ivan Illich² (1926-2002), mas indicam a necessidade de se repensar suas funções e redefinir os valores que a têm sustentado.

A política educacional direcionada ao desenvolvimento da vida humana é a uma conquista da cultura, da percepção crítica e do aproveitamento das potencialidades do ser humano requerendo, no entanto, um posicionamento político dos processos educativos. Assim sendo, poderemos visualizar as possibilidades de reconstrução da sociedade humana menos desigual, em que os direitos alcancem e perpassem por todos os grupos e classes sociais.

Diante do que foi exposto pode-se afirmar que numa sociedade desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve exercer importante papel para a formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos. Para tanto, é indispensável que esta se desenvolva acima dos preceitos da reprodução determinada pelo capital que domina o Estado e que adote uma atitude independente, para que o direito educativo de todos os indivíduos seja realmente efetivado. Mais do que oferecer as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Nessa perspectiva,

² Foi um pensador e polímata austríaco. Foi autor de uma série de críticas às instituições da cultura moderna, escreveu sobre educação, medicina, trabalho, energia, ecologia e gênero. Pensador da ecologia política foi uma figura importante da crítica da sociedade industrial. Em 1956 foi nomeado vice-reitor da Universidade Católica de Porto Rico e, em 1961, fundou o Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) em Cuernavaca no México, centro de investigação que dava cursos aos missionários da América do Norte. Seus últimos anos foram marcados pela luta contra um câncer na face que o levou à morte em 2002. Seguindo sua crítica à medicina tradicional utilizou tratamentos alternativos para enfrentar o câncer, que batizou de "Minha mortalidade".

a luta pela educação pública de qualidade voltada para a emancipação humana, a saber, superação de exclusões, encontra sentido se inserida no movimento de constituição de identidade política do povo, bem como dos seus dirigentes e, mais especificamente, dos dirigentes responsáveis pela definição, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas para a educação pública (BITTENCURT, 2009). Dessa forma, a educação infantil será um espaço mais do que nunca privilegiado, para lidar com a diversidade, as diferenças culturais e sociais, bem como para combater a ocorrência de desigualdade e de exclusão.

Nesta perspectiva, entende-se que a educação instrumentaliza o ser humano culturalmente, capacitando-o para transformações tanto no seu status físico, moral, como também intelectual. Ela é o centro do desenvolvimento social. A sociedade não existiria sem que houvesse em seus membros suas particularidades. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade. Desse modo, educar para a sociedade significa preparar as crianças para as condições próprias de sua existência (Durkheim, 1955). Dentre as ações que realmente são eficazes para que a população possa apropriar-se dos bens culturais estabelecidos pela humanidade é exercitar a capacidade de discernimento, de reflexão, de criticidade e desenvolver suas potencialidades intelectuais. Com isso, a política educacional configura-se fundamental no âmbito das políticas sociais e como obrigação do Estado.

Após muitas discussões em vários países sobre a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e na educação, no Brasil o assunto se torna oficial apenas em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]. Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...]; III- Atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Logo após, em 1989, é decretada a Lei Federal nº 7.853 de 1989, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e, ainda, considera crime punível com reclusão de um a quatro anos e com

multa para os dirigentes de ensino público ou particular, no caso de recusa ou suspensão, sem justa causa, da matrícula de um aluno.

Após a Constituição de 1988 e durante a preparação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), houve tentativas de introduzir maior democratização no debate sobre a lei a ser implementada. O primeiro projeto da LDB resultou de amplo debate não só na Câmara, mas também na sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto de varias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação. Ao projeto original foram acrescentados mais sete um trabalho importante para finalizar um projeto que, pela primeira vez, não resultara de exclusiva iniciativa do Executivo, mas sim do debate democrático da comunidade educacional.

Esse debate democrático levou posteriormente à Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou seja, a Lei Federal nº 9.394 de 1996, a se ajustar à já referida Legislação Federal e prescrever ainda que a escola regular deverá oferecer, quando necessário, serviços de apoio especializado. Define também que tal apoio especializado, quando não for possível de ser ofertado em escola regular (por motivo de especificidades do aluno), então o atendimento educacional deverá ser proporcionado em classes, escolas ou serviços especializados. Além disso, a LDB salienta que o Estado deve iniciar sua oferta de atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais desde a educação infantil, de zero a seis anos. A LDB visa, ainda, que o sistema de ensino assegure aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização para atender o alunado, proporcionando a este, condições adequadas para a vida e para sua integração na sociedade.

No artigo 60 da LDB/1996 está proposto ainda que:

Art. 60 - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previsto neste artigo.

O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas na gestão educacional, mudanças que envolvem desde a

alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula.

3.3. Educação e inclusão social

Ao tratarmos de inclusão de crianças com deficiência, somos enviados ao campo da educação, pois ele está presente no dia-a-dia, defendida como para todos, sem nenhum tipo de distinção, traçando diretrizes para que o processo inclusivo seja deflagrado. Contudo, ainda caminhamos a passos lentos, pois se faz necessário derrubar muitos paradigmas visando preparar a sociedade para receber e aceitar a diversidade biopsicossocial.

A inclusão é uma inovação cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais. É um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Ela está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação – e assim diz a Constituição.

De acordo com Sasaki, “é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos (...) e na mentalidade de todas as pessoas” (2010, p. 40). Já para Aranha (2002), inclusão significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança, ou seja, inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades como companheiros e como membros, ou seja, incluir aquele que de alguma forma teve seus direitos perdidos ou por algum motivo não os exercem.

A inclusão perpassa por saber quais as “necessidades especiais” que os alunos possuem, entre elas, deficiências e déficits de aprendizagem, antes de incluí-los na rede regular de ensino.

Analisando a Educação Especial em diferentes países, inclusive no Brasil, os pesquisadores (MENDES, 1995; JANNUZZI, 1992), em geral, assinalam períodos mais ou menos distintos uns dos outros que demarcam mudanças na concepção de deficiência.

Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão.

A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação. No entanto, persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade. No final do século XIX e meados do século XX, surge o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte.

O período atual é marcado pelo movimento da inclusão que ocorre em âmbito mundial e refere-se a uma nova maneira de ver a criança, de excludente da diferença para a de contemplar a diversidade. Podemos constatar que as diversas formas de lidar com as pessoas que apresentavam deficiência refletem a estrutura econômica, social e política do momento.

Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade as deficiências físicas. Podemos dizer que com relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto. Destacamos ainda que nesse período, segundo Jannuzzi (1992), o atendimento inicial dirigido ao deficiente era feito a partir de duas vertentes na Educação Especial no Brasil: médico-pedagógica e a psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da comunidade do Brasil e refletiu, na Educação Especial, estimulando a criação de escolas em hospitais, constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes. A criação de serviços de higiene e saúde pública, em alguns estados, deu início à inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos anormais de

inteligência (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001). A vertente psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais. A preocupação dos trabalhos estava no diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. Os seguidores dessa vertente, por um lado, usavam recursos pedagógicos alternativos e, por outro, desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência que eram utilizadas para a identificação dos diferentes níveis intelectuais das crianças ou jovens. Esta última prevaleceu sobre a primeira e a tendência diagnóstica, além disso, teve como resultado a implementação de medidas segregadoras, pois deram origem às classes especiais para deficientes mentais (JANNUZZI, 1992; DECHICHI, 2001).

Uma das grandes particularidades do século XX foi ser capaz de produzir legislação internacional que atuasse sobre os Estados soberanos e que servisse de modelo para leis internas dos Estados – nação. O surgimento de um corpo de leis que defende os direitos fundamentais da pessoa humana, em vários aspectos e níveis, representou, sem dúvida, um avanço importantíssimo na construção de uma sociedade mundial baseada no direito. O debate sobre a educação especial teve início no século XVI. Inicialmente, a educação dos “portadores de necessidades especiais³” era baseada na discriminação e com o decorrer do tempo, houve uma evolução direcionada para a inclusão desses alunos nas escolas regulares. Os direitos básicos do cidadão estão garantidos em vários documentos. Destaca-se em âmbito internacional e nacional, respectivamente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Constituição Brasileira (1988), onde ambas enfatizam que todos somos iguais perante a lei. A ênfase se justifica porque pessoas são vítimas de violação dos direitos do homem, com destaque os portadores de deficiências que costumam ser discriminados, e nessa condição, ficam excluídos do acesso e usufruto dos bens e serviços socialmente disponíveis. Ou seja, do princípio de igualdade entre todos.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) estabelecem que as pessoas com deficiência devem estudar, de preferência, nas escolas regulares e que todos têm direito à educação. A

³ Termo utilizado durante o século XVI.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) realizada em Jomtien, Tailândia, fixou metas para melhorar a educação de crianças e jovens com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, passou a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social. Esta defende que

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (...). Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição da igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família, voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (UNESCO, 1994, p. 5).

