

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marilene Antonovicz

**Inclusão e os desafios da acessibilidade dos alunos com deficiência em uma Escola do
município de São Bento do Sul - SC**

Florianópolis
2020

Marilene Antonovicz

**INCLUSÃO E OS DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SÃO BENTO DO SUL- SC**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em
Educação no Campo da Universidade Federal
de Santa Catarina como requisito para a
obtenção do Título de Licenciado em Educação
no Campo.

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Domingos Mendes
da Silva

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra

Antonovicz, Marilene

INCLUSÃO E OS DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SÃO BENTO DO SUL - SC/

Marilene Antonovicz ; orientador, Sílvio Domingos Mendes da Silva, 2020. 70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Educação do Campo, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Alunos com deficiência. 3. Inclusão. 4. Educação inclusiva no campo. I. da Silva, Sílvio Domingos Mendes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

Marilene Antonovicz

Inclusão e os desafios da acessibilidade dos alunos com deficiência em uma Escola do município de São Bento do Sul - SC

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciado em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Florianópolis, 31 de janeiro de 2020.

Prof. Adriana Angelita da Conceição, Dra.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.º Sílvio Domingos Mendes da Silva, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Juliano Camillo, Dr.
Membro
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Danilo Piccoli Neto, Dr.
Membro
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos meus colegas de classe, meus queridos pais e meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que me acompanharam nesta caminhada e que, junto comigo, me ajudaram a superar todos os obstáculos.

Primeiramente, e acima de tudo, agradeço ao meu pai, *in memoriam*, que mesmo já falecido continua a me inspirar e prestigiar tantos estudos e pesquisas acadêmicas. Agradeço também minha mãe e meus filhos.

Aos amigos que acompanharam mais esta jornada acadêmica.

Aos professores que marcaram esta trajetória e, especialmente, Prof. Sílvio Domingos Mendes da Silva, pela dedicação e confiança depositada.

“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.”

(MANTOAN, Maria Teresa)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) baseia-se na temática de inclusão dos alunos com deficiência no processo de ensino –aprendizagem no contexto das escolas do campo, particularmente no município de São Bento do Sul, no estado de Santa Catarina. O objetivo desta pesquisa envolve a reflexão a respeito da educação inclusiva, do papel do professor que deve estar preparado para lidar com os desafios que permeiam a educação inclusiva no Brasil, bem como a respeito das perspectivas neste campo de atuação. A proposta de educação que alcance àqueles portadores de necessidades especiais traduz nova fase para a educação, tanto em nível nacional quanto mundial. Trata-se, portanto, de conferir o direito à educação de fato para todos, na busca pela sociedade inclusiva. O novo paradigma de inclusão que se constrói precisa, necessariamente, permear a educação, na qualidade de direito fundamental de todos. Assim sendo, esta pesquisa trará os conceitos abarcados pela educação inclusiva, quais as dificuldades de aprendizagem que já são enfrentadas e, por fim, com base nos dados concedidos pela Secretaria de Educação do município de São Bento do Sul, traçar panoramas do alcance da educação, no que se refere aos alunos portadores de deficiências.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Alunos com deficiências. Educação no campo.

ABSTRACT

The present paper is based on the inclusion of students with disabilities in the teaching process – learning in the context of rural schools, specially in the municipality of São Bento do Sul, in state of Santa Catarina. The objective of this research involves reflection on inclusive education, the role of the teacher who must be prepared to deal with the challenges that permeate inclusive education in Brazil, as well as regarding the perspectives in this field. The education proposal that reaches those with special needs translates into a new phase for education, both at the national and global levels. It is a matter of conferring the right to effective education for all, in the search for an inclusive society. The new paradigm that is built must, necessarily, permeate education as a fundamental right of all people. Therefore, this research will bring the concepts covered by inclusive education, which are the learning difficulties that are already faced and finally, on the basis of data provided by the Education Departments of the county of São Bento do Sul to draw up outlines of the scope of education for students with disabilities.

Keywords: Inclusive education. Disabled students. Rural education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto 1: Gráfico comparativo entre as matrículas de 2014 e 2018 na educação especial.....	55
Figura 2 – Foto 2: Fachada da Escola Básica Municipal Profª Adélia Lutz.....	56
Figura 3 – Foto 3: Fotografia do único acesso ao piso superior.....	59
Figura 4 – Foto 4:Pátio localizado em frente à EBM Profª Adélia Lutz.....	60
Figura 5 – Foto 5: Rampa que dá acesso ao ginásio da escola.....	61

LISTA DE TABELAS

Quadro 01: Quadro comparativo entre os níveis de deficiência mental.....	25
Quadro 02: Quadro comparativo da deficiência mental e a idade.....	25
Quadro 03: Levantamento de dados dos alunos da EBM Prof ^a Adélia Lutz.....	56

LISTA DE SIGLAS

AAIDD - Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BPC - Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CONAE - Conferência Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBC - Instituto Benjamin Constant

IES - Instituições de Ensino Superior

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PcD - Pessoa com Deficiência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVOS.....	14
1.1.1	Objetivo Geral	14
1.1.2	Objetivos Específicos.....	14
2	INCLUSÃO NO CENÁRIO ESCOLAR.....	15
2.1	PROCESSO CONCEITUAL	19
2.2	Impedimentos	21
2.2.1	Físico	21
2.2.2	Sensorial	23
2.2.3	Deficiência Intelectual.....	24
2.2.5	Deficiência Visual	27
2.3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	28
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS NACIONAIS.....	31
3.1	LEGISLAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO.....	32
3.1.1	Constituição Federal	36
3.1.2	Estatuto da Pessoa com Deficiência	38
3.1.3	Lei de Diretrizes Básicas da Educação	40
3.1.4	Base Nacional Comum Curricular - BNCC.....	40
3.1.5	Legislação Municipal	43
3.2	SISTEMA EDUCACIONAL.....	46
4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO	48
4.1	DESAFIOS	49
4.2	ATUAÇÃO DOS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO	50
5	ESTUDO DE CASO.....	55
6	CONCLUSÃO	64
	REFERÊNCIAS	66

1 INTRODUÇÃO

Em 2006, a Organização das Nações Unidas – ONU proclamou a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cujo principal legado é assegurar que pessoas com deficiência tenham direito ao espectro total aos direitos humanos e às liberdades tidas como fundamentais, sem que se sintam discriminadas por isso.

Dentre referidos direitos e liberdades a serem assegurados, o direito à educação é essencial. Isso porque, reputado à categoria de direito fundamental do ser humano, deve ser conferido a todos, sem distinção, proporcionando o acesso ao processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana.

Dessa forma, o acesso à educação é meio primordial à efetivação das mudanças reclamadas pela própria ONU, ratificada pelo Brasil, que promulgou em 2015 a Lei nº 13.146, tida como Lei Brasileira de Inclusão, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Nas escolas do campo, essa condição é premente. Isso porque, independentemente da localidade, o acesso à educação deve ser garantido. Por isso, há políticas públicas voltadas ao ensino municipal que atendam tal demanda, tratadas na presente pesquisa.

Não obstante, para além das medidas observadas *in loco*, busca-se, no presente, elucidar demais questões atinentes às necessidades escolares relacionadas aos alunos portadores de deficiência. Em que pese a amplitude do tema e a impossibilidade de tratar de todos os impedimentos que podem acometer um aluno da rede municipal de ensino em uma única pesquisa, tratar-se-á dos mais frequentemente observados no município em análise, qual seja, São Bento do Sul, pertencentes ao estado de Santa Catarina.

Para este fim, tem-se no primeiro capítulo a explanação dos diplomas legislativos vigentes no Brasil sobre o tema, norteadores, portanto, das políticas públicas relacionadas aos alunos portadores de deficiência.

Na sequência, tratar-se-á da inclusão em ambiente escolar propriamente dita. Ou seja, de que maneira é possível garantir o efetivo acesso à educação. Neste contexto, é necessário esclarecer quais são os diversos tipos de impedimentos que podem desafiar o ingresso dos alunos portadores de deficiência à educação de fato, bem como quais as principais dificuldades de aprendizagem reconhecidas dentre os alunos da rede de ensino.

Por fim, procede-se à análise da incidência desses impedimentos e como eles podem ser contornados nas escolas do campo, notadamente na escola Prof^ª Adélia Lutz, situada em São Bento do Sul, Santa Catarina, bem como acerca do papel da escola e seus

agentes, na inclusão dos alunos do campo, que demandam estrutura e atuação profissional diferente dos profissionais das áreas urbanas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de inclusão e os desafios da acessibilidade de crianças com deficiências diversas em escola situada em São Bento do Sul, norte catarinense.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Observar as metodologias aplicadas nas escolas do campo para o aluno PCD principalmente na Escola Básica Municipal Prof^a Adélia Lutz, no município de São Bento do Sul, Santa Catarina;
- Verificar por meio de pesquisa o acesso dos alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, no município analisado, por meio de análise de dados obtidos junto à Secretaria de Educação do Município de São Bento do Sul;
- Verificar por meio de dados obtidos empiricamente quais os motivos relacionados ao crescimento dos atendimentos a alunos com transtornos de aprendizagem e portadores de deficiência na Escola Básica Municipal Prof^a Adélia Lutz.

CAPÍTULO I

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: DIFERENTES SITUAÇÕES DE INSERÇÃO

Neste capítulo veremos diferentes maneiras de lidar com o quadro encontrado nas escolas. Integrar e incluir são, em princípio, verbos que dialogam entre si. Porém, nesta temática, são ações que se complementam e indispensáveis para que a inserção aconteça em diferentes situações.

2 INCLUSÃO NO CENÁRIO ESCOLAR

Alunos incluídos são beneficiados de inúmeras formas quando frequentam a rede regular de ensino. Recebem informações iguais às recebidas pelos seus colegas, ainda que recebam algum tipo de tratamento diferenciado, além de todo convívio social que lhes pode ser proporcionado. A presença de um intérprete em sala de aula, por exemplo, não entendido aqui como tratamento especial, mas complementar e essencial.

Inclusive, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê, expressamente em seu artigo 55, que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Contudo, parte dos professores da rede regular de ensino podem se considerar até mesmo incapacitados para lidar com as diferenças de seus alunos em sua sala de aula. Principalmente para atender alunos que tenham algum tipo de deficiência.

É sabido que muitos professores não têm a formação necessária para administrar as diferenças em salas de aula com número expressivo de alunos. Atender uma criança ou adolescente com deficiência, junto com os demais atendimentos que lhe cabem, extrapola, por muitas vezes, o limiar do possível profissional educador.

A inclusão é possibilidade que também se abre ao educador, não apenas ao educando, e, ainda, representa benefícios para todos os alunos, com e sem deficiência. Todavia, depende de disponibilidade interna dos gestores e profissionais da educação para

enfrentar as inovações. Esta aptidão, infelizmente, não é comum aos sistemas educacionais brasileiros.

De acordo com Minetto (2008), isso ocorre porque a conquista da inserção de alunos com deficiência envolve estudo, trabalho e dedicação de todos os envolvidos, sejam alunos, suas famílias, professores e a comunidade em que estão inseridos:

A estabilidade é algo que buscamos frequentemente, pois ela nos dá segurança. Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera inseguranças e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causam muita desestabilidade e resistência. (MINETTO, 2008, p. 17).

