



AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E SUA INSERÇÃO NO MUNDO EDUCACIONAL ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU INSERCIÓN EN EL MUNDO EDUCACIONAL ESCOLAR: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018007>

David de Abreu Alves

Universidade Federal da Paraíba

davidabreu.cz@hotmail.com

RESUMO:

Viver um dia de cada vez e lutar por políticas igualitárias todos os dias é uma rotina daqueles que lutam pela inclusão, pelo direito à cidadania, pela igualdade de direitos, pela acessibilidade, por uma educação melhor e mais acessível, por escolas capazes de incluir. Como exemplo dessa luta, pode-se destacar a luta de pessoas com deficiências pela inclusão, sendo esta uma razão que envolve diversos aspectos. Nesse sentido, esse texto que se insere no campo da Educação para as pessoas com deficiência tem por objetivo evidenciar através de uma pesquisa qualitativa, teórica reflexiva, o percurso que os deficientes realizaram para obter os seus direitos enquanto cidadãos via educação. Todo o histórico destacado adquiriu formas e dimensões distintas no contexto social e educacional, mas o que se pode notar é que na atualidade as pessoas com deficiência têm o direito à educação. É a partir do ensino que recebem nas escolas que elas se inserem no meio social e desmistificam concepções errôneas construídas historicamente. É deste modo que a Educação se constitui a ferramenta capaz de propiciar a inclusão e garantir direitos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino. Inclusão.

RESUMEN:

Vivir un día a la vez y luchar por políticas igualitarias todos los días es una rutina de aquellos que luchan por la inclusión, por el derecho a la ciudadanía, por la igualdad de derechos, por la accesibilidad, por una educación mejor y más accesible, por escuelas capaces de incluir. Como ejemplo de esta lucha, se puede destacar la lucha de personas con discapacidades por la inclusión, siendo ésta una razón que involucra diversos aspectos. En este sentido, ese texto que se inserta en el campo de la Educación para las personas con discapacidad tiene por objetivo evidenciar a través de una investigación cualitativa, teórica reflexiva, el recorrido que los discapacitados realizaron para obtener sus derechos como ciudadanos vía educación. Todo el histórico destacado adquirió formas y dimensiones distintas en el contexto social y educativo, pero lo que se puede notar es que en la actualidad las personas con discapacidad tienen el derecho a la educación. Es a partir de la enseñanza que reciben en las escuelas que ellas se insertan en el medio social y desengañar concepciones erróneas construidas históricamente. Es así que la Educación se constituye la herramienta capaz de propiciar la inclusión y garantizar derechos.

Palabras clave: Educación Especial. Educación Inclusiva. Enseñanza. Inclusión.



1 INTRODUÇÃO

As várias transformações que o meio social evidenciou ao longo da história fizeram surgir um grupo de sujeitos que lutam constantemente para serem reconhecidos como cidadãos. Nesse sentido, vivemos na era dos direitos das minorias, que passam a ser reconhecidos e assegurados via leis, para garantir o direito de ser cidadão a grupos que dentro de um processo sócio-histórico-cultural sofreram com situações excludentes e discriminatórias.

Os processos excludentes que ferem o direito à liberdade, dignidade, gênero, cidadania, educação e muitos outros aspectos da vida social, acabam por fundamentar cada vez mais a premissa da inclusão. Essa premissa nada mais é que a quebra de moldes repetitivos e padronizados, que excluem os que não se enquadram em tal.

A premissa inclusiva agrupa “o cigano, o homossexual, o índio, o judeu, o negro etc., isto é, todo aquele que compõe as minorias e/ou grupo marginalizado (socialmente desfavorecidos e/ou minorias)” (ALMEIDA, 2009, p. 5). Porém, é muito comum sempre que falamos sobre inclusão nos voltarmos para o termo **especial**. Os principais documentos que apresentam o contexto de inclusão destacam esse termo, mas muitas vezes não o delimitam e/ou caracterizam.

Esse texto, por sua vez, passa a compor teoricamente considerações sobre as pessoas com deficiências, que desde a Idade Média são vistas com maus olhos pela sociedade. Desde aquele período, os deficientes se encontram segregados e incompreendidos por parcelas da sociedade, sendo vistos como seres sobrenaturais e, posteriormente, na medicina, como anomalias (MAZZOTTA, 2011, p.16).