A “educação de qualidade para Todos” tem a ver com a inclusão total, incondicional, de todos os alunos às escolas de seu bairro, como cita a Declaração de Salamanca (1994), e que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, englobando-os sem dúvida. Em outras palavras, este especial qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com necessidades educacionais especiais e focando o que realmente produz situação lamentável de nossas escolas.

A prática da inclusão escolar, segundo Mantoan (2003), pauta-se na capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes; é acolher todas as pessoas, sem exceção. É construir formas de interagir com o outro, que, uma vez incluídas, poderão ser atendidas as suas necessidades especiais.

A educação brasileira tem se demonstrado ineficiente para o atendimento da maioria de sua clientela, pois conforme ideia de Gurgel (2007), a educação especial foi tradicionalmente concebida como destinada a atender o deficiente mental, visual, auditivo, físico e motor, além daqueles que apresentam condutas típicas, de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos. Também estariam

inseridos nessa modalidade de ensino os alunos que possuem altas habilidades e superdotação. O conceito de inclusão é uma dificuldade a ser enfrentada pelos professores das escolas, necessita de tempo para ser implementado, da mudança de paradigmas e concepções de educadores, de um projeto que seja tomado como de toda a escola e concomitante a isso, é necessário a mudança de práticas escolares, permitindo o acesso de alunos com deficiência, mas antes de tudo, buscando garantir sua permanência nos espaços regulares de ensino.

As dificuldades no processo de inclusão formam uma rede de situações que vão influenciando umas às outras, gerando, novos processos de exclusão dos alunos. Mantoan (2003) acredita que recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade, que diga não a exclusão social, implica em condições de trabalho pedagógico e uma rede de saberes que entrelaçam e caminham no sentido contrário do paradigma tradicional de educação segregadora. É uma reviravolta complexa, mas possível, basta que lutemos por ela, que nos aperfeiçoemos e estejamos abertos a colaborar na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão, pois nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. A inclusão tem diferenças e igualdades, mas entre elas nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Santos⁴ apud MANTOAN, diz que “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (2003, p. 79). Os alunos com deficiência requerem um trabalho específico, com ferramentas e posturas diferenciadas dos demais alunos, para que possam ser atendidos e se desenvolver. Nessa perspectiva, a dificuldade apresentada pelo aluno não é o parâmetro fundamental, mas as potencialidades, as possibilidades de descobrir outras formas de conhecer. Incluir requer, portanto, uma postura crítica dos educadores e dos educandos em relação aos saberes escolares e à forma como os mesmos podem ser trabalhados. Incluir implica considerar que a escola não é uma estrutura pronta, acabada, inflexível, mas uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos alunos, em um processo que requer diálogo nos grupos de trabalho, na relação com a comunidade escolar e com os outros campos do conhecimento.

⁴ SANTOS, B. S. Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandirboaven1.htm>, 1995.

Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas gerais da sociedade, de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu meio e as mantinham afastadas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana. Para que haja a inclusão, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é e precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

A inclusão é uma proposta, um ideal. Se quisermos que a sociedade seja acessível e que dela todas as pessoas possam participar, em igualdade de oportunidades, é preciso fazer desse ideal uma realidade a cada dia. As ações de cada indivíduo, das instituições e dos órgãos públicos, devem ser pensadas e executadas no sentido de divulgar os direitos, a legislação e programar ações que garantam o acesso de todas as pessoas a todos os seus direitos. Sabe-se que mudar o contexto de uma hora para outra é impossível.

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010, p. 172).

Desejar uma sociedade acessível e se empenhar pela sua construção não pode significar o impedimento de acesso das pessoas com deficiência aos serviços atualmente oferecidos, pelo contrário, deve-se manter o olhar no ideal, mas os pés na realidade. A inclusão envolve mudanças em todas as pessoas e é um trabalho longo e desafiador.

3.4. Ensino regular e pessoa com deficiência: Direito ou obrigação

De acordo com leituras da obra “Subsídios para Organização e Funcionamento dos Serviços de educação especial” da Secretaria de Educação Especial, do ponto de vista filosófico, a educação especial fundamenta-se na Declaração dos Direitos do Homem, na convenção sobre os Direitos da Criança e nas declarações das Nações Unidas “Declaração de Salamanca”, (UNESCO 1994), culminadas no documento regras, padrões sobre a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

A declaração Universal dos Direitos do Homem (10 de dezembro de 1948) garante a educação para todos, indistintamente, quaisquer que sejam suas origens ou condições sociais. Nesse enfoque, há que se ter presente os seguintes princípios:

- Todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, nível mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possua, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença. Seu valor é inerente à natureza do homem e às suas potencialidades que traz em si.
- Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para a sua promoção. O princípio é válido tanto para pessoas consideradas comuns e para as ligeiramente afetadas, como também para as geralmente prejudicadas, que exigem uma ação integrada de responsabilidade e de realizações pluridirecionais;
- Todo ser humano, conta com possibilidades reais, por mínimas que sejam, de alcançar pelo desenvolvimento de suas habilidades e de obter positiva adaptação ao ambiente normal;
- Todo ser humano tem o direito de reivindicar condições apropriadas de vida, aprendizagem e ação, de desfrutar de convivência condigna e de aproveitar das experiências que lhe são oferecidas para se desempenhar como pessoa e membro atuante da comunidade;
- Todo ser humano, por menos contribuição que possa dar à sociedade, deve fazer jus ao direito de igualdade de oportunidade, que lhe assiste como integrante de uma sociedade;

- Todo ser humano, sejam quais forem suas condições de vida, tem direito de ser tratado com direito e dignidade.

A convenção sobre os Direitos da Criança (Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989) explica, em seu quinto princípio, os direitos das pessoas com deficiências educativas especiais, levando os educandos em geral a assumirem conscientemente, a responsabilidade de valorizá-lo como indivíduos e como seres sociais, e prescreve em seu artigo 23: “Os Estados Partes reconhecem que as crianças com deficiências físicas ou mentais deverão desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade”.

Os Estados Partes (Nações Unidas) reconhecem o direito da criança com deficiência de receber cuidados especiais e, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúna as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada, que seja adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados.

Atendendo às necessidades especiais da criança com deficiência, conforme disposto no parágrafo 2º do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou de pessoas que cuidem da criança, e visará assegurar à criança com deficiência o acesso à educação, a capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e as oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual.

A pessoa com deficiência tem seus direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, pela Constituição Estadual de 1989, e pelo artigo 54 da Lei no. 8069/90, garantindo esse último um atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A estrutura educacional brasileira está fundamentada e definida na LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei no. 9394/96 publicada em 20/12/96, no Diário Oficial da União.

A Constituição Federal de 1988, capítulo II, seção I, art. 206, afirma que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo assim, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. O art. 208 inciso III reafirma que “a pessoa com deficiência tem direito ao atendimento na rede regular de ensino”. Por último, a lei Federal 7853/89 dispõe sobre o apoio as pessoas com deficiência e sua integração social, definindo o preconceito como crime. Nesse sentido, nenhuma escola ou creche pode recusar, sem justa causa, o acesso de uma criança com deficiência a sua instituição.

Com base em uma das leituras realizadas, a autora da monografia “Educação Especial: A educação Inclusiva, conceito e pratica nas escolas regulares (...)” a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares já é uma realidade, os pais destas crianças ou adolescentes, tendo o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases e a Carta de Salamanca, tem procurado as escolas regulares para que seus filhos frequentem estas escolas. Porém, nem professores nem as escolas estão preparados para esta inclusão. As críticas e interpretações inadequadas têm contribuído para esclarecer o conceito de integração ao longo dos tempos. O psicólogo Hegart (1981) tem divulgado que o objetivo principal de toda essa dinâmica não é integrar e, sim educar os “alunos com necessidades especiais”, por isso ele propôs falar em termos de “educar alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular”. A autora traz também que profissionais da educação estão levando as escolas uma proposta, que tem por objetivo trabalhar com a inclusão em todos os aspectos e nesta proposta inclui:

1. Sensibilização de professores, coordenadores e direção;
2. Sensibilização dos demais funcionário da escola;
3. Conhecimento das diversidades, das crianças e/ou adolescentes de necessidades educativas especiais/ comportamentos/possibilidades;
4. Sensibilização com os pais e alunos da escola;
5. Adaptações, recursos, sala de apoio.

A autora ainda reforça que o trabalho junto aos professores é muito importante visto que este projeto depende deles. Esta inclusão só ocorrerá se o professor estiver empenhado neste projeto, buscando realmente que estes portadores de necessidades especiais sejam incluídos. Mas, qual o perfil de professor que melhor

se adequaria a uma educação que deverá romper com seus padrões atuais e apontar para objetos e métodos de ensino inovadores.