Portanto, a inclusão não deve ser imposição de política de governo, mas modo de pensar dos educadores e dos governantes. Pressupõe o reconhecimento de que todos seres humanos, independentemente de ter, ou não, deficiência, possui capacidades e limitações.

Mesmo dentre os alunos, há, de maneira evidente, a possibilidade de que o educando encare algum tipo de preconceito, como tudo que não é reputado como “normal”, de acordo com os parâmetros daquele que julga conforme seus próprios preceitos de normalidade.

A escola pode ser um ambiente perpetuador de preconceitos, mas tem o dever de desconstruí-los. Uma escola inclusiva, o ensinar e o aprender devem ser tratados como processos dinâmicos, de forma que a aprendizagem não esteja restrita a seus conteúdos ou mesmo às limitações físicas da escola.

Neste sentido, Mills (1999, p. 25) afirma que o princípio que deve nortear a educação inclusiva é “o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e suas diferenças”, em classes heterogêneas.

Neste contexto, de acordo com a professora Maria Teresa Égler Mantoan, o processo de integração escolar pode ser entendido de variadas formas:

Os dois vocábulos – integração e inclusão- conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. [...] O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.” (MANTOAN, 2003, p. 15).

Assim, tratando-se de integração escolar, o educando tem acesso às escolas pelas possibilidades educacionais, por meio do ensino em escolas especializadas. Assim, a inclusão diz respeito a inserção total do educando, ao passo que a integração diz respeito à inserção parcial, em que as crianças “se preparam” em escolas especiais ou mesmo turmas especiais para poder frequentar as turmas regulares.

Para os casos dos alunos com deficiência que não se adaptam às turmas de ensino regular, indica-se a individualização dos programas escolares, a elaboração de currículos adaptados, a realização de avaliações adaptadas e, assim, a escola acaba não mudando, mas sim, o aluno se adapta às exigências escolares.

Outrossim, a inclusão diz respeito não apenas as questões políticas e organização da educação especial, mas ao próprio conceito. A inclusão, de acordo com Mantoan (2003, p. 16), é incompatível com a integração, uma vez que prevê a inserção escolar de forma radical, sistemática. Para a autora, de acordo com a inclusão e essa inserção sistemática, “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”, nos seguintes termos:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído. E o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função de suas necessidades. (MANTOAN, 2003, p. 16).

Significa dizer que todos os alunos têm o direito de frequentar a escola regular, ambiente em que as diferenças devem ser valorizadas e a construção cotidiana de aprendizagem precisa ser oferecida a todos, no mesmo contexto e no mesmo ambiente escolar.

O que não pode ocorrer é que as unidades educacionais, na busca de incluir a todos, passem a atender às diferenças, sem discriminá-las. Ou seja, sem adequá-las aos alunos, com regras específicas para atendê-los.

Essa mudança de paradigma implica em ampliação da formação dos profissionais da educação para inclusão, aprofundamento das abordagens pedagógicas, investimento desde logo na educação infantil, construção de políticas de maior atenção às diferenças no ensino regular.

De acordo com Gentili (2003):

Esse é um dos desafios fundamentais de uma educação que contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da redesignação, para recuperar ou para construir nossa consciência em critérios de igualdade de justiça, uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questione os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas. (GENTILI, 2003, p. 54).

As diferenças devem ser recepcionadas como forma de potencializar a escola em busca de uma sociedade igualitária. Isso não é possível com preconceito, discriminação ou quaisquer formas de intolerância, de modo que a perspectiva mude, de forma que “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram” (GOMES, 1999, p. 43).

Carvalho (2004) ressalta que a escola inclusiva detém inúmeras funções, dentre elas:

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 a intenção de usufruto de beneficiar apenas e sim 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).

Ao se adotar estas funções como meios à transformação e possibilitar a inclusão, cria-se o caminho para que seja garantido o direito incondicional à escolarização.

2.1 PROCESSO CONCEITUAL

Partimos da premissa de que o conceito da temática em tela não é algo dado e acabado, mas sim que foi construído ao longo dos anos. Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Esta concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

O conceito de sociedade inclusiva já vem sendo gradativamente implantado em várias partes do mundo, como consequência natural do processo de implementação dos princípios da inclusão na educação, no mercado de trabalho, no lazer, recreação, esportes, turismo, cultura, religião, artes e família. (SASSAKI, 1997, p. 167).

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330). O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

É um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade busca, em parceria, equacionar os problemas, decidir soluções e efetivar equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 41).

Ainda em conformidade com Sasaki (1997), considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

2.2 IMPEDIMENTOS

2.2.1 Físico

Para possibilitar o acesso dos educandos com deficiência às dependências escolares, é necessário implementar acessibilidade arquitetônica, sem barreiras físicas entre os recintos internos e externos, além de ter que se pensar no acesso dos meios de transporte utilizados no deslocamento até a unidade escolar, como do estacionamento até a sala de aula, por exemplo.

De acordo com a Lei nº 10.098/00 deve-se conferir prioridade as obras que confirmam maior eficiência nas modificações, por meio de planejamento possível desde que seja feita previsão orçamentária específica para obras a curto, médio e longo prazo. Longo prazo porque o que se espera é que todas as vias públicas, parques e espaços públicos no geral possam ser adaptados (FÁVERO, 2004, p. 72).

Segundo o artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I, alínea a, do decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, regulamentada na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, especifica o atendimento prioritário as pessoas com deficiências, já a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com modalidade reduzida. Faz-se necessário esclarecer alguns aspectos e conceitos do que é a deficiência física.

Considera deficiência física:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretado o comprometimento da função física, perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (OMS, 2004).

Incapacidade:

Relaciona-se a restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária (OMS, 2004).

O conceito sobre deficiência física já vem sendo tratada por especialistas, porém existe um universo de relações no qual se faz presente e são inseridas nesse conceito

associadas às más formações congênitas, epilepsia, distrofia muscular, asma, febre reumática, paralisia cerebral, dentre outras. As associações mais frequentes

De acordo com Bueno (2010) essas inúmeras possibilidades incluem os problemas ortopédicos as deficiências musculares e/ou neuromusculares e as deformidades ósseas e as más-formações. Conforme o autor referido (2010, p. 70-73):

Distrofia muscular progressiva: A Poliomielite Esclerose múltipla está relacionada à perda gradual e progressiva da força e o enfraquecimento progressivo dos músculos. Neste caso, os músculos mais comprometidos são os esqueléticos, podendo afetar também os músculos do coração. Aos dois anos de idade é possível perceber sintomas, a criança anda sobre as pontas dos pés e aos três anos a criança pode perder as contrações no joelho. A partir dos 10 anos, em geral, não conseguem mais andar.

Poliomielite: Conhecida como paralisia infantil, pode paralisar qualquer parte do corpo, mas principalmente as pernas, contudo, não é progressiva. Sua causa está relacionada a três tipos diferentes de vírus, ou seja, pólio vírus 1, 2 e 3, estes vírus atacam as células nervosas da massa cinzenta da medula espinhal e, por consequência, causam uma destruição completa das células motoras. A poliomielite acontece geralmente nos primeiros anos de vida

Esclerose múltipla: É uma doença degenerativa progressiva do sistema nervoso central. Os sintomas podem incluir: espasmos das extremidades, intensa fraqueza em algumas fases, tremores, tontura, fadiga, problemas visuais e dificuldades com o controle urinário.

As deficiências físicas também podem ocorrer deformidades ósseas divididas em:

- Amputações: Refere-se a falta de membros, sendo a remoção parcial ou total do membro.
- Deformidades e alterações posturais: referem-se aos tipos de deformidade na composição óssea, como por exemplo, lordose, escoliose, cifose, tumores ósseos e deslocamento congênito do quadril (BUENO, 2010). Além das deficiências ortopédicas também há as deficiências motoras neurológicas, sendo divididas em más-formações (mielomeningocele ou espinha bífida) e a paralisia cerebral.

Dessa forma, os alunos matriculados na educação básica demanda das instituições de ensino adaptações do de acesso ao currículo, conforme preconizado nos Parâmetros Curriculares nacionais Adaptações curriculares do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial – MEC/SEF/SEESP.

2.2.2 Sensorial

Há a possibilidade de contato por meio das LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, utilizada para tornar possível a comunicação com pessoas surdas. Esta língua, além de outros recursos que dela derivam, tornou-se oficialmente reconhecida pelo governo brasileiro com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como forma de expressão que conta com estrutura própria. Trata-se de verdadeiro sistema linguístico que possibilita a troca de ideias, permitindo a comunicação.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Posteriormente, o teor da Lei nº 10.436/02 foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Segundo este texto legislativo, “as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até o superior” (artigo 14, BRASIL, 2005).

Outro meio possível de comunicação é a utilização do BRAILLE, sistema tátil de leitura e escrita para pessoas cegas. A combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos. O espaço ocupado pelos seis pontos forma a Cella Braille. As combinações destes seis pontos possibilitam a formação de sessenta e três símbolos.

Em 1962, foram oficializadas as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos, em conformidade com a Lei nº 4.169.

Já em 1999, por meio da Portaria nº 319 do Ministério da Educação (BRASIL, 1999), foi instituída a Comissão Brasileira do Braille, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP.

De acordo com o artigo 3º desta Portaria, compete à Comissão Brasileira de Braille:

Portaria 319, artigo 3º: inciso I - Elaborar e propor a política nacional para uso, ensino e difusão do Sistema Braille em todas suas modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências exatas, a música e a informática. Inciso II – Propor normas e regulamentações concernentes ao uso, ensino e produção do Sistema Braille no Brasil visando a unificação das aplicações do Sistema Braille,

especialmente nas línguas portuguesa e espanhol. Inciso III – Acompanhar e avaliar a aplicação de normas, regulamentações e acordos internacionais, convenções e quaisquer atos normativos referentes ao Sistema Braille.

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

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

2.2.3 Deficiência Intelectual

O termo deficiência intelectual requer uma minuciosa investigação onde utilizam testes para seu diagnóstico clínico, entre estes testes estão o WISC V e o WISC IV¹, realizados por profissionais aptos a aplicação do teste.

Tem-se que a deficiência Intelectual Profunda pode ser qualificada como atraso global verificado já na infância, sendo que o nível intelectual não ultrapassa 2 a 3 anos e o uso das autonomias no exercício das atividades cotidianas é meramente parcial, podendo apresentar melhora. Todavia, tal melhora não exclui a necessidade do acompanhamento constante de terceira pessoa.

Outrossim, a deficiência intelectual grave e moderada é aquela em que nota-se um significativo atraso no desenvolvimento psicomotor e o nível intelectual não ultrassa a idade de 6 a 7 anos, ainda que seja possível a autonomia nas condutas sociais.