Toda essa abordagem e contexto de mudanças na sociedade nos chama atenção para buscar identificar o momento em que o contexto da inclusão de pessoas com deficiências passa a ser pautado pela educação. Esse enfoque pretendido está relacionado ao desejo de refletir sobre a busca diária por respeito, aceitação e reconhecimento das capacidades para além das dificuldades, tão discriminadas pela sociedade, das pessoas com deficiências.



Neste sentido, evidenciaremos de forma teórica e qualitativa, com base em bibliografia especializada, um processo histórico que esses sujeitos vivenciaram, lutando por direitos sociais igualitários e inclusão; e como a educação é destacada para realizar a mediação dos direitos pretendidos, conquistando autonomia, cidadania, e formando identidade.

Nesse caso, teremos a educação como direito e, por esse viés, como instrumento para diminuição dos processos excludentes/discriminatórios (CURY, 2002, p. 261). Este tipo de educação pode ocorrer em diversos espaços, mas daremos enfoque à realizada nos espaços escolares.

O tipo de escola que buscamos destacar é aquela que se enquadra no que chamamos de premissa inclusiva, sendo esta uma instituição de ensino que se apresenta coesa perante o desejo de participar do processo de construção de cidadãos críticos e reflexivos, com poder de ação e participação sobre o que está a sua volta. É uma escola que se constrói através da interação de todos os elementos que nela se encontram inseridos, superando resistências e dificuldades.

As resistências e dificuldades para a efetivação de uma educação inclusiva nas escolas passam por vários caminhos, que partem do despreparo profissional e ínfima participação familiar até os problemas estruturais e recursais que as escolas enfrentam. No tocante a essas resistências, ao longo do texto comparações entre uma escola inclusiva e uma excludente são realizadas como forma de evidenciar possibilidades para efetivação da inclusão das pessoas com deficiências.

O recorte histórico descrito a seguir toma como início os anos de 1854, destacando um conjunto de iniciativas oficiais por parte governamental e algumas particulares que passam a ocorrer de forma isolada visando diminuir os contextos excludentes.



2 METODOLOGIA

Metodologicamente, podemos classificar a nossa pesquisa de acordo com a sua abordagem, quanto a sua natureza, aos seus objetivos e aos seus procedimentos, tomando como base as classificações metodológicas de pesquisa científica elaboradas por Gerhardt e Silveira (2009).

Do ponto de partida de uma pesquisa científica escolhemos realizar uma abordagem qualitativa, sendo que esta “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Nesse sentido, realizamos reflexões que venham corroborar, discordar e ampliar as considerações sobre a temática que estamos dissertando.

Quanto à natureza da pesquisa a classificamos como básica, principalmente, pelo fato de que se trata de reflexões teórico-qualitativas. Esse tipo de natureza, conforme os autores base para nossa orientação metodológica, significa um tipo de pesquisa que “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34).

No tocante aos objetivos pretendidos com a pesquisa realizada e apresentada textualmente em forma de artigo científico, nos enquadramos em um tipo de pesquisa exploratória e descritiva. O tipo exploratório justifica-se porque a “pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35); já o tipo descritivo aponta para um elencado contexto de informações universais e sólidas sobre determinada temática que exige uma revisão teórica profunda e, em alguns casos, uma análise de documentos.

Por fim, nossa última classificação metodológica está relacionada quanto aos procedimentos e/ou técnicas de pesquisa utilizadas que, nesse caso, é entendido como pesquisa bibliográfica e documental.



Para Fonseca (2002, p. 32),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Já a pesquisa documental passa a ser entendida por Fonseca (2002, p. 32) como um tipo de pesquisa que se assemelha à bibliográfica, mas que se distingue quando a busca teórica e de informações dá-se no seio de “fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, etc.”

3 HISTÓRICO DA LUTA PELA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Inspirada pelas iniciativas italianas, alemãs e, principalmente, francesas, a primeira providência evidenciada aqui no Brasil veio por meio de Dom Pedro II, em 1854: “Foi precisamente em 12 de setembro [...] através do Decreto Imperial n. 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*” (MAZZOTTA, 2011, p. 28) que mais tarde, em 1891, por meio de outro decreto passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC).