Mantoan (1997), afirma que reestruturar o conjunto de elementos que compõem o quadro educacional deste fim de século, implica o reconhecimento do que está sendo, hoje, o discurso do futuro. Em outras palavras, o que planejamos para amanhã, em educação, deverá considerar a caminhada incessante e implacável da evolução das ciências, das artes, da tecnologia e, especialmente, da capacidade de extensão da consciência humana.

Agindo assim, o professor favorecerá o processo da interação social. O mais importante é que o profissional goste do seu trabalho e esteja sempre pronto a buscar novas formas de transmitir os conhecimentos. Além disso, que tenha consciência de que cada aluno é um ser humano diferente e em potencial seja com deficiência ou não.

3.5. Ensino regular família e escola: Tríade necessária

Em muitos lugares, a educação integral não é apenas circulação por novos espaços, nem tampouco um mero aumento da carga horaria, ela representa a participação ativa das famílias nas escolas e a criação de laços estreitos com a comunidade.

Fumegalli (2012) aborda que a escola, no seu percurso histórico, se caracterizou como uma educação seletiva em que grupos minoritários tinham privilégios. Entretanto, sabemos que a escola pode ter um papel fundamental na construção de valores que auxiliam os membros da sociedade em geral a pautar sua vida pessoal e coletiva no respeito pelas diferenças, provocadoras de exclusão, criando condições para que na prática cotidiana haja principalmente mais tolerância, ajudando assim, os alunos a levarem em consideração os pontos de vista do outro.

A partir de meados do século XX com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência surge a nível mundial o desafio de uma sociedade inclusiva (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 20).

Fumegalli (2012) ainda ressalta que a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. O movimento em favor da inclusão tem como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Significa que, todos os alunos têm o direito de frequentar a escola regular onde toda diversidade deve ser valorizada, e a construção de aprendizagem deve ser oferecida a todos, no mesmo espaço escolar com oportunidades iguais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Obrigação essa que se dá como direito de todos, indiferente de qualquer tipo de diferença.

Dellani (2012) aborda em seu artigo que a educação brasileira tem se demonstrado ineficiente para o atendimento da maioria de sua clientela, pois conforme ideia de Gurgel (2007), a educação especial foi tradicionalmente concebida como destinada a atender a pessoa com deficiência mental, visual, auditiva, física e motora, além daqueles que apresentam condutas típicas, de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos. Também estariam inseridos nessa modalidade de ensino os alunos que possuem altas habilidades e superdotação. Rosseto nos diz que

A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (2005, p. 42).

Dellani (2012) ainda destaca que também é importante destacar o papel do professor, diante dos alunos com deficiência, em colaborar com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um; oferecer um espaço em que o aluno possa aprender e se perceber como sujeito ativo na construção do conhecimento, por meio de atividades individualizadas e também em grupo, para que haja uma cooperação entre os alunos e para que esse processo se desenvolva de forma conjunta, pois é na relação com o outro que o sujeito se constitui e se transforma; trabalhar em parceria com a equipe

especializada que acompanha o aluno, dentro e/ou fora da escola, bem como com as respectivas famílias, com o intuito de ampliar as possibilidades de inclusão. O ofício do professor não pode mais ser visto como vocação, e sim como profissão que requer muito estudo, reflexão e uma prática realmente transformadora. A capacitação docente é um dos meios de começar a mudança na qualidade do ensino para criar contextos educacionais inclusivos, capazes de propiciar a aprendizagem de todos os alunos, respeitando ritmos, tempos, superando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais, dentre outras.

Fumegalli (2012, p. 20-21) traz uma ressalva de que o processo de incluir pessoas com deficiência na escola significa uma revolução educacional e é um caminho fundamental para que se atinja também a inclusão social, constitui uma meta cada vez mais firme nos diferentes sistemas e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar o objetivo de uma sociedade que almeja a igualdade para todos.

A autora destaca também de que a proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Fumegalli (2012) destaca que a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência, depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e, essa condição não é comum aos sistemas educacionais e a maioria dos professores. Incluir não deve ser uma imposição, mas um modo de pensar. A inclusão de pessoas com deficiência na escola supõe considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam no reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, embora em alguns momentos, observamos que muitas escolas e/ou professores não estão vivendo a inclusão como sinônimo de entender essas diferenças.

No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e isto está assegurado pela Constituição.

Segundo Mantoan (1988):

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na centralização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. (MANTOAN, 1988)

Para descrever o percurso da educação inclusiva, Fumegalli destacou em sua monografia onde observa-se o cenário educacional brasileiro sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação, o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores e, finalmente o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da sua implementação. O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência.

A autora traz a inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas.

De acordo com dados da Revista da Educação Especial (2010):

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34).

Para os profissionais que atuam nas escolas hoje, é difícil entender a possibilidade de se fazer inclusão. Essa resistência é aceitável e compreensível, diante do modelo pedagógico-organizacional conservador que vigora na maioria das escolas. Poucos são os profissionais que se arriscam a encarar a ideia de ministrar um ensino inclusivo em uma sala de aula de cadeiras enfileiradas, um livro didático aberto na mesma página, uma só tarefa no quadro e uma só resposta válida e esperada nas provas. Na maneira tradicional de ensinar, a competição entre os alunos e a homogeneização das respostas e de comportamentos esperados, a “transmissão” do conhecimento e o pavor de errar impedem alunos e professores de

contemplar as diferenças e de reconhecer a riqueza que elas aportam ao desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora das escolas.

Fumegalli (2012, p. 24) ressalta que, priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável da escola, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

O número de alunos incluídos nas escolas regulares, nos últimos anos, triplicou, no entanto, o preconceito e a falta de conhecimento das leis que os amparam e beneficiam ainda deixam um grande contingente de pessoas com deficiência fora da inclusão escolar. Ao discutir a escola inclusiva, Carvalho (2004, p. 115) destaca algumas das inúmeras funções de uma escola que busca se enquadrar nessa perspectiva de educação:

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar; - promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade; - criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências; - criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas; - estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de beneficiar apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos; - acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar; - operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender; - respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem; - valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade (CARVALHO, 2004, p. 115).

De acordo com a Constituição Federal, é assegurado o direito à educação a toda a população indiscriminadamente. Sendo que de acordo com o MEC (2001): por educação especial, conforme especificado na Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar,

complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. As adaptações curriculares, segundo o documento do MEC, publicado em 1997 compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inserindo-se na concepção de escola integradora defendida pelo MEC.

Vale observar que segundo o documento do MEC (1997), “focaliza o currículo como ferramenta básica de escolarização” (p. 15), “organizado para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e ação docente” (p. 31). “Já as adaptações curriculares são entendidas como estratégias e critérios de atuação docente” (p. 15).

Aos pais não cabe apenas participar das reuniões, e entre outras atividades envolvidas, o compromisso é muito forte, indo desde as responsabilidades pelos cuidados diários da vida escolar das crianças até o compartilhamento das concepções educacionais que os mesmos se submetem ao projeto pedagógico da escola dos filhos. Vale salientar, “que estudos realizados na Inglaterra, afirmam que os pais de crianças “com necessidades especiais” frequentemente manifestam preferência por recursos integrados à escola comum” (MAZZOTTA, 1996).

Nessa reflexão, Pacheco (2007, p. 81-85) manifesta que é preciso que a família e a escola estejam preparadas para iniciar e perseverar o processo de inclusão, já que todo esse processo vai além de receber o aluno; este precisa de atendimento e de continuação no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as configurações o novo conceito de família tem causado impacto aos considerados tradicionais e conservadores. Na Câmara dos Deputados, houve uma comissão especial referente a um projeto do Estatuto da Família. Nele, seria considerado como família apenas os núcleos formados pela união de um homem e uma mulher, ou seja, reforçando a exclusão das novas estruturas que tem surgido e crescido no país, visto que apenas 48,9% das famílias possuem a união tradicional, enquanto a maioria se encaixa em padrões diferentes. Desse modo, revela-se o preconceito e a desinformação do povo, além de extensa intolerância ao direito de liberdade do indivíduo, não apenas frente aos homoafetivos, mas também às mães e pais solteiros, aos divorciados, aos poli amorosos e às organizações mosaico. Na verdade, esses núcleos demonstram muito mais a conciliação e podem

provar que, mesmo fora dos padrões, são capazes de provar o valor do amor e do respeito ao próximo.