Por fim, a deficiência Intelectual Leve e Inteligência Limítrofe que está associada ao acesso de uma estrutura de pensamento formal, ou seja, a criança apresenta um desenvolvimento psicomotor normal até chegar a escola. Porém as dificuldades aparecem

¹ Trata-se de teste utilizado por psicólogos para averiguação de capacidade intelectual da criança e capacidade de resolução de problemas, composto por 15 sub-testes e avalia índice de compreensão verbal, índice de organização perceptual, índice de memória operacional e índice de velocidade de processamento, além do QI total.

nos primeiros anos do ensino fundamental limitando a progressão. Fundamental para o desenvolvimento desse aluno e a afetividade, ter um ambiente acolhedor, para que o mesmo se manter em equilíbrio e sentir se seguro.

Os impedimentos desta ordem referem-se a desenvolvimento mental incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada, primordialmente, pelo comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, funções cognitivas, de acordo com a CID-10 (OMS, 1995) e sua Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde.

A seu turno, as funções cognitivas referem-se a capacidade de aprendizado e compreensão, funções estas estabelecidas a partir do sistema nervoso central e que englobam as capacidades de linguagem, informação, percepção, raciocínio, dentre tantas outras.

Ademais, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2001) define “deficiência intelectual como funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas habilidades”, dentre estas habilidades a comunicação, o autocuidado, a vida em casa, a interação social, etc.

Neste ponto, frisa-se que as limitações variam de pessoa para pessoa, tanto quanto à forma quanto ao nível de comprometimento, que necessariamente será particular de cada aluno(a).

De acordo com uma pesquisa elaborada por Lima (2009), mais de 60% dos pais ou responsáveis por educandos com deficiência intelectual, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ou adolescente são os principais motivos para a matrícula em rede regular de ensino, ao passo que 21% dos entrevistados afirmou que a socialização era o principal motivador.

Assim, vê-se que não é apenas a aquisição de informação que faz com que os pais optem pela rede regular de ensino, mas todo o processo de aprendizagem.

No caso destes alunos, mesmo que o variado nível de compreensão seja limitado, deve haver a possibilidade de efetiva promoção no desenvolvimento de suas potencialidades, na forma prevista pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação no que se refere aos objetivos educacionais que passam a ser direcionados aos processos formativos e a relação com o mundo, seja no ambiente de trabalho ou na questão social.

Desta forma, de acordo com Batista e Enumo (2004, p. 12) o currículo e o planejamento propostos aos alunos com deficiência intelectual deve gerar experiências em um ambiente que possibilite ao educando a definição de identidade do aluno, um ambiente livre de discriminações, que promova segurança e bem estar, em que as práticas de ensino possam considerar as diferentes fases de desenvolvimento do aluno, por meio de práticas motivadoras e afirmativas.

As pesquisas clínicas tem suas classificações para definir essa deficiência, com o uso de testes psicométricos (WISC, etc.) as CID (sigla para Classificação Estatística Internacional de Doenças. É uma padronização internacional para identificação de doenças das mais diversas espécies, sejam elas físicas ou mentais). A seguir, apresenta-se um quadro com a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde define na (CID-10):

Quadro 01: Quadro comparativo entre os níveis de deficiência mental

Retardo Mental Leve (DM leve)	QI de 50 a 69
Retardo Mental Médio (DM moderado)	QI de 35 a 49
Retardo Mental Grave (DM grave)	QI de 20 a 34
Retardo Mental Profundo (DM profundo)	QI igual ou menor que 19

Fonte: adaptado de Datasus, 2019, *online*.

Ainda, a deficiência mental pode ser classificada conforme a idade em que é reconhecida, como se verifica no quadro a seguir:

Quadro 02: Quadro comparativo da deficiência mental e a idade em que é reconhecida

Retardo Mental Leve (DM leve ou inteligência limítrofe)	Só é reconhecida na idade escolar, entre 10 e 14 anos.
Retardo Mental Grave e Profundo (DM grave e DM profundo)	Compreende entre 0,3% e 0,6% (pode ser descoberta antes do período escolar).

Fonte: adaptado de Datasus, 2019, *online*.

Ademais, segundo os critérios das classificações internacionais essa deficiência tem a tendência de se iniciar antes dos 18 anos de idade. Portanto os aspectos relacionados a deficiência intelectual devem ser bem definidas, pode se existir uma limitação

funcional, em algumas culturas determinadas o termo pode se não ser considerado uma deficiência, e sim uma limitação de suas capacidades adequadas as necessidade da vivencia do indivíduo na sociedade. A frequência dessa deficiência dependendo de sua afetividade, conduta, e do comportamento, também da sua profundidade em relação ao nível de comprometimento afetivo.

2.2.4 Deficiência Visual

A deficiência visual segundo Vygotsky (1989) pode ser definida como:

Cegueira não é apenas a falta da visão, meramente a ausência da visão (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade. A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psique da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!) (VYGOTSKY, 1989, p. 74).

Para Vygotsky, a psicologia do cego é construída como um conhecimento científico, ou seja, para uma pessoa que desde seu nascimento nunca enxergou não tem noção do que pode ser cegueira, os estudos e a forma do conhecimento de uma pessoa não pode se limitar apenas ao estudos de suas funções e nas habilidades sensoriais ou nos desvios isolados. Para o autor o que difere é a compreensão de todas as suas manifestações em torno de sua vida expressado em cada sentido. Vygotsky afirma que:

Se uma criança cega ou surda alcança o mesmo desenvolvimento de uma criança normal, então as crianças com deficiência alcançam esse desenvolvimento de um modo diferente, por outra via, com outros meios e para o pedagogo é muito importante conhecer essa peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação e da compensação proporciona a chave para se chegar a essa peculiaridade (VYGOTSKY, 1989, p.7).

O conceito de cegueira apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura é o seguinte: “A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor,

tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente”. (BRASIL, 2007, p.15).

A deficiência visual, portanto, pode ser caracterizada de acordo com a amplitude do termo, pois abrange diferentes condições orgânicas e sensoriais, ocasionando alterações no desenvolvimento visual. Nesse sentido as alterações podem variar, ou seja, podem ocorrer desde uma pequena diferença na acuidade visual, no qual se refere a clareza da visão, ou até ausência da percepção de luz, para tanto o que acarreta maiores complicações ao sujeito é a baixa visão e a cegueira. Diante disso a cegueira é classificada em dois grupos diferentes. Congênita o indivíduo já nasce sem a visão, Cegueira adventícia ou adquirida são decorrente de causas orgânicas ou acidentais. (BRASIL, 2007). De acordo com Amiralian (1997), se a perda aconteceu antes dos cinco anos é classificada como cegueira congênita e se for após esta idade é chamada de cegueira.

Segundo Brito e Veitzman (2000), a cegueira congênita é:

A cegueira congênita é caracterizada pela falta de visão desde o nascimento ou aquela que se manifesta nos primeiros anos de vida, e pode ter como principais causas: condições genéticas (como: atrofia óptica, microftalmia, distrofias retinianas hereditárias, glaucoma congênito, catarata, retinoblastoma, entre outras), condições adquiridas no período intrauterino (como: toxoplasmose, rubéola, distúrbios metabólicos, exposição a tóxicos ou radiações, entre outros) ou ainda por condições extrauterino (como: asfixia intraparto, retinopatia da prematuridade, hemorragia intracraniana, oftalmia neonatal -conjuntivite entre outras) (BRITO & VEITZMAN,2000, p. 13).

Cegueira Adventícia ou Adquirida: A cegueira adquirida ou adventícia é aquela que surge no decorrer da vida, ou seja, é uma deficiência que ocorreu durante a infância ou em casos acidentais. Podem ser evidenciadas por doenças infecciosas, as patologias sistêmicas e os traumas oculares.

2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Atendimento Educacional Especializado AEE, a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, no contra turno das aulas regulares, é a atual proposta de suporte educacional àqueles alunos a que se destina a educação especial. Para cumprir seu objetivo maior, deve ser organizado de acordo com as diferentes realidades regionais.

Portanto, cada Sala de Recursos Multifuncionais deve dispor de meios para apoiar a escolarização dos educandos que dela necessitam, em consonância com as barreiras que precisa transpor para alcançar seu direito à educação.

Desse modo, o “Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais” foi lançado com o objetivo de “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2001, art. 1º).

De acordo com o Ministério da Educação, no período de 2005 a 2010 foram oferecidas 39.301 salas de recursos multifuncionais, entre todos os estados do país.

De acordo com o Censo Escolar do ano de 2017, 24.764 escolas (16% do total) contam com Atendimento Educacional Especializado.

A sigla “AEE” foi inaugurada pela Constituição Federal de 1988, que impôs a educação como direito de todos. Assim, determinou que a escolarização do público alvo da educação especial deveria ocorrer em classes comuns, somado ao AEE, como instrumento que pudesse responder às necessidades específicas destes alunos.

Isso porque, ainda que a mesma Constituição trate da inclusão destes alunos em salas de aula regulares, entende-se que o ensino comum, por si só, não é capaz de atender às necessidades pormenorizadas dos alunos com deficiência. Estes alunos demandam apoio em todo processo de escolarização. Nisto reside a importância do AEE, realizado no contra turno, como ponto de apoio aos educandos, que não deixam de frequentar a turma regular e ser incluído com os demais alunos.

Não obstante, o sucesso do AEE junto ao seu público alvo significa não apenas a matrícula dos alunos com deficiência, mas também sua permanência na rede regular de ensino, já que podem contar com suporte específico à sua necessidade, sem abrir mão do convívio com os alunos das turmas regulares.

Não menos importante, necessário pontuar que ainda são escassos no mercado os profissionais que possam desempenhar simultaneamente as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras, monitor de alunos com necessidade de apoio, principalmente nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, o que, dentre tantas outras funções, demandam auxílio constante no dia a dia escolar.

Ainda, quando professores da rede regular de ensino são inseridos na função de professor do AEE, a estrutura se mostra ainda mais precária, tanto nas aulas ministradas

quanto na avaliação do educando, além da necessidade de aprimoramento dos conteúdos ministrados aos alunos das turmas regulares para os alunos PCD.

A educação inclusiva foi, em tese, inserida pela rede regular de ensino na busca de implementação de turmas AEE. Contudo, ainda assim, a falta de estrutura e despreparo pedagógico faz com que muitas famílias optem por matricular o educando PCD em escolas especializadas, como as APAEs.

Portanto, gestão escolar e equipe, juntos, são responsáveis pela efetiva inclusão na unidade de ensino, adaptando à realidade da escola e comunidade, respeitando a diversidade de todos e de cada um.

CAPÍTULO II

OS DIREITOS FUNDAMENTAIS GARANTIDOS POR LEI

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS NACIONAIS

Quando se reconhece que há dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino, não só o brasileiro, mas a nível global, percebe-se a urgente necessidade de se confrontar as práticas discriminatórias que vem sendo cometidas e, ao mesmo tempo, proporcionar alternativas que possam transpor tais atuações, alocando a educação inclusiva como central no debate a respeito do papel da escola na superação cotidiana da lógica da exclusão.

Educação inclusiva demanda ação política, cultural, motivação social e sobretudo, pedagógica. Proporcionar educação a todos, sem nenhum tipo de discriminação, é conferir validade a direito humano fundamental.