Ainda sobre jurisdição imperial, outras iniciativas foram desencadeadas, mostrando o interesse de D. Pedro II em acompanhar as ideias difundidas na Europa, e já nesse período se fazendo presente nos Estados Unidos e Canadá. Em 1857, destaca-se a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que anos depois passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).



No Segundo Império existem registros de atendimentos pedagógicos, iniciativas para formação de professores para cegos e surdos no Primeiro Congresso de Instrução Pública (1883). Porém, todos os trabalhos, pesquisas e institutos criados ainda apresentavam a visão patológica de trato clínico, pois a visão Educacional da inclusão ainda não estava posta (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

No início do século XX essa visão que atrelava as pessoas com deficiência a casos clínicos, sobrenaturais (que ainda existia na mente da sociedade, cultivada por questões socioculturais) e patológicos passa a ser questionada, pois “se reconhece que a vida na instituição era desumanizadora, afetava a auto-estima (sic), tornava os pacientes impossibilitados de viver em sociedade, os tratamentos não eram adequados e era muito dispendioso para o governo manter essa massa improdutiva segregada” (SILVA, 2003, p. 7).

Na análise documental realizada existe uma lacuna entre os anos de 1885 a 1900, visto que poucos são os registros desse espaço temporal. Em decorrência dos acontecimentos posteriores a essa data, podemos pressupor que mais eventos relacionados ao debate entre a medicina e os denominados naquele período portadores de necessidades especiais ocorreram.

A partir de 1900 a 1929 esporadicamente ocorre no mundo, principalmente no Brasil, um crescimento dos discursos sobre a necessidade de escolarização, mas era algo que ainda apresentava teor excludente já que essa educação não seria realizada nas escolas, e sim em espaços especializados. É então que em 1930,

A sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (JANUZZI, 2004, p. 34).



Aqui no Brasil, direcionamentos sobre a educação aos deficientes ainda não se encontravam estabelecidos em leis ou diretrizes, por isso a saúde ainda continuava sendo um aporte para tais questões.

Segundo as pesquisas de Aline Grazielle Santos Soares Pereira, Crislayne Lima Santana e Cristiano Lima Santana, cujos resultados foram expostos em forma de artigo no ano de 2012: “em 1950, surge no Brasil a AACD - Associação de Assistência à criança defeituosa, instituição particular especializada que vem mantendo convênio com o estado e a prefeitura de São Paulo, para atender aos alunos da rede estadual e municipal de ensino” (PEREIRA; SANTANA; SANTANA, 2012, p. 13), sendo um marco dentro do Estado de São Paulo.

É válido destacar que em um período histórico semelhante, no Rio de Janeiro, surgia a APAE - **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais**, um grupo de apoio, de origem filantrópica, pautado na melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência.

Retornando ao nosso contexto mais geral, entre os anos de 1961 a 1971 a educação brasileira passa a evidenciar a educação de pessoas com deficiências em uma perspectiva mais integralizada, que ainda nesse momento não se configura inclusiva. Essa perspectiva é mais destacada na década de 1970 quando “as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração” (FERREIRA, 2006, p. 87).

Temporalmente, temos agora a educação para os chamados excepcionais, defendida por decretos, leis e diversos documentos oficiais. Aqui, no Brasil, temos então a política educacional de Educação Especial que por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tornou-se alicerçada dentro de um contexto político-educacional.

Porém, mesmo compondo textualmente os documentos oficiais da educação, a interpretação que era feita desses documentos sobre os direitos das pessoas com deficiência, muitas vezes, resultava em concepções distintas e não se tinha uma ideia de fato de como atender e qual o perfil que verdadeiramente se enquadrava nessas políticas. “Durante muito tempo a imprecisão dessas leis e diretrizes criou



mais dificuldades para sua efetivação, como exemplo, temos a falta e má destinação de recursos para as escolas comuns e as ainda existentes escolas especiais” (ALVES, 2017, p. 37).

Para tornar mais clara e precisa tais leis que criavam um elo entre a educação e os excepcionais, um parecer vindo de um conselheiro chamado Valnir Chagas passou a pontuar e detalhar como o Conselho Federal de Educação percebia esse tipo de ensino. O parecer do CFE nº 848/72

[...] explicita claramente a relevância de técnicas e serviços especializados para o atendimento do aluno deficiente, que na época era conhecido como excepcional. As instituições privadas ganham mais força em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial influenciado pelas organizações de entidades assistenciais. O Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) coloca a educação especial como uma de suas prioridades educacionais (TEZANI, 2009, p. 64).