Fumegalli (2012, p. 44-45) traz que na esfera social é imprescindível destacar a necessidade de serem revistas as concepções sobre o aluno com deficiência e o papel da escola, seja pelas pessoas individualmente, pela família, por grupos organizados para resguardo da cidadania, pelos serviços estruturados, pelas campanhas de esclarecimento da população, etc. Entretanto, ainda é preciso redimensionar as diretrizes norteadoras da ação dos órgãos públicos, da ação governamental global, dos investimentos financeiros, etc., a partir da visão dinâmica das condições da pessoa com deficiência.

A família, é o primeiro grupo que pertence o indivíduo e onde ele tem a oportunidade de aprender através dos conhecimentos adquiridos, seja de forma positiva: afeto, estímulo, apoio, respeito, sentir-se útil; e negativa: frustrações, limites, tristezas, perdas, todas elas são fatores resultantes de singular importância para a formação da personalidade de qualquer criança, com deficiência ou não. Com isso, entender a importância da família em vários contextos, representa a conscientização da grande responsabilidade de que os pais devam ter com seus filhos, formando também parcerias diversas, principalmente com a escola.

O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar é publicamente conhecido na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela lei nº 8069/90, que aponta para os deveres da família e os direitos das crianças e adolescentes; Política Nacional de Educação Especial (1994), que adota como uma de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno, entre seus objetivos específicos, temos o envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando; e outra Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que guardam entre si diferenças

conceituais importantes. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituído pela lei nº 9394/96, que atenta a importância da família, nos artigos 1º e 6º e 123º, Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 1 de junho de 2014, que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família), e local na melhoria de funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos. A vida em sociedade é complexa, e caracterizada pela convivência de pessoas diferentes; a inclusão sugere a integração de todas as pessoas de maneira a construir um entendimento comum de que a unidade e a pluralidade silenciem a existência humana na condição de diferente e anule a exclusão.

É direito de toda criança com deficiência ser aceita como é, primeiramente no âmbito familiar, seguindo-se da escola e na sociedade; respeitada como qualquer cidadão, com direitos e deveres, mesmo sendo ela diferente.

4. AÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta o resultado da pesquisa bibliográfica e documental com foco na inclusão da criança com deficiência no ensino regular. No processo de análise documental, utilizaram-se documentos básicos do estágio supervisionado no Serviço Social nos detendo preferencialmente ao Relatório Final de Estágio Supervisionado II, documento elaborado com resultado do projeto de Intervenção que tinha por objetivo “aprimorar o processo de preparação das crianças atendidas pela APAE para o ingresso no ensino regular com vistas a contribuir com a permanência desses estudantes na escola”, onde foi possível retirar elementos que fundamentam a necessidade de debater essa temática. No que se refere à pesquisa bibliográfica, utilizou-se legislação da área e autores de relevância desta temática. A inclusão da criança com deficiência no ensino regular é garantido por legislação no Brasil, e não é algo atual, no entanto, os desafios postos à materialização da inclusão no ensino regular, são diários e imensos. A análise versa sobre a relação dessa inclusão nos aspectos relacionados à escola, família e sociedade.

4.1. A criança com deficiência e sua relação com a inclusão no ensino regular

A inclusão nas escolas regulares não implica um ensino individualizado, nem implica que sejam utilizados métodos e técnicas específicas para cada tipo de deficiência. Pelo contrário, sugere adaptações curriculares que permitam análises numa visão contínua e qualitativa, avaliando a evolução da aprendizagem dos alunos com deficiência. A escola, ao permitir o trabalho coletivo e diversificado, traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças com deficiência e também às crianças que não possuem deficiência, pois possibilita que o aluno conviva com a diversidade humana, dividindo responsabilidades e repartindo tarefas, desenvolvendo atos de cooperação. Dessa forma, proporciona o reconhecimento das diferenças entre as pessoas e a valorização de todos na perspectiva de atender os objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

A criança com deficiência é inserida na sociedade em meio a muitos desafios, pois, ela passa por um processo de vulnerabilidade conjuntural que por vezes desenvolve no dia a dia da vivência e convivência escolar, exclusão, *bullying*, preconceitos, estigmas entre tantas outras expressões de vulnerabilidade psicossocial que dificulta ainda mais o seu convívio em sociedade.

Entende-se a importância da inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, pois ao conviver junto dos outros alunos ele acaba se sentindo com a autoestima mais elevada, acaba trabalhando sua perspectiva de autonomia, por isso a relevância do preparo dessa criança antes de ir para o ambiente escolar e também do preparo dos pais é de extrema importância, pois assim como ele pode ser bem aceito, ao mesmo tempo pode ocasionar de não ser bem-vindo e sofrer algumas dificuldades além da que ele trás consigo (DAL OSTO, 2016, p. 6).

Aceitar e aprender a conviver com a diversidade é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos. Esses fatos reforçam a percepção de que as políticas de inclusão devem ser adotadas, permitindo que uma parcela de alunos anteriormente excluída das demais, possa a partir daí fazer parte das escolas regulares.

Com base nas reflexões no processo de estágio supervisionado Serviço Social (2016/1), no que se refere à criança com deficiência é importante referir que:

Na fase da infância e desenvolvimento é de suma importância para a criança com deficiência. Este processo de integração social se define por criar espaços que normalizem as vivências, ou seja, a criação de ambientes o mais parecidos possíveis com os que a população em geral vivencia. Mas também o mais importante para a inclusão social que se trata da adaptação da sociedade para incluir as pessoas com deficiência em seus sistemas sociais, tais como, as escolas, e em todo lugar onde eles vivem. Não só a sociedade em geral, mas a família tem o papel importante de se adaptar para conseguir construir um convívio e como também dar conta das demandas específicas desta criança diante de suas limitações físicas, mas auxiliando para que ela consiga assumir seu papel na sociedade (DAL OSTO, 2016, p. 10).

A escola deve estar preparada para receber a criança com deficiência no seu âmbito, do ponto de vista de estrutura e recursos humanos, a rede de serviços e os profissionais que compõe esta rede, também devem estar aptos a atenderem essa demanda, pois é direito da criança com deficiência estar incluída na rede regular de ensino. “O desenvolvimento da escola inclusiva é considerado como um processo social” (FIGUEIREDO, 2010, p. 28).

O ambiente escolar é um espaço de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a “serem pessoas”, sujeitos de direitos. Em ambientes educativos, a inclusão proporciona aos alunos a valorização da diferença pela convivência, com espírito solidário e participativo. Nesse contexto, todos os alunos têm possibilidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma, basta que a escola esteja preparada e os profissionais aptos a atenderem as crianças com deficiência e os demais alunos.

Acredita-se que um dos movimentos que podem contribuir para assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação comum “em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009) seja o investimento em estudos que discutam aspectos relacionados à escolarização desses sujeitos, contribuindo para a desmitificação de crenças que relacionam deficiência a incapacidade. (BELEM, 2016, p. 4)

Na atual estrutura escolar assegurar a inclusão escolar torna-se bastante complicado e até mesmo pode parecer utopia. Todos os alunos, tanto os que não têm deficiência quanto os que têm deficiência, são colocados na mesma classe e ao mesmo tempo, da mesma forma e no mesmo ritmo recebem os conteúdos, independentemente de suas especificidades, necessidades e possibilidades e como afirma Ferraro (1999), “as relações de exclusão “na” e “da” escola não estão claras”. Segundo ela, essas relações colocam sobre os sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, na medida em que difundem uma ideia de escola democrática. Parece evidente num contexto em que o Estado tem que atestar a credibilidade de suas ações, que a terminalidade específica se torna um mecanismo bastante oportuno para tal atestado.

Nesse contexto, é importante repensar as ações que visam adaptar as práticas escolares sem mudar a forma como a escola está organizada. Mais especificamente, é preciso discutir exaustivamente o sentido da terminalidade específica, com os principais sujeitos afetados pela proposta.

Nesse processo é preciso deixar claro as contradições e o caráter estigmatizante dessa forma de certificação escolar. Diante disso, essa proposta deveria ser abolida, pois, acima de tudo, o horizonte deve ser a construção coletiva de um novo modelo de escola. Nessa linha de reflexão, Penin (2000) afirma que assim aprenderemos um jeito de fazer escola e esse percurso será trilhado podendo ter a insegurança presente no caminho, pois, nesse processo torna-se evidente que

“a certeza estará por conta da crença no objetivo: acolher todas as crianças, não arrancá-las de seu grupo de colegas com os quais iniciaram a escolarização, proporcionar-lhes o acesso, a permanência e o direito de aprender” (PENIN, 2000, p. 29).

Para ser democrática e universal, como ditam os discursos oficiais, a escola precisa pensar outro tipo de relação do aluno com deficiência, com o conhecimento, e não permanecer engessada no que se acredita e que se determinou que ele devesse aprender. É preciso que as práticas educativas e a forma de avaliar considerem a pessoa em sua especificidade, e suas limitações, e que possibilitem o acompanhamento do educando ao longo de sua escolarização e realmente consigam descrever e analisar seu sucesso ou insucesso.