Segundo Willian Stainback:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir um ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em esforço unificado e consistente (Stainback, 1999, p. 21).

Paz social e desenvolvimento social são interesses públicos cujos meios necessários devem ser assegurados pelas políticas públicas. Para tanto, faz-se necessária sua intervenção por meio de políticas públicas, autorizadas por lei, que assegurem o direito fundamental à educação, não só de acesso, mas também de permanência, em todos os níveis de escolaridade.

Infelizmente, é possível constatar que em algumas localidades o aluno com deficiência até consegue acesso à escola, mas não participa satisfatoriamente do aprendizado, porque não lhe é disponibilizado o recurso necessário para que consiga interagir com o professor, com os colegas e demais funcionários da escola e, assim, não assimila o conteúdo e não lhe é permitido o aprendizado, um dos fins do ambiente escolar.

Não pode o Poder Executivo delegar a tarefa a poucas instituições particulares de ensino, visto que é incumbência pública a tarefa de educar. Não há como privar àqueles

que não têm condições de arcar com os custos deste ensino por falta de investimentos públicos no oferecimento de atendimento educacional especializado.

Não se pode esquecer que o direito à educação inclusiva é do educando, não do Poder Público, da sociedade ou da família.

Sobre o assunto, Stainback esclarece que:

A razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação. (Stainback, 1999, p. 27)

Ademais, como será demonstrado a seguir, é dever do Poder Executivo brasileiro proporcionar efetivo acesso à educação, para que toda sociedade possa usufruir da capacitação intelectual e profissional de todos seus cidadãos.

3.1 LEGISLAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO

A segregação das pessoas com deficiência que se verifica atualmente ocorre desde os primórdios da humanidade.

Na Grécia Antiga, em Esparta, registros históricos relatam que as crianças consideradas deficientes eram abandonadas, em áreas inóspitas como montanhas. Em Roma, eram atiradas em rios. Na Idade Moderna, no continente europeu, as pessoas acometidas com algum tipo de deficiência eram associadas à feitiçaria e por isso eram perseguidos (STOBAUS, MOSQUERA, 2006).

No Brasil, as pessoas com deficiência passaram a receber reconhecimento estatal na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, cujo objetivo já remetia à promoção da atenção integral à pessoa com deficiência.

Segundo Stobaus e Mosquera (2006):

Nos últimos cem anos, verificou-se um processo dolorosamente lento de integração e participação das crianças com deficiência. A Educação Especial passa, neste final de século XX e início de século XXI por grandes reformulações, crises e mudanças. (STOBAUS; MOSQUERA, 2006, p. 21).

Ou seja, mesmo que as mudanças aconteçam, elas não são as medidas que a sociedade necessita, para que de fato ocorra uma inclusão e integração das crianças.

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

Neste mesmo ano, a Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, ao atribuir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Todavia, ainda não cuida de organizar um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que foi responsável por impulsionar ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda através de campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do governo federal.

A Constituição Federal de 1988, trazendo novos paradigmas sociais ao estado brasileiro, definiu como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Em seu artigo 205, determina que a educação é direito de todos. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e dever do Poder Público, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, reforça o texto constitucional ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também neste

período, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o ingresso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 59, prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Também assegura a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

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

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) no seu artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”, devendo garantir as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001), destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

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

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que, consoante diploma legislativo do aludido Decreto:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar (BRASIL, 2009)

O Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento determina o público alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

Embasada pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

3.1.1 Constituição Federal

A Constituição Federal, vigente no Brasil desde 1988, prevê dentre os direitos fundamentais o direito à educação (artigo 6º), vinculando-o ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigo 205, Constituição Federal) (BRASIL, 2019).

Além disso, a Constituição estabelece a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos da República, ou seja, juntamente com a soberania, os valores sociais do trabalho, a livre iniciativa e o pluralismo político, compõem os princípios que regem todo o fundamento do ordenamento brasileiro.

Não obstante, são objetivos impostos pela Constituição brasileira a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, garantia de desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e da marginalização, redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e qualquer outra forma de discriminação (artigo 3º da Constituição Federal) (BRASIL, 2019).

Assim, vê-se que todos os norteadores da República Federativa do Brasil permeiam a garantia do direito fundamental à educação, e, nesse contexto, a educação inclusiva é especialmente relevante enquanto garantia de acesso à cidadania, permitindo real desenvolvimento aos cidadãos, qualificando-os para o trabalho, proporcionando vida

digna e, via de consequência, impactando diretamente na erradicação da pobreza e marginalização, criando panorama real de redução de desigualdade social e regional.

A diversidade de pessoas entre diferentes etnias, sexos, origens, ideologias, religião, dentre tantos outros fatores, é imensurável. Todavia, todas elas estão abarcadas pelas garantias constitucionais, visto que o artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 2019) estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País (...)”.

Assim, ainda que estrangeiro mas residente no Brasil, aplicam-se todas as garantias ali dispostas, e, portanto, incluído o direito fundamental à educação, inclusive pessoas com deficiências, abarcadas pelo artigo 203 da Constituição, segundo o qual estas pessoas devem ser habilitadas ou reabilitadas para que possam ser integradas à vida comunitária.

Desse modo, a educação é de fato direito de todos, inclusive pessoas com deficiência. Por outro lado, é dever do Poder Público promover a educação de modo que todos tenham acesso e, para este fim, necessária a promoção da educação inclusiva.

O Ministério da Educação, em publicação divulgada em 2004, definiu escola como:

(...) espaço no qual se deve favorecer a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento histórico produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 07).

Assim sendo, deve a escola fornecer estrutura adaptada e equipada com todos recursos necessários, inclusive arquitetônicos para receber todos os alunos que façam parte da comunidade, mesmo diante da pluralidade que se observa na sociedade brasileira.

A Constituição Federal determina ainda, em seu artigo 208, que é dever do Poder Público efetivar o acesso à educação mediante atendimento educacional especializado aos portadores e deficiência, **preferencialmente na rede regular de ensino** (BRASIL, 2019) (sem grifo no original).

E, ainda, quando fala em “atender”, tem-se que atendimento é ato ou efeito de atender, dar atenção, responder, prestar socorro, acudir (FERREIRA, 2009, p. 192). Destarte, se a pessoa com deficiência tem direito a atendimento educacional especializado o Poder Executivo é que deve garantir-lhe todos os meios necessários, seja por meio de recursos arquitetônicos, seja proporcionando acesso aos meios tecnológicos,

enriquecendo os meios pedagógicos e humanos, na educação básica e superior, sob pena de não cumprir com o próprio texto constitucional, ferindo as garantias ali previstas.

Verifica-se, portanto, que a Constituição Federal, texto maior do ordenamento jurídico nacional, prevê expressamente o atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior) os recursos necessários ao aprendizado e desenvolvimento da pessoa humana, que tem, por lei, direito à educação de qualidade que atenda às suas particularidades (art. 206, VII, Constituição Federal).

Não obstante, ainda que o enfoque maior desta pesquisa seja o preparo do ambiente escolar para os alunos com deficiência, importante ressaltar que tal garantia se estende aos alunos do campo, que, igualmente, têm necessidades diferentes dos alunos de áreas urbanas. A todos é previsto o direito à educação, sem exceção.

Tratando-se de aluno do campo com deficiência, mais importante ainda é o acesso por meio de políticas públicas que permitam que esse aluno frequente a escola. Caso contrário, sua integração à comunidade em que se encontra será mais obstaculizada. Por isso, essenciais às legislações decorrentes da Constituição Federal, que devem observar a consonância com o texto constitucional, motivo pelo qual serão tratadas detalhadamente a seguir.

3.1.2 Estatuto da Pessoa com Deficiência

Em 2015 passou a vigorar legislação mais específica sobre os direitos das pessoas com deficiência: O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, BRASIL, 2015).

Referida lei tem a prerrogativa de consolidar o direito à educação inclusiva, já prevista pela Constituição Federal e ratificado pela Convenção Internacional sobre as Pessoas com Deficiência, em 2008.

A partir desta lei, se uma escola, seja ela pública ou particular, não permitir a matrícula de aluno com deficiência ou cobrar qualquer taxa extra por isso, poderá ter seu gestor indiciado pelo crime de discriminação.

O artigo 27 desta lei estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Prossegue o parágrafo único do aludido artigo:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015)

Ademais, referida lei tem o condão de concretizar os direitos previstos pela Constituição Federal, assegurando verdadeiro exercício de igualdade, abstratamente previsto anteriormente. Sobre o assunto, manifesta-se Stolze:

A lei veio em boa hora, ao conferir um tratamento mais digno às pessoas com deficiência. Mas o grande desafio é a mudança de mentalidade, na perspectiva de respeito à dimensão existencial do outro. Mais do que a lei, precisamos mudar mentes e corações (STOLZE, 2015).

Assim, a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência demonstra verdadeira conquista social, na medida em que ampara o ensino inclusivo, conferindo inclusive penalidade àqueles que não o permitam àqueles que dele necessitam.

Aludida lei estabelece ainda que cabe ao Poder Público e suas entidades, bem como às instituições privadas, desenvolverem mecanismos de absorção dos conteúdos pelos alunos com deficiência, utilizando-se de técnicas pedagógicas inclusivas.

Trata-se de garantia à dignidade da pessoa humana, pilar do ordenamento jurídico nacional, representativo de avanço na defesa da importância do ensino inclusivo. Inclusive, o Capítulo IV da Lei explica que a educação é direito da pessoa com deficiência, a quem deve ser assegurado ensino digno, necessário às suas necessidades especiais.

3.1.3 Lei de Diretrizes Básicas da Educação

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação pode ser considerada, juntamente com a Constituição Federal, instrumento que forneceu meios à consolidação da educação. Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei nº 9.394, cujo objetivo era estabelecer diretrizes e bases para a educação nacional. Daí o nome, Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB. A lei é abrangente, cuida de especificar o acesso à educação garantido pela Constituição Federal de 1988.

Já o artigo 1º define que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A lei cuida, portanto, de regular as diretrizes e bases da educação brasileira nas instituições de ensino, com a expressa finalidade prática de inserir os educandos no mercado de trabalho, em um contexto social (art. 1º, §§1º e 2º da LDB) (BRASIL, 1996).

Esta lei determina ainda, em seu artigo 59 (BRASIL, 1996), que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência um currículo que atenda às suas necessidades, por meio de métodos, técnicas e recursos educativos próprios, de modo que suas dificuldades sejam superadas e sua presença no ambiente escolar seja possibilitada.

Desse modo, pretende-se propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, inserindo-os em um contexto de cidadania e qualificando-os para o trabalho.

3.1.4 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, disponibilizada *online* pelo próprio Ministério da Educação o documento tem “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

Assim, dedica-se a apontar os conhecimentos e competências esperados dos educandos brasileiros, ao longo de sua trajetória escolar, por meio de um documento único que estabeleça as políticas educacionais.

No que se refere à inclusão dos alunos com deficiência, a BNCC, em sua primeira versão, buscava resguardar os direitos destes educandos de acessar o mesmo currículo que os demais alunos, de modo a garantir o pleno acesso à cidadania, proporcionando práticas pedagógicas adaptadas a todos, por meio de currículos flexíveis.

A flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas. Ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos possam ser beneficiados. (MERCADO, FUMES, 2017, p. 07)

De acordo com o MEC (2016), por meio desta flexibilização, a BNCC fazia menção expressa em seu texto sobre a identificação e eliminação das barreiras, notadamente as de “acesso aos conhecimentos”:

A Educação Especial na perspectiva inclusiva contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso ao conhecimento, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital) em todos os níveis, etapas e modalidades, visando autonomia e independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento com altas habilidades/superdotação [...] (BRASIL, 2016, p. 36).

Esta conceituação de pessoa com deficiência foi mencionada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), deslocando o foco da deficiência para o ambiente, não para a pessoa.

Assim, compete a unidade escolar identificar e eliminar as barreiras que forem encontradas, sejam elas arquitetônicas ou de comunicação, possibilitando a participação plena e efetivas dos estudantes com deficiência.

Desse modo, a BNCC contemplava, ao longo do texto, a identificação e quais seriam as maneiras de eliminação das barreiras, como forma de garantir às pessoas com deficiência o acesso aos conhecimentos. Neste sentido, o enfoque da condição de deficiência do educando é transportado para a organização e a acessibilidade para o ambiente acadêmico e à comunicação, com o objetivo de atribuir ao estudante a autonomia.

Aqui, importante ressaltar que a BNCC desconsiderou importante barreira, mencionada pela Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, qual seja, a barreira atitudinal. Ou seja, a atitude da sociedade perante as pessoas com deficiência. A atitude dos demais alunos com relação ao educando com deficiência.

Ademais, a BNCC encarrega o AEE – Atendimento Educacional Especializado de ser a única ação voltada à garantia de inclusão no sistema de ensino, tendo em vista que o documento normativo não menciona nenhuma outra forma de rede de apoio à inclusão escolar.

Sobre o assunto, Mendes e Malheiro (2012, p. 12) ensinam que determinar AEE e educação especial como iguais reduz a política educacional a um único serviço de apoio, definido como proposta pedagógica de realização de atividades, utilização de equipamentos e recursos para complementar os serviços educacionais ordinárias. Todavia, deixa de aproveitar a ocasião para incluir setores de apoio como tradutor ou intérprete de libras e língua portuguesa, ou outro tipo de profissional de apoio, que pelo atendimento individualizado poderia alcançar resultados talvez inatingíveis ao profissional de sala de aula regular, em razão da quantidade de alunos que têm que ser atendidos no ensino regular.

Sobre as redes de apoio que poderiam ter sido incluídas pela BNCC, ensina Bendinelli (2012):

As Redes de Apoio à Inclusão Escolar consistem num conjunto de serviços e profissionais que visam apoiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial, de modo a garantir a transversalidade da Educação Especial (BENDINELLI, 2012, p. 24).

Ainda, a BNCC determina, em sua 2ª versão, que “os sistemas de ensino devem assegurar [...] a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade [...] com vistas a atender à meta de inclusão pública” (MEC, 2018, p. 39).

A BNCC também dispõe de tratativas acerca da educação no campo, estabelecendo que:

A educação no campo fundamenta suas ações de acordo com a LDB, mas contempla adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo componentes curriculares e metodologias

apropriadas às necessidades e interesses dos educandos, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características do trabalho no campo, retratando as lutas e a resistência dos povos do campo pelo acesso e a permanência no campo. (BRASIL, 2016, p. 36).

Por sua vez, a BNCC menciona expressamente a LDB, por ter sido este texto normativo que trouxe significativos avanços para a Educação no Campo, ao buscar adequar a educação ao calendário escolar e as peculiaridades da vida rural em cada região, como, por exemplo, com a disposição sobre a organização da Educação Básica em grupos e por alternância, de modo a garantir a possibilidade de complementação da base comum com as características atinentes a cada região.

Isso porque a LDB determina que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. (BRASIL, 1996)

Não obstante, mesmo a 3ª versão da BNCC, apresentada em 2018, não discorre de maneira relevante sobre a educação no campo, tampouco sobre a educação dos alunos com deficiência.

3.1.5 Legislação Municipal

O Município de São Bento do Sul dispõe de Diretrizes Curriculares Educação Especial, de 2010. De acordo com estas Diretrizes, em conformidade com a resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Projeto Pedagógico da escola do ensino regular deverá institucionalizar a oferta do AEE, prevendo em sua organização sala de recursos multifuncionais, matrícula do educando no AEE e cronograma de atendimentos aos alunos.

Ainda, o AEE deverá identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, definindo os recursos necessários e quais atividades poderão ser desenvolvidas, mediante um cronograma.

Para atuação no AEE, o professor deverá contar com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada.

Neste contexto, são atribuições do professor do atendimento educacional especializado, segundo as Diretrizes Curriculares Educação Especial do Município:

- a) **Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos da educação especial;**
- b) **Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;**
- c) **Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;**
- d) **Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;**
- e) **Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;**
- f) **Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos;**
- g) **Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistida, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação;**
- h) **Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;**
- i) **Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (Diretrizes Curriculares Educação Especial, 2010).**

As Diretrizes preveem ainda a realização do “Projeto Travessia”, cuja proposta de ensino e aprendizagem, com atendimento em ambiente diversificado no contra turno para alunos com dificuldades de aprendizagem, tem o objetivo de oportunizar a construção do sistema de escrita ou seja, alfabetização e ensino da língua, “garantindo aos alunos a possibilidade de ler e escrever por si mesmo” (PCN's, LP, p.33), assim como, favorecer a compreensão e utilização do cálculo em situações sociais, culminando em condições de prosseguir com seus estudos em classes regulares.

Neste projeto, serão atendidos alunos do 2º ao 5º ano, das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Bento do Sul, podendo a partir da decisão colegiada atender aos alunos do 6º ao 9º e do 1º ano.

A oferta do Projeto Travessia deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, que deverá prever o modo de sua organização. Deverá dispor ainda sobre:

- a) Espaço físico adequado, materiais didáticos e recursos pedagógicos;**
- b) Matrícula do aluno no Projeto Travessia: condicionada a matrícula no ensino regular da própria escola;**
- c) Plano do Projeto Travessia: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários, das atividades a serem desenvolvidas e cronograma de atendimento dos alunos;**
- d) Professor para o exercício da docência do Projeto Travessia;**
- e) Articulação entre professor do Projeto Travessia e os do ensino comum;**
(Diretrizes Curriculares Educação Especial, 2010)

Ademais, para atuação no Projeto Travessia, o professor deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica, além de ser efetivo na rede municipal de ensino e lotado, de preferência, na unidade escolar.

Para o exercício de suas atribuições, este docente deverá conhecer a situação de vida dos seus educandos, de modo a oferecer condições e alternativas que viabilizem sua participação e permanência. Além disso, deve produzir atividades de leitura, produção oral e escrita, resolução de problemas, ampliação de experiências e desenvolvimento de valores e hábitos essenciais à aprendizagem.

Deverá ainda selecionar estratégias e atividades que atendam a necessidade de cada educando, diferenciando-as daquelas utilizadas em aula regular. Para tanto, deve assegurar, através de prática pedagógica que assegure o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, possibilitando assim que o educando prossiga os estudos na sala de aula regular, resgatando a autoestima dos alunos.

Os avanços do educando participante do Projeto Travessia serão avaliados bimestralmente, na rede municipal de ensino, em reuniões do Conselho de Classe. Por esta razão, o professor deverá manter organizados os documentos que fazem parte do Projeto.

Ademais, deverá manter tais documentos para que possa elaborar parecer descritivo de avaliação final, em conjunto com a especialista da unidade educacional, ainda quando o aluno for desligado do Projeto.

3.2 SISTEMA EDUCACIONAL

Superadas as pontuações legislativas, necessário asseverar que a educação inclusiva depende, em grande parte, da construção coletiva em cada uma das unidades educacionais. Significa dizer, exige mobilização e ação da comunidade escolar.

Envolve, sobretudo, mudanças na concepção de sociedade, de educação, de escola, de professor. É construída por todos, é verdadeira construção coletiva. Por isso, requer discussão, mobilização e, acima de tudo, ação de toda comunidade escolar.

O suporte legislativo é necessário, como diretriz a ser seguida para a transformação na estrutura escolar. Como exemplo, o Ministério da Educação instituiu a educação inclusiva como política pública a ser disseminada pelo programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, que começou no ano de 2003.

Neste contexto, em 2011, o Ministério da Educação criou também o Programa BPC na Escola, visando garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência de até 18 anos, nas escolas. Este programa foi criado após a constatação de que, de acordo com o Censo Escolar de 2006, apenas 29,53% dos beneficiários do BPC pessoas com deficiência, de zero a dezoito anos, estavam matriculados, ao passo que 70,47% não tinham registro no sistema regular de ensino.

As ações deste programa conduziram um amplo processo de reflexão no âmbito dos sistemas educacionais, rumo à inclusão escolar total.

A inclusão escolar total, incondicional em sua acepção mais profunda, como consequência desta transformação do sistema educacional é natural:

“[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo de suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares”. (MANTOAN, 1998, p. 3).

Ocorre que a verdadeira transformação somente poderá ocorrer quando forem criadas condições para que, de fato, todos educandos possam efetivamente atuar neste espaço educativo.

Para Mittler (2001, p. 12) a escola inclusiva “só começa com radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo”, que alcance as necessidades de todos alunos.

Não basta a mera transferência do aluno da escola especial para a escola regular. Isso não é inclusão.

Essa mudança diz respeito, sobretudo, à estrutura da comunidade em que se insere, do sistema de ensino adotado, as práticas pedagógicas e, principalmente, aos aspectos rotineiros da unidade escolar.

Neste sentido, Gadoti ensina:

A escola não pode mudar tudo e não pode mudar a si mesma. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população. (GADOTI, 2007, p. 12).

Contudo, concretizar a inclusão torna-se um desafio ainda mais significativo diante das concepções solidificadas na sociedade, mormente a sociedade brasileira.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU OLHAR SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Este capítulo aborda, na sua essência, a realidade daquilo que antecede os fatos, ou seja, a análise do objeto de pesquisa: a escola. Nesta abordagem busca-se demonstrar a importância de alguns fatores no processo de ensino, como a formação de professores para poder lidar com a situação e a situação em si, isto é, o educando, o cotidiano dele na unidade de ensino, desde o transporte ao convívio local.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO

A exclusão escolar é fenômeno que ocorre pelas mais perversas formas. Os sistemas de ensino pouco conhecem sobre as desigualdades que lhes circundam e a extensão de suas consequências sociais. Deixa de considerar, em muitas ocasiões, as situações de vulnerabilidade que são vivenciadas por seus alunos e deixa de apreciar as necessárias adequações do contexto escolar, de forma que as desvantagens não impliquem em baixa expectativa em relação ao processo de aprendizado e tampouco se transformem em políticas voltada à superação destas dificuldades.