4.2. Os impactos da deficiência no contexto da família

De acordo com os autores Sá e Rabinovich (2006, p. 70), a família é o principal agente da socialização primária e onde se produzem relações de cuidado entre os seus membros através da proteção, do acolhimento, respeito à individualidade e potencialização do outro. Em cada família existem valores transmitidos de geração em geração, envolvendo afeto e identidade.

Os autores ainda afirmam que é na família que o bebê estabelece os primeiros vínculos afetivos que o levarão a ter autoconfiança e confiança nas pessoas, desenvolvendo sua independência. Para tal, o bebê conta, a princípio, com a mãe (ou da figura cuidadora) que assegura o primeiro vínculo, com o pai, irmãos, avós ou pessoas que complementam a função materna e familiar.

A presença e acompanhamento da família, na vida de qualquer criança, é muito importante para o seu desenvolvimento pleno. Seu papel é o de oferecer-lhe um lugar onde possam desenvolver-se com segurança e aprender a se relacionar em sociedade. Este esforço torna-se, sem dúvida, mais difícil para as famílias das crianças com deficiência. Quando a realidade da deficiência se apresenta na família, se exige de cada membro familiar uma reorganização familiar e por vezes redefinição dos papéis dentro da família, cobrando-se dessa família, mudanças de atitudes e novos estilos de vida. O nascimento de uma criança com deficiência confronta toda a expectativa dos pais, e a família fica surpresa por uma situação

inesperada. Na maioria das vezes, numa primeira impressão, pode acontecer a não aceitação da família, por terem de enfrentar dificuldades no decorrer do processo de crescimento e desenvolvimento da criança com deficiência. É possível que se faça um acompanhamento desta família para prepará-la para esperar essa criança com deficiência, pois esta precisara de todo o cuidado e atenção necessária.

A principal importância da influência da família reside no fato de o lar e a vida familiar proporcionarem, através de seu ambiente físico e social, as condições necessárias ao desenvolvimento da criança. Ela tem a importante função de proporcionar a esta criança tornar-se sujeito que possa transformar seus impulsos em desejos, buscando realizá-los dentro do quadro de sua diferença e por meio dela.

A rede de apoio familiar favorece a formação de vínculos e estruturação da vida da criança com deficiência, ampliando suas possibilidades a partir da autoestima advinda da afetividade. Esta rede, não pode, portanto, ser ignorada no que se refere ao desenvolvimento e à socialização dessa criança.

De acordo com autores Sá e Rabinovich (2006, p. 70), é “também a família se sente estigmatizada, passando por uma desestruturação inicial, que terá sua intensidade diretamente proporcional ao estágio de desenvolvimento em que a mesma estiver na ocasião”. Necessita para se reestruturar do apoio das pessoas de suas relações (parentes, amigos, vizinhos), que podem auxiliá-la a acreditar em seus próprios recursos, favorecendo sua autoestima, tanto da estrutura familiar, quanto da criança com deficiência. No projeto de intervenção “Diversidade e Inclusão no ambiente escolar”, ao realizar entrevistas com os profissionais e pais que interagem diretamente com o público alvo do estudo, constatou nas falas dos sujeitos, as dificuldades no que se refere aos cuidados da criança com deficiência, particularmente de famílias economicamente vulneráveis.

Sou sozinha para cuidar dos meus filhos dentro de casa, mas sempre que preciso de alguma ajuda tenho minhas vizinhas que ficam de olho nos meninos pra mim poder sair resolver as coisas da casa (SUJEITO ENTREVISTADO 1).

A resposta que a família dará a este desafio dependerá das experiências passadas, da situação econômica, bem como dos antecedentes étnicos e das relações familiares, entre outras influências, o que, por sua vez, determinará se o

desafio de criar, cuidar e educar a criança com deficiência será enfrentado. A família poderá apresentar dificuldades em cumprir seu papel social de educar indivíduos para participar ativamente da sociedade atual que enfatiza aspectos como eficiência e eficácia.

Frequentemente, observamos nos pais, ou responsáveis, o desejo de que seus filhos possam alcançar tudo o que lhes foi negado no plano social e profissional. A extensão e a profundidade do impacto desse nascimento não estão determinadas apenas por questões biológicas, envolvidas em uma relação saúde-doença. A limitação das atividades da criança, ou seja, a extensão da lesão tem um impacto maior do que o próprio diagnóstico médico. A desestruturação da família varia de acordo com o tipo e o grau da deficiência, e também com a forma da tomada de conhecimento de sua existência.

Através do mapeamento feito durante o processo de intervenção do projeto, pode-se verificar através da busca nos documentos da instituição, que de 220 crianças, 122 estão matriculadas em escola regular, sendo 58 crianças onde a família é composta apenas por mães ou mulheres responsáveis pela criança (DAL OSTO, 2016, p.13).

O cuidado, quando analisado no contexto familiar, ou nas relações sociais mais próximas de uma criança com deficiência é geralmente exercido por mulheres. Para muitas das mulheres é considerado algo natural pelo fato de as mulheres serem sozinhas, sem a presença de seu companheiro. Cuidar de alguém tem sido ao longo dos processos históricos, uma atribuição social de mulheres, assim como uma prática pouco valorizada. Embora haja um esforço do poder público de garantir as pessoas com deficiência através das políticas públicas seus direitos, não há um direcionamento no que diz respeito às cuidadoras das pessoas com deficiência. Portanto, as mulheres no seu papel de cuidadora tendem muitas vezes a conciliar o trabalho ou o cuidado da casa em torno dos cuidados da pessoa com deficiência, rendendo-se a várias responsabilidades ao mesmo tempo.

Durante o diálogo com os pais ou responsáveis dos alunos, através do roteiro elaborado com as perguntas, pode-se perceber através de uma das falas de uma mãe que “há muita dificuldade de enfrentar os desafios encontrados na inserção do meu filho no ensino regular, porque a maioria das escolas que atendem essa demanda não possui estrutura e profissionais adequados para receber e auxiliar as crianças com deficiência (DAL OSTO, 2016, p. 14).

Frequentemente as informações sobre a deficiência, seu grau de comprometimento, o prognóstico e as potencialidades da criança chegam aos pais impregnados de preconceitos, discriminações e equívocos. Muitas vezes as famílias acabam se reconfigurando, passando para as mães ou responsáveis, toda a responsabilidade de cuidar e se dedicar aos cuidados da criança com deficiência, desde o seu nascimento.

A situação pode tornar-se tensa, incerta e ambígua para todos. A mãe pode sentir-se abandonada e pode abandonar o cônjuge, ou vice e versa. A esta fase, segue-se a negação, quando não é possível aceitar que isto tenha acontecido com o seu filho e nada do que se possa esclarecer relacionado ao diagnóstico e/ou prognóstico da criança é interiorizado ou aceito pela família. Parte-se do pressuposto de que nada pode ou precisa ser feito pela criança.

(...) logo que descobrimos a deficiência no nosso filho, meu marido (na época era marido), sentiu-se um pouco incomodado com a situação porque ele teria que deixar de fazer varias coisas para poder estar mais presente na vida do B. e isso não estava nos nossos planos, acabou que nos separamos quando o B. completou 3 anos (...) (SUJEITO ENTREVISTADO 3).

Acolher e apoiar a família, oferecer orientações claras, mostrar alternativas e possibilidades para aperfeiçoar o desenvolvimento da criança são possibilidades de abertura e suavização de um caminho, certamente difícil, que pais e criança devem percorrer. Cada um dos membros da família encaminha como vai ser interpretada a deficiência e, quanto mais a percepção da doença em uma família tiver caráter negativo, mais complexas serão as relações interpessoais junto à criança com deficiência.

(...) quando descobri que meu filho era uma criança deficiente foi bem difícil aceitar, mas com o tempo aprendi que nem tudo estava perdido. Depois com o nascimento do meu outro filho, e a descoberta da deficiência dele também achei que não ia conseguir enfrentar, porque eram duas crianças com autismo que eu tinha que cuidar sozinha, mas hoje estão lindos e saudáveis vivendo e aprendendo sempre (SUJEITO ENTREVISTADO 2).

A aceitação da criança e o processo de reestruturação da família dependem, em parte, de como os pais entendem o diagnóstico, atribuindo a ele um significado para suas vidas e de seu filho. A responsabilidade no momento do diagnóstico torna-se grande e deve sempre ser acompanhada das possibilidades terapêuticas.