As condições históricas dos educandos não podem ser utilizadas como justificativa à não aprendizagem. A educação inclusiva, principalmente em casos que aglutinam situações de vulnerabilidade, como alunos do campo que têm algum tipo de deficiência, é norteada por princípios de direitos humanos. Todos deveriam poder aprender.

Nota-se que a educação é processo de formação da pessoa, que começa na família, mas continua no convívio social, na escola, no trabalho e no lazer. Ela vai, portanto, além dos portões da escola, aqui considerada o espaço físico em cujo interior acontece a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento das competências de cada educando.

4.1 DESAFIOS

Para os alunos do campo a acessibilidade possui barreiras muito além das estruturas das escolas. Muitos desses alunos vindos do interior do município possuem um longo trajeto de suas residências até às escolas, para isso exige um esforço ainda maior, pois o transporte também não tem condições necessária para a locomoção desses alunos, assim como não são adaptados para tais situações.

O problema é ainda maior para aqueles com deficiências que enfrentam a rede regular de ensino. Os atendimentos do AEE são realizados no contra turno. Assim, frequentar uma sala de recurso no contra turno é quase impossível, pois teriam que ficar o dia todo na escola. Diante disso, é relevante observar que as escolas da rede pública teriam que formular estratégias, pois já que as mesmas não preenchem as normas, de acordo com a legislação Brasileira.

A discussão da inclusão nas escolas regulares de ensino, dos estudantes oriundos do campo, tem em seu percurso uma serie de discussões seguindo a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, nº 9.934/96. A oferta de ensino nas redes regulares tem muitas dificuldades e barreiras em relação a acessibilidade de alunos com deficiência física, também aquele alunos que vem de comunidades distante no interior do município, no qual não difere de seus direitos de acordo com a Resolução nº2 (2008, p.1) no qual estabelece em seu artigo as seguintes populações

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Para garantir esse acesso aos espaços das escolas com segurança e conforto realizar as atividades de acordo com a capacidade de cada um as estruturas das escolas do município devem apresentar várias sugestões, seguindo a linha da pesquisas muitas famílias de comunidade distante tem dificuldade de locomoção não somente de portadores de deficiência, mas também de alunos que possui outros transtornos. Nesse sentido, o artigo 5º especifica que:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Sobre o transporte escolar dos alunos portadores de necessidade especial a lei traz a seguinte: “O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas” (LDB, 1996, § 2º).

Como visto, a legislação é clara ao afirmar que o transporte das pessoas com deficiências deve ser realizado em um ambiente adaptado às suas necessidades. Porém, para que seja possível essa adequação muito se tem a fazer, visto que existem leis que especificam os direitos destes alunos e os deveres dos entes estatais e da sociedade que nem sempre são cumpridos.

4.2 ATUAÇÃO DOS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO

Proporcionar acesso à educação, fonte de desenvolvimento social e intelectual, coloca o papel da escola e de seus agentes em fundamental posição. Enquadrando-se a escola como eixo fundamental na escala de evolução da sociedade, atribui-se esperança à instituição, como meio ao resgate social daqueles mais vulneráveis, seja pelo quadro econômico familiar, pelo local em que o educando reside ou ainda por ter alguma deficiência que dificulte seu acesso à educação. Não à toa, o discurso relacionado à educação é constante nos discursos políticos que antecedem as eleições.

Dentre as recorrentes iniciativas citadas pelos pretensos governantes estão o aumento nas vagas disponíveis no sistema educacional, as melhorias nas estruturas físicas e, sobretudo, a valorização do professor, profissional cuja remuneração é notoriamente insuficiente.

Dessa forma, o papel do professor é diretamente relacionado à qualidade no ensino e sua formação torna-se elementar para bom andamento de todo sistema, como indica Nóvoa (2009):

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais juntas suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização do profissional docente, por maior autonomia profissional, por melhor imagem social etc. (NOVOA, 1999, p. 02)

Fomentar discussões a respeito do processo de formação dos profissionais docentes sequer é pesquisa recente, tendo em vista as mudanças que se operam frequentemente, desde que o sistema de ensino foi instituído, notadamente a partir do século XIX (SAVIANI, 2009, p. 147). Segundo o autor:

Na história da formação dos professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo (pedagógico didático) tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários. (SAVIANI, 2009, P. 149).

Por um lado, os cursos de pedagogia tendem a adotar estrutura direcionada às ciências da educação, ao passo que os cursos de licenciatura conferem prioridade à preparação de conteúdo específico da área escolhida pelo próprio aluno.

Neste contexto, são dois os modelos presentes no processo de formação dos professores: um com foco no cultural cognitivo, em que o domínio do conteúdo da área de habilitação tem maior enfoque e um segundo, com abordagem pedagógico-didático, cuja abordagem foca principalmente neste preparo.

A partir da década de 1980 tem início uma mudança no pensamento tecnicista, que dominava a área educacional até então, para uma nova corrente:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 139). (sem grifo no original)

Assim, a escola passa a se encaminhar a um processo de democratização das relações internas, atribuindo maior importância ao profissional da educação.

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) foi promulgada, e em seu artigo 61, parágrafo único, destinado exclusivamente aos profissionais da educação escolar básica, prevê os fundamentos em que a formação dos docentes deve basear-se, nos seguintes termos:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

[...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais de educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de sua competência de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Na sequência, a LDB descreve as obrigatoriedades das Instituições de Ensino Superior - IES:

Art. 63. Os institutos superiores da educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Ainda, extrai-se da Lei de Diretrizes Básicas que se exige formação com enfoque em teoria da educação e prática de ensino, que pode transformar os professores em transmissores de um saber que não foi por ele produzido, que pode ter sido produzido pela universidade e seus professores. Todavia, o conhecimento pedagógico, verdadeira ciência da educação, não pode ser apropriado pelo profissional durante sua formação, mas deve ser estabelecida relação de exterioridade com os saberes adquiridos durante a formação acadêmica.

Neste sentido, ensina Tardif (2002):

Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. [...] entre os professores, essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a à pedagogia e às teorias abstratas dos formados universitário. (TARDIF, 2002, p. 84)

Não obstante, trata-se de formação inicial que irá preparar este profissional para o exercício prático de suas competências. A formação posterior ao curso superior é

essencial, notadamente porque cursar uma faculdade não pode mais ser a última instância dos profissionais.

O aperfeiçoamento profissional continuado é primordial ao profissional da educação, previsto pela LDB em seu art. 67. Sobre a aprendizagem contínua, ensina Zabalza (2004):

Definir a aprendizagem e a formação como tarefa que se prolonga por toda a vida permite não dramatizar esta luta contra o tempo. Já não é preciso ensinar tudo o que se pode ensinar em casa disciplina. Por conseguinte, já não é preciso ensinar tudo no curto período de um curso ou dos poucos ou muitos créditos concedidos ao plano da disciplina. Nossa principal preocupação deve ser assentar as bases necessárias para que o aluno possa e queira continuar se aprofundando nesse âmbito científico quando deixe a universidade e comece a fazer parte do mundo profissional. (ZABALZA, 2004, p. 61).

Trata-se, portanto, do primeiro passo, que deve ser aprimorado ao longo do contínuo processo de aperfeiçoamento profissional.

Na toada desta reflexão, importante como fator introdutório para o que a seguir, um caso específico, mas que representa uma realidade territorial, amostragem para o município de São Bento do Sul. Com isso, pretende-se mostrar uma realidade que não se limita apenas a este território, e que deve ser considerado como realidade regional, quiçá brasileira.

Os alunos que vem do campo, trabalham e vivem no campo, tem em seu processo de formação sua cultura e tradição. Sendo assim, o aluno do campo que frequenta a escola situada em área urbana deve ter em seu processo de ensino e aprendizagem a equidade.

Segundo Caldart (2011):

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Ademais, nos processos pedagógicos é fundamental a elaboração e reprodução de novas técnicas para o desenvolvimento do ensino e aprendizado, buscando contemplar a diversidade, contribuindo de maneira significativa na inclusão do indivíduo vencendo as barreiras da acessibilidade.

Neste contexto, Caldart (2009) afirma que a natureza e o destino da educação do campo estão diretamente relacionados ao destino do trabalho no campo e “ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira” (CALDART, 2009, p. 37).

Ainda, segundo a autora:

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo do capital. (CALDART, 2009, p. 38)

Resistência. Todas as diversidades apresentadas neste trabalho, sejam elas deficiências ou territoriais, demandam resistência daquele que acredita no poder transformador da educação. Quando o meio não contribui para seu acesso, ou não amolda o conhecimento transmitido àquele necessário, acaba por se afastar daqueles que dele necessitam.

Caldart (2009, p. 39) afirma que o objeto da educação do campo é a “realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos do campo que têm consequências sobre a realidade educacional”. Ou seja, não é mera “proposta de educação”, mas deve ser concepção de educação (*Ibidem*, p. 40).

Por isso, inclusive, a autora refere-se a importância da expressão “do campo” e não “para o campo”, por exemplo. Isso porque “é dos trabalhadores, dos camponeses, construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos” (*Ibidem*, p. 41) que necessariamente deve ser “vinculada à vida real” (*Ibidem*).

Portanto, uma educação de equidade não deve limitar-se apenas ao espaço geográfico que o aluno está inserido nem a capacidade de locomoção de cada um. Sobre isso recai a importância de implantações de novas políticas públicas com a participação de professores na elaboração destas políticas públicas, considerando os sujeitos concretos, respeitando a capacidade de cada um, suas culturas, socialização perante a sociedade.

CAPÍTULO IV

A REALIDADE ENFRENTADA PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Neste último capítulo do trabalho busca-se trazer à baila a realidade identificada a partir das observações realizadas em unidade de ensino de escola municipal. Quiçá seja essa a realidade encontrada não somente o município de São Bento do Sul, mas em toda a região. Aspectos como os estruturais são importantes para essa análise, porém com igual ou maior importância, se deve tratar das questões metodológicas e de formação profissional. É esse o propósito.

5. ESTUDO DE CASO: ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROFESSORA ADÉLIA LUTZ - SÃO BENTO DO SUL/SC

A Escola Básica Municipal Professora Adélia Lutz localiza-se na zona urbana do município de São Bento do Sul, bairro Cruzeiro, Rua Alto do Paraguaçu, 344. Atende alunos do ensino fundamental do 1º ao 9º ano, como também alunos no período integral, totalizando 650 alunos, o que a leva a condição de segunda maior escola da rede municipal de ensino do município. Inaugurada em 18 de dezembro de 1975 entrou em funcionamento no mês de março de 1976, recebeu o nome em homenagem a professora Adélia Lutz, umas das poucas personalidades do município que recebeu homenagem ainda em vida. Faleceu em 2008 aos 94 anos, deixando um marco histórico para a comunidade. Participou de muitas atividades como professora, no qual se destacou no espaço público.

Todo o trabalho pedagógico e administrativo da escola está baseado pela Lei de Diretrizes e bases da Educação, Diretrizes Curriculares, Regime Interno e pela Lei do Sistema nº 2893 de 19/10/2011 que são documentos norteadores das ações da Escola.

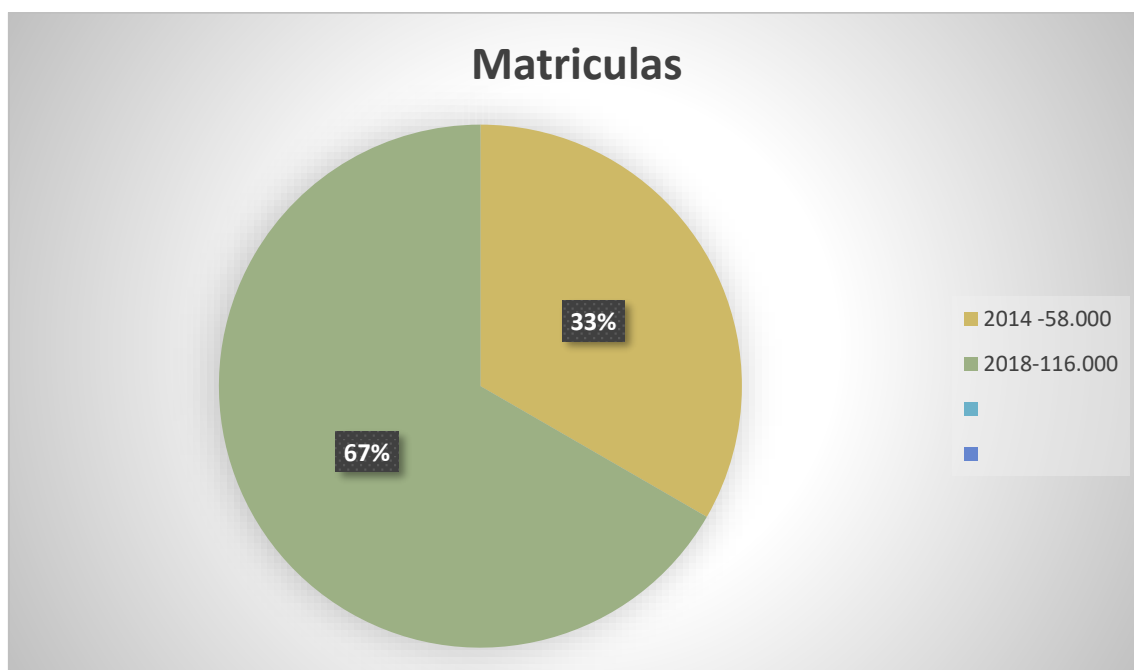
A instituição Profª Adélia Lutz tem a preocupação de transmitir um ensino de qualidade, buscando o conforto e bem estar de seus alunos. Porém há educandos que necessitam de auxílio especializado dependendo do grau de dificuldade, além do apoio pedagógico oferecido pela escola (alunos especiais, laboratório Positivo, AEE, Projeto Travessia, Atendentes, por exemplo) fazendo-se valer os direitos sociais, por meio da inclusão, buscando além do crescimento cognitivo a socialização, através do contato com o outro. Logo, tal ação requer sensibilidade e dedicação por parte de todos os envolvidos,

vendo na inclusão, a aceitação pelo diferente, onde todos crescem por meio de desafios diários. A inclusão se faz uma necessidade de todos, independentemente da situação apresentada e bem interagida é uma forte aliada do conhecimento, pois nos proporciona o intercâmbio com diferentes saberes, informações, experiências de vida, favorecendo aos envolvidos a maravilha do aprender a aprender com a essência da alma (PPP, Prof.Adélia Lutz, pg.10)

Portanto, o trabalho pedagógico dessa instituição em relação aos alunos com deficiência vem sendo elaborados com parceria do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e professores da instituição, com o apoio da direção, equipe pedagógica e membros da comunidade, onde juntos estabelecem o compromisso com a inclusão escolar.

O Censo Escolar divulgado pelo MEC demonstra que o total de matrículas passou de 58 mil para 116 mil entre 2014 e 2018 e a educação especial tem 1,2 milhão de estudantes nas três etapas do ciclo básico, conforme gráfico abaixo:

Figura 1: Gráfico comparativo entre as matrículas de 2014 e 2018 na educação especial



Fonte: O Globo, adaptado pela autora, 2019

O percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial que estão incluídos em classes comuns — em vez de escolas ou turmas separadas — também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Segundo pesquisa realizada pela Laped-Unicamp (2019) o resultado desse crescimento no aumento das matrículas reflete certa conscientização das próprias famílias que tem filhos com alguma deficiência. Também acreditam nas inúmeras possibilidades que seus filhos terão assegurado o direito de cada um, conforme a legislação brasileira.

Os dados demonstram que o aumento de matrículas dos alunos PCD faz com que a demanda exija não só da estrutura física, mas também na área pedagógica.

Na escola Adélia Lutz, objeto da presente pesquisa, os alunos matriculados no AEE frequentam a sala de recurso no contra turno da rede municipal, equipadas com computador e diversos jogos e materiais didáticos, para o atendimento individual.

A rede disponibiliza professores especializados para realizar o atendimento dos alunos. Os atendimentos na sala de recurso são realizados de forma diferenciada com o objetivo de auxiliar, complementar e flexibilizar questões relacionadas ao seu processo de aprendizagem, fortalecendo uma maneira mais significativa, na qual o aluno possa potencializar o aprendizado em sala de aula.



Figura 2: Fachada da Escola Básica Municipal Profª Adélia Lutz, 2019, elaborada pela autora.

A escola atende na rede regular de ensino alunos do ensino fundamental de anos iniciais e fundamental dos anos finais, também atende alunos no período integral. Os alunos que frequentam o Atendimento Educacional especializado com laudo são os seguintes:

Quadro 03 – Levantamento de dados dos alunos da EBM Prof Adélia Lutz matriculados no Atendimento Educacional Especializado – AEE em 2019

Turma	Deficiências
	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO GRAU II
1 ANO V	DÉFICIT COGNITIVO LEVE
4 ANO V	ENCEFALOPATIA CRÔNICA E EPILEPSIA
5 ANO V	TDAH, DISLEXIA E ALTERAÇÃO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CEREBRAL
6 ANO V	DISTROFIA MUSCULAR
7 ANO V	PARALISIA CEREBRAL E HIPERLORDOSE
7 ANO V	SURDEZ POR SEQUELA MENINGITE
9 ANO M	PARALISIA CEREBRAL E DÉFICIT COGNITIVO
9 ANO V	TDAH E TRANSTORNO DE ANSIEDADE - AGUARDANDO NOVAS

	AVALIAÇÕES PARA POSSÍVEIS COMORBIDADES.
4 ANO V	DÉFICIT COGNITIVO DE LEVE A MODERADO AINDA EM INTERVENÇÃO ETIOLÓGICA
2 ANO V	DÉFICIT COGNITIVO E OU TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO. AGUARDANDO EXAMES E PARECER PSICOLÓGICO.
1 ANO M	DISLEXIA
2 ANO M	TEA GRAU I COM DÉFICIT COGNITIVO ASSOCIADO
5 ANO M	FISSURA LABIOPALATINA TRANSFORME BILATERAL, ASSOCIADO A AMBLIOPIA COM DIFICULDADE VISUAL E ATRASO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO
3 ANO V	TDAH
1 ANO M	DISLEXIA
2 ANO V	DÉFICIT COGNITIVA DE LEVE A MODERADO
1 ANO V	TDAH
5 ANO V	DISLEXIA
2 ANO M	TDAH E TRANSTONO DE APRENDIZAGEM
3 ANO M	DÉFICIT COGNITIVO LEVE ASSOCIADO A UM QUADRO TDAH
8 ANO V	TDAH E AINDA SE ENCONTRA EM INVESTIÇÃO DE POSSÍVEL COMORBIDADE.
4 ANO M	TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO GRAU II

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Uma porcentagem de alunos, não incluída neste quadro, estava em investigação clínica para obter o laudo e poder frequentar o AEE. Diante desses dados, verifica-se que a escola está preocupada com o processo do ensino e aprendizagem e, por isso, atende esses alunos com aulas de reforço no contra turno, com professores especializados dando maior ênfase no processo de aprendizagem.

No âmbito educacional, é necessário que as instituições de ensino vivenciem a implantação de políticas públicas para que os alunos com PcD (pessoas com deficiência) possam ter uma acessibilidade nas escolas regulares, ou seja, que tenham condições de frequentar as instituições de ensino com segurança e garantia de seus direitos, participando de todas as atividades no processo da inclusão, participando em grupos e não somente em atividades individual nas salas de recurso.

Neste sentido, muitas escolas, inclusive a escola que serviu como objeto de pesquisa, ainda precisam se adequar aos seus projetos arquitetônico, seguindo as normas da ABNT.

Sabe-se que, as instituições de ensino já têm suas estruturas por alguns anos e mudar esse projeto exige um alto custo financeiro, além do fato de que um projeto de alteração da estrutura física pode levar tempo considerável até que toda a estrutura seja de fato adequada às exigências da legislação.

O que facilmente se verifica é que o acesso no espaço escolar ainda possui muitas barreiras, principalmente para cadeirantes, como se verifica nas fotos abaixo:

Figura 03 – Fotografia do único acesso ao piso superior da Escola Básica Municipal Profª Adélia Lutz



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

A imagem acima demonstra que o único acesso ao laboratório de informática da unidade de ensino, localizado no segundo piso, é de difícil acesso, tendo que vista que seu ambiente é acessado apenas por meio de utilização de escadas, o que praticamente impossibilita o acesso dos educandos com deficiência física, limitando a participação nesse ambiente.

Já a Figura 03, abaixo, demonstra a dificuldade no ingresso à escola, na própria área externa, tendo em vista que os pisos, inapropriados para o uso de cadeiras de rodas, não são nivelados e as pedras soltas dificultam a locomoção, notadamente dos cadeirantes.

Figura 04: Pátio localizado em frente à Escola Básica Municipal Profª Adélia Lutz



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Assim, o próprio ingresso do(a) educando(a) com deficiência de qualquer natureza é obstaculizado logo na entrada, tendo em vista que o calçamento não é fixo, as pedras estão soltas, não há rampa rebaixada. Ou seja, não há como qualquer aluno, seja ele deficiente físico, visual, mental, adentrar no ambiente escolar sem auxílio de um terceiro, o que afronta completamente sua autonomia e liberdade de locomoção, antes mesmo de entrar na unidade escolar propriamente dita.

Não bastante, dentro da escola os problemas continuam. A rampa construída com o objetivo de facilitar o ingresso dos alunos, mormente os alunos PcD, não observou as diretrizes da ABNT segundo as quais o máximo de inclinação da rampa, de declividade igual ou superior a 5%) pode ser de 8.33% (NBR 9050). Uma declividade superior a isso significa que um cadeirante, por exemplo, tenha que se esforçar muito mais para subi-la ou, pior que isso, não consiga subir a rampa sozinho.

Figura 05: Rampa que dá acesso ao ginásio da escola.



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Na Escola Prof^a Adélia Lutz as rampas de acesso ao ginásio de esportes medem 64,27 metros de extensão por 2,40 de largura, a rampa tem área total de 154,25 metros quadrados e, como se vê, não possui cobertura alguma, que acaba por impossibilitar o acesso dos alunos cadeirantes nos dias de chuva.