As famílias de crianças com deficiência tendem a experimentar um sentimento de ser diferente de outras famílias, de estarem impossibilitadas de viver o universo de outras experiências. Estas famílias, sentindo-se estigmatizadas, culpadas, castigadas, experimentam uma redução global nos contatos sociais. Esta redução pode dar-se devido ao desejo da mãe e/ou responsável, de sozinha cuidar da criança, sobrecarregando-a e aumentando seu estresse, ou à insegurança quanto a expor a criança aos olhares e cuidados dos outros.

Para Mantoan (2003), os pais, no Brasil, contrariamente a outros países, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar dessa preferência constar na nossa Constituição Federal (1988), observa-se uma tendência dos pais de se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência.

(...) único lugar que saio com meus netos é da APAE pra casa e da casa para a APAE porque eles não se comportam, não param quietos eu passo vergonha na rua as vezes porque eles querem mexer em tudo (SUJEITO ENTREVISTADO 1).

A fala do sujeito demonstra um isolamento social pelo fato das crianças não agirem de acordo com as regras estabelecidas pela sociedade. Muitos pais segregam seus filhos, pelo medo da discriminação. Ou, ainda, os pais querem proteger seus filhos em uma escola cercada pelos muros da indiferença e, sendo assim, confirmam sua exclusão social e escolar. Como afirma Cury, “o contorno legal indica possibilidade e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim, regras” (2002, p. 08), porém, a conversão para as realizações no cotidiano entra em choque com as condições sociais. Inegavelmente, tudo isso tem impacto nas vidas das pessoas, pois sabe-se que a educação tem um papel de destaque na formação do cidadão.

Poderá haver mudanças no comportamento de pessoas próximas à família, pois a deficiência não afeta apenas a família como também os outros elementos próximos ao grupo familiar como os parentes, amigos, vizinhos, etc. Muitos tabus ainda precisam ser quebrados em relação a uma pessoa com deficiência, pois a sociedade ainda a enxerga como alguém incapaz, tanto de se relacionar, como de se desenvolver junto aos demais. A aceitação começa sempre pela família da

criança com deficiência, para que assim ela possa ter força de lutar contra esses tabus que os envolvem.

Muitas famílias exercem função dominante sobre seus membros gerando com isso certo tipo influência no processo de aprendizagem. Pais que dominam, são pessoas exageradas no cumprimento do dever; exigentes, líderes, se não respeitarem suas imposições há correções por intermédio de castigos e punições. Esse tipo de educação abafa as potencialidades básicas para o crescimento; (afeto, inteligência e vontade) a criança se sente carente, insegura, agredida e rejeitada.

Meu filho tem um pouco de dificuldade de se relacionar com as demais pessoas, às vezes acho que eu protejo ele demais por causa da deficiência dele, acabo também proibindo ele de sair sem que eu esteja junto para levar ele e ficar junto (SUJEITO ENTREVISTADO 3).

Um aluno que não recebe atenção em casa pode, por exemplo, fazer bagunça e agir de modo agressivo na sala de aula para chamar atenção. Muitos pais se preocupam com a liberdade de seus filhos, com medo deles se tornarem rebeldes; o que se deve ser feito é fundar bons hábitos para que possam conviver harmoniosamente com a sociedade.

No momento, em que os pais se sentem desafiados e saem em busca da resolução de problemas, sentem-se motivados a lutar pelo crescimento e desenvolvimento de seus filhos. Inaugura-se, a partir daí, um novo pai e uma nova mãe.

4.3. A escola e a criança com deficiência: desafios e possibilidades

Vive-se hoje um momento de redefinição, no qual cabe às instituições de ensino papéis diferentes de antes. As escolas têm, diante de si, o grande desafio de se reinventar, sendo necessárias novas práticas pedagógicas que garantam atender toda a diversidade humana. Dentre as diversidades atuais temos a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

A imagem de que existem alunos incapazes de aprender e adquirir conhecimentos é muito comum na sociedade brasileira. Difundiu-se o estereótipo de que essas pessoas são destituídas de intelecto capaz de lhes oferecer as condições para desenvolver suas habilidades cognitivas. Nesse sentido, as escolas se inserem

com participação decisiva para a sua formação e para a condição de cidadãos políticos e sociais. Cabe, portanto, a escola a difícil tarefa de prepará-los para inserção nessa sociedade tão complexa e excludente, incapaz de lidar com as diferenças, pois segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar faz repensar o papel da escola e conduz a adoção de posturas mais solidárias e para a convivência.

São considerados alunos com deficiência, todos aqueles que ficam fora dos padrões estabelecidos por um grupo. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2007, p.2)

Desde janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva reafirma o direito de todos os alunos com algum tipo de deficiência ao acesso à educação no ensino regular, recebendo, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial no artigo 4º, definem o público alvo do atendimento educacional especializado:

I- Alunos com Deficiência: “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.” II- Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: “aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.” Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos em outra especificação”. III- Alunos com altas habilidades/superdotação: “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o atendimento realizado por um professor com formação específica e oferecido aos alunos no turno inverso de seu horário de aula, de forma a complementar e/ou suplementar o ensino regular, considerando as necessidades dos alunos.

O professor do AEE, dependendo da necessidade do aluno, organiza atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim de facilitar o processo de construção da aprendizagem. As atividades oferecidas pelo AEE são diferentes daquelas realizadas em sala de aula, são atividades e recursos que estimulam o aprendizado do aluno naquelas áreas em que ele encontra maiores dificuldades. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, define o Atendimento Educacional Especializado como sendo

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

O desafio de ensinar a todos os alunos, na escola que se quer inclusiva, exige, portanto, o compromisso com indagações, de modo que consiga subverter o ideal de turmas homogêneas à revelia de quadros diagnósticos pré-definidos. Incluir significa ver além da deficiência e as diferenças consideradas peculiaridades que a escola precisa se dispor a acolher. Precisamos rever a nós mesmos, sujeitos da ação, reconhecendo nossas atitudes, valores, limites, preconceitos, desejos e possibilidades, enquanto elementos contribuintes na efetivação do arquétipo inclusivo.

Atualmente, já temos diversos estudos demonstrando que o processo de inclusão escolar possui aspectos muito positivos. Para os alunos com deficiências, a inclusão lhes possibilita ocuparem um espaço antes não ocupado. Passam a exercer seus direitos e tornam-se cidadãos, convivendo com todos os outros alunos da escola. A socialização da criança com deficiência a estimula a vencer novos desafios, fazendo-a se sentir cada vez mais capaz.

Com a inclusão, torna-se grande o comprometimento de todos e a preocupação da escola em criar condições para que sejam supridos possíveis impasses estruturais, funcionais e formativos de seu corpo docente. Também é importante lembrar que as diferenças se fazem iguais quando essas pessoas são colocadas em um grupo que as aceite, pois nos acrescentam valores morais e de respeito ao próximo, com todos tendo os mesmos direitos e recebendo as mesmas

oportunidades diante da vida. A forma holística de entender as necessidades auxilia na compreensão das necessidades do próximo criando ambiente favorável para que todos possam desenvolver seus potenciais.

(...) meu filho adora ir para a aula porque ele pode brincar e conversar com os demais aluninhos, e onde ele estuda os coleguinhas ajudam ele a fazer os exercícios de aula quando ele não consegue, mas o que ele mais gosta é das profes. (SUJEITO ENTREVISTADA 3)

A inclusão aumenta as possibilidades de os indivíduos com algum tipo de deficiência estabelecerem significativos laços de amizade, de se desenvolverem física e cognitivamente e de serem membros ativos na escola e na construção de conhecimentos. Para os pais dos alunos, a inclusão também é um processo benéfico. As mães relatam que se sentem muito mais motivadas e encorajadas a participar da educação de seus filhos quando estes estão incluídos em salas de aulas regulares no meio de tanta diversidade. Ambas entrevistadas afirmaram que no início das aulas foi um processo difícil, pois elas tinham que ficar na escola durante todo o horário das aulas, para que os filhos se sentissem seguros e preparados para continuarem.

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29).

Cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais. Não se pode esperar que todos os alunos de uma sala apresentem características, interesses e ritmo de aprendizagem semelhantes. O desafio da escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente seu preconceito de modo que seja incluído neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

A inclusão do aluno com deficiência na escola e mais precisamente no ensino regular alerta para a promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas deste aluno, mas que corresponda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe.

Isto requer a adaptação do ensino que, entre outros aspectos, significa alocar os recursos humanos na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos e programas de ensino, adaptados à nova situação, bem como para atuarem em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta. Desse modo, a presença de crianças portadoras de deficiência⁵ não se constitui num problema para a escola, mas numa possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos (BONETTI, 1993).

Neste sentido, o papel fundamental da escola no processo de inclusão social da criança com deficiência não se resume apenas em poder desenvolver neles habilidades essenciais para a conquista de uma maior autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir com a sua evolução intelectual.