Assim, de tudo que foi demonstrado, vê-se que o problema não é legislativo, pois existem inúmeros textos normativos que preveem, inclusive, a metragem adequada para efetiva implementação de estrutura física que permita o acesso de todos.

Todavia, as verbas federais PDDE Acessibilidade, recurso que as instituições de ensino recebem para melhorias arquitetônicas nas escolas, não são suficientes para a demanda, que cresce na medida em que aumentam as matrículas de alunos com deficiência.

Muitas instituições de ensino em São Bento do Sul, inclusive, não recebem aludida verba desde o ano de 2013. Sendo necessária qualquer reforma ou aquisição de materiais não disponibilizados pela Secretaria de Educação, compete a escola, juntamente a Associação de Pais e Professores – APP levantar o montante necessário.

Em algumas unidades do município, é possível encontrar elevadores para facilitar o acesso dos cadeirantes ao segundo piso, mas os recursos destinados a essas melhorias não são suficientes para colocar os equipamentos da parte elétrica (motor) que possibilita sua utilização. Ainda assim, não raro as escolas arcam com os custos de manutenção mensal destes equipamentos, o que implica na utilização de ainda mais recursos financeiros.

A instalação de corrimão, banheiro adaptado e rampa permitiria que as escolas recebessem os alunos com deficiência. Porém, as dificuldades de acesso não se restringem somente a isso, mormente porque a maioria dos prédios utilizados para edificação das escolas vieram de construções levantadas para outros fins e, depois de adquiridas pelo Poder Público, foram transformadas em escolas, de modo que nenhum projeto arquitetônico visava a acessibilidade de alunos com deficiência, sem observarem as normas da ABNT para este fim.

Assim, por inúmeros motivos, ainda há dificuldade na universalização de acesso dos alunos PcD e, assim, não se dá cumprimento ao direito fundamental do acesso à educação.

Tais impedimentos são também de diversas ordens. Seja na falta de estrutura física, seja na falta de disponibilidade de professores que atendam à determinada necessidade do aluno PcD, seja na falta de investimento público, seja na inadequação do contexto em escolas cujo público é do campo, dentre tantos outros.

O que se buscou com esta pesquisa foi demonstrar que, ainda que não se esteja em condições absurdamente precárias, o acesso à educação ainda não está totalmente garantido, mesmo que a previsão de demanda seja crescente.

Assim, notadamente diante da projeção do aumento de matrículas dos alunos PcD, reformas são urgentes, tanto estruturais quanto pedagógicas, de modo a permitir que todas as crianças e adolescentes recebam, de fato, a educação que lhes é assegurada desde 1988, quando da promulgação da Constituição vigente.

6 CONCLUSÃO

No Brasil, a política de inclusão escolar e até mesmo social é reconhecida a partir do direito de todos os alunos serem matriculados na rede regular de ensino, de qualquer estado ou município, desde que ente da federação. Tal política determina que são as unidades educacionais que devem estar aptas a receber todos os alunos, trabalhando as diferenças.

A recomendação de que pessoas com deficiência sejam incluídas nas redes regulares de ensino já está prevista desde 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Todavia, a realidade mostra, tal qual o estudo de caso elaborado para o presente trabalho, que o Brasil está longe de alcançar o objetivo da LDB. Para tanto, faz-se necessária a atuação conjunta entre políticas públicas e atores sociais, juntos pela promoção de mecanismos que busquem eliminar as barreiras existentes para inclusão efetiva destes alunos. Assim, são necessários mais investimentos em acessibilidade, projetos adaptados, tecnologia assistiva, comunicação alternativa, dentre tantos outros possíveis mecanismos, a fim de que a sociedade possa dispor de meios adequados à interação e participação das pessoas com deficiência, de maneira igualitária.

Isso porque adotou-se, no Brasil, a política de inclusão escolar e social como direito de todos os alunos, inclusive na rede regular de ensino, em qualquer estado ou município do país. Se assim foi reconhecido, o direito deve ser assegurado e as escolas, bem como seus professores, devem estar preparados para receber as diferenças.

Como os gráficos apresentados, no capítulo que trata sobre o caso em epígrafe, demonstram, o número de brasileiros com deficiência e que estão buscando a rede regular de ensino está aumentando, e, via de consequência, o aumento da chamada da educação inclusiva também aumenta, o que deve fortalecê-la.

Aqui, cabe ressaltar que, como visto, o crescimento de matrículas na educação especial dobrou, em apenas 04 anos, sem que as escolas pudessem absorver de maneira eficiente essa progressão.

Vale lembrar que a recomendação para que pessoas com deficiência sejam integralizadas à rede regular de ensino está vigente em nosso país desde 1996, com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, passados 24 (vinte e quatro anos), ainda há muito a ser feito.

Se a demanda por inclusão cresce a cada ano, igualmente crescente tem sido o desafio de garantir educação de qualidade que acompanhe esta demanda. O ideal seria um ambiente escolar em que os alunos e os professores aprendessem a conviver com as diferenças e se tornassem cidadãos solidários. O professor é peça fundamental neste processo, porquanto responsável pela condução das aulas e manutenção do ambiente.

Concretizar tal mudança envolve mudanças na concepção de sociedade, de cidadão, de indivíduo e também dos profissionais envolvidos neste processo.

A falta de estrutura nos ambientes escolares é um obstáculo que pode ser superado, desde que sejam oferecidas as ferramentas necessárias, amoldando a realidade dos alunos com deficiência e dos alunos do campo à realidade educacional, tendo em vista que sua inclusão está condicionada ao seu contexto de vida, dependente de condições sociais, econômicas e culturais do meio em que vive.

Como exposto neste trabalho por meio de fotos obtidas *in loco*, bastam reformas pontuais para que ao menos uma unidade escolar no município de São Bento do Sul atenda de forma suficiente aos alunos PcD como, por exemplo, cobertura na rampa de acesso ao ginásio de esportes, rampa de acesso ao laboratório de informática, instalação de corrimão adequado, etc.

Em razão do objeto específico da presente pesquisa, não se pretende, por óbvio, esgotar o tema, mas demonstrar que, se por amostragem já foram obtidas tais conclusões, por certo que há inúmeros outros entraves a serem apontados e, porque não, levados ao conhecimento daqueles que detêm ingerência política suficiente para promover as alterações necessárias.

Por fim, ressalta-se que há outras questões relevantes a serem pesquisadas, tais como a alta incidência de crianças com transtorno de autismo no município de São Bento do Sul, o que certamente implicará em alterações nas políticas adotadas para este transtorno.

De tudo que foi exposto, conclui-se que em uma sociedade reputada como democrática, defende-se uma educação de qualidade e igualitária, o que exclui qualquer modalidade de discriminação.

REFERÊNCIAS

AAIDD, American Association on Intellectual and Development Disabilities Definition of intellectual disability. Disponível em http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21. Acesso em: 02 dez. 2019.

American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000. Disponível em <https://behavenet.com/diagnostic-and-statistical-manual-mental-disorders-fourth-edition-text-revision> Acesso em: 13 jan. 2020.

APARECIDA DOS SANTOS, Clarice (org.). Por uma educação do campo. Campo – políticas públicas – educação. Disponível em http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204234-487363-lt_Por_uma_educacao_do_cam-2328841.pdf. Acesso em 13 jan. 2020.

APPAE BRASIL. Disponível em <https://apaabrasil.org.br/page/2> Acesso em: 13 jan. 2020.

BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 415 f. Tese de doutorado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.

BRASIL, ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3ª edição, 2015. Disponível em <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/pessoa-com-deficiencia/acessibilidade-a-edificacoes-mobiliario-espacos-e-equipamentos-urbanos/> Acesso em: 13 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão revista, disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília DF, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília DF, 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: Brasília DF, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília DF, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília DF, 1996.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional pela Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília DF, 1989.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2020.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília DF, 2001.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 de jan. 2020.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual, v. 1, 2 e 3. Brasília, 2001.

_____. Ministério Da Educação. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação. Brasília, 2008. 15p.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial - A Escola – Programa Educação Inclusiva – Direito à diversidade – volume 3, 2004.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília DF, 2015.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. PROGRAMA BPC NA ESCOLA Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9947-documento-orientador-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 jan 2020.

BRITO; P. R. VEITZMAN, S. Causas de cegueira e baixa visão em crianças. Arquivos Brasileiros de Oftalmologia. São Paulo, v. 63, n.1, p. 49-54, fev.2000.

BUENO, Jocian Machado. Defi ciência motora: intervenções no ambiente escolar. Curitiba: Ibpex, 2010

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVAA, 2004.

_____. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DATASUS. Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). Cap. V. Transtornos Mentais e Comportamentais. Disponível em:

DE CARVALHO, Erenice Natália Soares e MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. Temas psicol. [online]. 2003, vol.11, n.2, pp. 147-156. ISSN 1413-389X.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade Rio de Janeiro, WVA, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Nova Fronteira, 2009.

FREITAS, H. C. Formação dos professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc. Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, 1999.

LIMA, Solange Rodvalho. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MACHADO, Luane Cristina Tractz Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf. Acesso em 13 jan. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. INCLUSÃO ESCOLAR. O que é? Por quê? Como fazer? 1ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

_____. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

MERCADO, Elisângela. NEIZA, Fumes. A educação especial na Base Nacional Comum Curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva? In: Anais do 7º Congresso Brasileiro da Educação Especial, 2016, São Carlos. Disponível em <https://proceedings.science/cbee7/papers/a-educacao-especial-na-base-nacional-comum-curricular%3A-fortalecimento-ou-enfraquecimento-da-educacao-especial-inclusiva%3F>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIROS, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço de tamanho único do atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G. O professor e a educação inclusiva: formação,

práticas e lugares. EDUFBA, 2012. Disponível em <http://www.ppgees.ufscar.br/documentos/13> Acesso em: 13 jan. 2020.

OMS – Organização Mundial da Saúde. Classificação dos Transtornos mentais e do comportamento (CID 10). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

O GLOBO. Matéria jornalística veiculada em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ensino-medio-dobra-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-em-cinco-anos-23416402>. Acesso em: 13 jan 2020.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde, 2004. Trad. e rev. de Amélia Leitão. Lisboa, 2004.

SAVIANI, DERMIVAL. Formação dos professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasil Educação, v. 14, n. 40, 2009.

STOLZE, PABLO. Estatuto da Pessoa com Deficiência e sistema de incapacidade civil Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 20, n. 4411, 2015. Disponível em <http://jus.com.br/artigos/41381> Acesso em: 13 de jan. 2020.

STAINBACK, WILLIAM. Inclusão – Guia para educadores. Editora Artmed, 1999.

SASSAKI, ROMÉU KAZUMI. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

_____. Inclusão: paradigma do século 21. Inclusão Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v. 1, n. 1, 2005.

STOBAUS, CLAUDIUS DIETER; MOSQUERA, JOSÉ MOURIFIO (organizadores). Educação especial: em direção à educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2006.

TARDIF, MAURICE. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.