É preciso levar em conta que se os alunos com deficiência participarem da aprendizagem com outros os demais alunos da escola, de forma inclusiva, eles terão melhores oportunidades de se prepararem para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades e a sociedade toma a decisão consciente de agir de acordo com o valor social da igualdade para todos os seres humanos. A inclusão da pessoa com deficiência na escola regular está prevista em lei, mas continua sendo um desafio e gerando polêmica. Muitas escolas ainda não estão preparadas, e muitos professores não têm o treinamento adequado para promover essa inclusão.

Há muita dificuldade de enfrentar os desafios encontrados na inserção do meu filho no ensino regular, porque a maioria das escolas que atendem essa demanda não possui estrutura e profissionais adequados para receber e auxiliar as crianças com deficiência (SUJEITO ENTREVISTADO 2)

A estrutura da instituição educacional ainda é uma grande barreira, pois apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em esmagadora maioria, carecem de recursos físicos e financeiros, e principalmente humanos (professores especializados), para que aconteça realmente a inclusão do aluno na sala de aula. A escola deve atuar como facilitadora da comunicação e da difusão de informações sobre deficiência, visando estimular a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

Percebe-se que, com o ingresso de alunos com deficiência nas escolas, muitos professores estão tendo que rever procedimentos antigos e preparar-se para o novo. Da mesma forma que os pais e as crianças, os profissionais

⁵ Crianças portadoras de deficiência – termo utilizado pelo autor.

ficam ansiosos e confusos, sobretudo no momento inicial (DAL OSTO, 2016, p.15).

Quando as escolas recebem um aluno com deficiência, a maioria dos professores reage com certo desconforto, já que, geralmente, não aprenderam a trabalhar com esses alunos e têm pouca ou nenhuma informação sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. O desenvolvimento humano de todos é o objetivo da vivência na escola, principalmente no que diz respeito à apropriação de produtos da cultura humana e ao desenvolvimento de formas de ações para que esta apropriação ocorra. Desta forma, a aprendizagem dos conhecimentos escolares faz parte dos objetivos da ação educativa: o ser humano vai à escola para aprender coisas que não aprende na vida cotidiana, nos vários contextos dos quais participa.

A educação inclusiva como diretriz para a transformação na estrutura da escola foi definida pelo Ministério da Educação como política pública que assumiu sua disseminação por meio do programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, iniciada em 2003.

Através das entrevistas feitas com duas mães e uma avó materna de diferentes alunos, pode-se identificar que ambas que matricularam seus filhos na rede regular de ensino afirmaram que a criança foi bem recebida pela escola e pelos profissionais, mas sentiram muita dificuldade no andamento da criança durante as aulas, pois não tinham concentração em fazer as atividades desenvolvidas pelos professores (DAL OSTO, 2016, p. 14).

Essa ação conduziu um processo amplo de reflexão nos sistemas educacionais sobre as formas tradicionais do pensamento pedagógico e de ruptura com a concepção determinista da relação entre condições históricas, desvantagens sociais, deficiência e a não aprendizagem. Deve-se, no papel de professor, reconhecer a importância da inclusão e seus benefícios. Buscar formação para trabalhar com as diversidades, reorganizar as escolas, com estrutura física e material pedagógico que auxiliarão o trabalho diário.

O complemento oferecido pela educação especializada não diz respeito ao ensino de conteúdos curriculares da escola comum: alfabetização, matemática, ciências etc., mas ao ensino de recursos, utiliza-se a linguagem, o uso de equipamentos, códigos que sirvam para os alunos enfrentarem as barreiras que

suas deficiências impõem à aprendizagem nas salas de aula das escolas comuns: código Braille, Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa como segunda língua para surdos etc.

A organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção de acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizam atividades da parte diversificada, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outras complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas. Em uma escola inclusiva, o ensinar e o aprender são processos dinâmicos, onde a aprendizagem não fica restrita a conteúdos e ao espaço físico da escola, transcendendo-a.

É chegado o momento de revisão, é hora de “olhar” para a escola e permitir que ela seja para todos, verdadeiramente. É necessário transformar as escolas em espaços capazes de receber todos os tipos de crianças, e garantir a todos a permanência e o sucesso da mesma.

4.4. As interlocuções necessárias na tríade para o atendimento da criança com deficiência

A presença e acompanhamento da família, na vida de qualquer criança, é muito importante para o seu desenvolvimento pleno. Seu papel é o de oferecer-lhe um lugar onde possam se desenvolver com segurança e aprender a se relacionar em sociedade. Este esforço torna-se, sem dúvida, mais difícil para as famílias dos deficientes. Quando isto acontece, se exige de cada membro familiar uma redefinição de papéis, cobrando-se deles mudanças de atitudes e novos estilos de vida. Os pais de crianças com deficiência atuam como espelhos, que devolvem determinadas imagens ao filho. O afeto é muito parecido com o espelho. Quando demonstro afetividade por alguém, essa pessoa torna-se meu espelho e eu me torno o dela; e refletindo um no sentimento de afeto do outro, desenvolvemos o forte vínculo do amor, como muito bem escreve Rubem Alves “E é isto que eu desejo que se reinstale (...) a linguagem do amor, para que as crianças redescubram a alegria de viver que nós mesmos já perdemos” (1995, p. 155). Essência humana, em matéria de sentimentos.

Quando a família se sente apoiada pela escola, esse sentimento se reflete também sobre a criança, criando um clima favorável ao trabalho. Os pais precisam se sentir tão incluídos quanto seus filhos. É fundamental evidenciar que na escolarização de uma criança com deficiência estão envolvidos, além da própria criança, seus pais e os educadores. Cabe à escola acolher essa criança, fazer o que estiver ao seu alcance para que se beneficie do contexto escolar e usufrua das mesmas obrigações e direitos das outras crianças (DAL OSTO, 2016, p. 14).

Mas, para que a família desempenhe bem o seu papel, é importante que busque orientação, seja do próprio médico, de psicólogos ou em centros de atendimentos a pessoas com deficiência, para que estabeleça metas realistas e adequadas às capacidades de seu filho, dando-lhe oportunidade de desenvolver-se sem superprotegê-lo ou sem pressioná-lo, nem o comparar com outras crianças. O excesso de cobrança em relação ao desempenho da criança com deficiência, também pode gerar obstáculos no seu desenvolvimento. Há pais que criam fantasias, e na ânsia de ver seu filho desenvolver-se econômico e socialmente, causam crises de ansiedade capazes de desencadear problemas e dificuldades em lidar com frustrações.

O trabalho com os alunos com deficiência tem o objetivo de resgatar a sua autoestima e sua identidade, partindo da valorização de suas potencialidades e respeitando suas limitações. Sendo assim, confirma-se o fato de a família constituir-se como base indispensável para todas as pessoas. A criança necessita intensamente do seu grupo familiar, e a criança com deficiência precisa ainda mais; dependendo dele intensamente. É nele que a criança irá desenvolver o seu processo de maturidade, adquirindo habilidades motoras de que necessita. Necessita também, desenvolver as noções psíquicas relativas a tais habilidades, para que possa assim crescer e transformar-se em adulto.

A vida em sociedade é complexa, e caracterizada pela convivência de pessoas diferentes; a inclusão sugere a integração de todas as pessoas de maneira a construir um entendimento comum de que a unidade e a pluralidade silenciem a existência humana na condição de diferente e anule a exclusão.

É direito de toda criança com deficiência ser aceita como é, primeiramente no âmbito familiar, seguindo da escola regular e na sociedade respeitada como qualquer cidadão, com direitos e deveres, mesmo sendo ela “diferente”. A escola, depois da família, é o primeiro espaço fundamental para o processo de socialização

da criança. A inclusão das crianças e jovens com deficiência na escola regular, com o apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário, faz parte da atual política educacional brasileira. Portanto, todo o trabalho realizado pela escola terá maior êxito, se acompanhado diretamente pelos membros da família das crianças com deficiência. Esse trabalho de acompanhamento dá segurança à criança e permite a ela desenvolver as suas habilidades de forma mais tranquila, sempre respeitando suas limitações.

Davis coloca que "o envolvimento dos pais proporciona benefícios a vários níveis: às crianças, aos pais, às escolas e, generalizando, infere melhorias na sociedade democrática". (DAVIS, 1989, p. 37).

(...) estou diretamente com meu filho enquanto ele realiza as atividades dentro da sala de aula porque geralmente surge algum imprevisto e eu sou chamada, então já fico pela volta dele pra ele também se sentir mais seguro sabendo que eu estou por ali (...) (SUJEITO ENTREVISTADO 3)

Nesse sentido, essa interação assume algumas funções, destacando-se: demonstração de amizade, passando confiança e coragem para criança; pais cooperantes no processo de ensino-aprendizagem; tomada de conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento da criança e obtenção de informações do ambiente da casa e da rotina diária da criança. Segundo Buscaglia (1993), a família e a própria pessoa com deficiência(s), quando possível, são as personagens centrais no processo interdisciplinar de acompanhamento.

(...) Estudos relacionados ao desenvolvimento paterno revelam o grande valor de pais bem informados como parte da equipe de reabilitação. Contudo, os pais só poderão prestar alguma ajuda se forem tratados com a mesma dignidade, consideração e respeito que qualquer outro membro da equipe poderia esperar (...) (BUSCAGLIA, 1993, p. 283).

Cury destaca a importância do trabalho a ser realizado pela escola de forma conjunta com as famílias, quando afirma: "Pais e professores são parceiros na fantástica empreitada da educação" (2003, p. 54).

Sempre que posso estou presente na escola para acompanhar o desenvolvimento do meu filho, se eu não vou o pai dele vai, e assim vamos revezando, mas nunca o deixamos sozinho (SUJEITO ENTREVISTADO 3).

Cury (2003) também salienta a questão de os pais nunca desistirem de seus filhos assim como os professores nunca devem desistir de seus alunos, bem como,

a escola deve aproximar-se a cada dia mais das famílias de seus alunos e formar com elas um trabalho de parceria.

Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 37) art. 59: “A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social”. A família é a base fundamental e insubstituível no processo inclusivo. É através da família que se inicia e termina este ciclo. A escola, neste processo, é o intermediário. Ou seja, para que a inclusão seja garantida no âmbito educacional é indispensável, à integração entre a família e a escola. Os pais devem estar em harmonia com os mediadores neste processo, sendo necessário, manter um bom relacionamento com os professores, pois isto contribui positivamente para a inclusão dos alunos com deficiência, que necessitam muito deste incentivo e de atenção para conseguir manter-se e vencer as dificuldades enfrentadas durante o processo de aprendizagem.

É de extrema importância que cada professor procure saber as possibilidades e limitações do seu aluno com deficiência, buscando conhecer individualmente suas necessidades, através de pesquisas e principalmente através da integração com a família, com o objetivo de verificar as variáveis e adaptações a serem feitas, afim de proporcionar benefícios, tanto para o aluno com deficiência, quanto para os demais alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada em cima dos objetivos previstos, procurou-se realizar uma breve análise dos desafios e dificuldades encontradas durante o processo de inserção das crianças com deficiência no ensino regular. Sendo assim, observou-se a importância do papel da família durante esse processo de inclusão na rede regular, pois além dos profissionais, dos colegas de aula e da comunidade, observa-se que a família tem um papel importantíssimo no decorrer desse processo. É através da família que a criança com deficiência vai chegar até uma escola da rede regular de ensino, para solicitar sua vaga, que é sua por direito e esta previsto em legislação.

Destaca-se que além da família, a escola deve estar preparada para receber todas as crianças, seja com deficiência ou não. Os profissionais da rede devem estar aptos a trabalhar com esses alunos, apesar das dificuldades que poderão encontrar durante o processo. A escola tem que estar apta, não só relacionada aos profissionais, mas a sua estrutura física em si. Ressalta-se também que a escola deve ter uma articulação direta com a família da criança com deficiência, pois é partir daí que encontrarão estratégias para que o aluno consiga seguir indo nas aulas e não perca o interesse, sendo assim a família uma mediadora fora da escola, ajudando o aluno e também sendo participativo dentro da escola.

Durante o processo de análise observou-se o quão importante é para a criança com deficiência que seja trabalhada a tríade “família, escola e comunidade”, pois é onde ela se desenvolve em sociedade, convive com demais crianças que não tem deficiência e, assim, com alguns obstáculos, se vê construindo sua autonomia aos poucos. Mas para que tudo isso se objetive é preciso que todos estejam articulados de forma que não intimide a criança com deficiência a desistir de continuar frequentando a escola, pois ela passa por muitas barreiras, a começar pelo preconceito sobre ser uma criança com deficiência. Há também um destaque em realizar o trabalho com os pais dessas crianças com deficiência, pois muitos não acreditam que seu (sua) filho (a) possa sim conviver harmonicamente em sociedade, realizar trabalhos junto a demais colegas, etc. Cabe também ressaltar a importância de dar visibilidade a sociedade em geral, pois há muito preconceito em cima de pessoas com deficiência.

Cabe ressaltar ainda que o preconceito sobre uma pessoa com deficiência muitas vezes começa na própria família, ao não aceitar a criança do jeito que é, por isso se faz necessário um acompanhamento junto a mesma. Outro aspecto relevante que precisa ser explorado é como a sociedade esta preparada para conviver com pessoas com deficiência. Ainda há muitos lugares onde não tem acesso fácil para as pessoas com deficiência, as escolas não têm uma estrutura 100% acessível a todos. Há falta de estruturas adequadas, profissionais capacitados e pacientes com as dificuldades geradas pela deficiência, entre outras.

A pesquisa buscou, além de conhecer o processo de ingresso das crianças com deficiência no ensino regular, também procurou analisar o quanto ainda falta para que haja uma educação digna para todos, pois no decorrer do processo de ingresso da criança com deficiência, acontece muitas vezes de não ter professores aptos a atender essa demanda que chega na escola, pois precisa-se de um acompanhamento especial em alguns casos. Ressaltou, também, a importância da participação da família ou do responsável pela criança com deficiência, pois é importante que tenha alguém que estimule mais, que apoie que instigue essa criança a não desistir, e que consiga seguir em frente sempre.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Histórias de quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna 2006.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, v. 2, p. 63-70, 2002.
- BATTINI, O. **A pesquisa nas Ciências Sociais: desafios e perspectivas**. Revista Emancipação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2003.
- BITTENCOURT, E. de S. **Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social – limites e perspectivas**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116758.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2017.
- BONETI, R. V. de F. A escola como lugar de integração (ou segregação?) das crianças portadoras de deficiência intelectual. **Educação em Questão**, Natal, v.6, n. 1, p. 112-117, jan./jun.1996.
- BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm> Acesso em: 18 mar. 2017.
- _____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, 1998.
- BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.
- BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Trad. Raquel Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- CARDOSO, M. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada**. In: MOSQUERA, J.; STOBAÜS, C. (Orgs.) Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf> Acesso em: 29 nov. 2016.
- CORREIA, B. Gilvane. **Ação Docente e Inclusão Escolar: uma reflexão sobre pesquisa e processos de escolarização**. Revista Teias v. 17 • n. 46 • (jul./set. - 2016): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar.
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 21.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Tese (Doutorado em

Psicologia Educacional), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Disponível em: <<http://www.pcp.pt/actpol/temas/dhumanos/declaracao.html>> Acesso em: 18 mar. 2017.

DELLANI, Marcos Paulo e MORAES, Deisy Nara Machado. **INCLUSÃO: CAMINHOS, ENCONTROS E DESCOBERTAS.** In: Revista de educação do Ideau. Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho 2012. In: www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistas_artigos/50_1.pdf.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 22-47, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan/abr. 2011.

FUMEGALLI, R. (2012). **Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?** (Dissertação de pósgraduação). Universidade Regional do Brasil.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental.** Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

GURGEL, T. **Inclusão: só com aprendizagem.** In: Revista Nova Escola. Editora Abril, nº 206, 2007.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 1992.

KERN, F. A. **Pesquisa em Serviço Social.** Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LOMONACO, B. P.; DA SILVA, L. A. M. (Coords.) **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade.** São Paulo: CENPEC Fundação Itaú Social – Unicef, 2013.

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiência.** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. Editora Senac. São Paulo, 1997.

_____. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 1988.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras Editora, 1999.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. São Paulo: Petrópolis, 2007.
- NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- OLIVEIRA, J. C. de. **Entre a Guerra e as Reformas: o ensino secundário cearense (1918-1930)**. 2007.
- PACHECO, J. (org.). **Caminhos para inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PENIN, S. T. S. Qualidade de Ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, M. (Org.). **USP fala sobre educação**. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 23-33.
- PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 40, 2010.
- ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: LEBEDEFF, T. B. Pereira. **Educação especial – olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 41-55.
- Sá, S. M. P., & Rabinovich, E. P. (2006). **Compreendendo a família da criança com deficiência física**. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano* 16(1), 68-84.
- SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Inclusão – Revista Da Educação Especial**. Brasília, jan./jul. 2010.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF/MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2017.
- SOARES, D. C. R. **Os vínculos como passaporte da aprendizagem: Um encontro D'EUS**. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.
- UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.
- ZILIOOTTO, G. S. **Educação especial e educação inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais**. Curitiba: IBPEX, 2007.