Seguindo a interpretação do mesmo documento, fixam-se três concepções fundamentais, que seriam: “o desenvolvimento das técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade”, “preparo e aperfeiçoamento do pessoal” e “instalação de melhorias nas escolas” (FIGUEREDO, 2014, p.15).

Depois que vimos o documento principal e algumas interpretações realizadas, observamos que seu objetivo é especificar as áreas de atuação e o que seria preciso para efetivar a política de educação especial, facilitando desta forma a distribuição dos repasses financeiros para sua implementação e manutenção.

Sobre o viés da integração, a educação parecia atender o que os documentos da época solicitavam, porém muito ainda precisou evoluir para que a educação integrada culminasse no que se chama inclusão. No que diz respeito a essa distinção, podemos concluir que:



A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas (GUIJARRO, 2005, p. 7).

Para a consolidação da integração e, posteriormente, a defesa do ideal da inclusão, muitas foram as campanhas e reivindicações em prol destas como, por exemplo, a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957; a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), ambas em 1960; criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973; e reformulações no IBC, bem como no INES.

Nos anos de 1980, a ONU (Organização das Nações Unidas) criou o Ano Internacional dos Deficientes, instituído para o ano de 1981, reivindicando o direito a participação no meio social e igualdade. Sobre esse marco, Sasaki relata:

O ano de 1981 foi proclamado o Ano Internacional dos Deficientes pelas Nações Unidas. Teve como objectivo chamar as atenções para a criação de planos de acção, na tentativa de dar ênfase à igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências. O lema deste evento foi “participação e igualdade plenas”, o qual foi definido como um direito das pessoas com deficiência (SASSAKI, 2004, p. 1).

Em 1990, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia que tinha como principal objetivo evidenciar a necessidade de extinção das desigualdades educacionais. É importante destacar que por volta da década de 1990, após a quebra da visão patológica como forma de fazer referência as pessoas com deficiências, exclui-se de diversos documentos sobre a temática o termo PORTADOR e, assim, segue até os dias atuais, fazendo referência apenas com o termo PESSOA COM DEFICIÊNCIA.



Em 1994, temos a Declaração de Salamanca que estabelecia que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1-2). Essa declaração é

[...] marco da incorporação legal da inclusão no nosso país, não foi uma criação de políticos e sim fruto da movimentação de um grupo de pessoas que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado aos deficientes a várias instâncias sociais, com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3092).

A colocação dos autores Romero e Souza, citados no parágrafo anterior, podem ser complementadas por meio de um recorte textual do próprio documento em questão, no qual declara que:

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Essa preocupação em acabar com as ações excludentes no meio social passa a ganhar destaque principalmente quando o mundo volta-se a defender os direitos humanos, a essa altura já organizados em documentos oficiais como, por exemplo, a Declaração dos Direitos Humanos. Nesse momento, a Escola passa a ser enxergada como o âmbito para a realização das desmistificações nos espaços que a Declaração de Salamanca chama de Escolas inclusivas.



Porém, é necessário desmistificar o sentido dúbio do entendimento sobre a Educação Especial na perspectiva de inclusão nas escolas, isto é, incluir como apenas ter registros de alunos especiais em sala. Esse sentido “acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e propostas educacionais, tem acrescentado a essa situação outros sérios problemas de exclusão, sustentados por um entendimento equivocado dessa modalidade de ensino” (MANTOAN, 2008, p. 30).

Conforme preocupação demonstrada nas palavras de Mantoan (2008), essa modalidade se mistura a nova maneira de pensar a educação no nosso país e sofre com os impasses para sua total efetivação que, muitas vezes, não é totalmente compreendida. Incluir não é apenas matricular e deixar alunos com necessidades especiais dentro das escolas, pois é necessário disponibilizar condições para o desenvolvimento desses sujeitos, a fim de que os impactos de uma sociedade excludente sejam minimizados.

Cronologicamente dando continuidade a nossa linha do tempo, uma vez que agora a inclusão de pessoas com necessidades especiais passa a ser pautada pelo viés educacional e regida por uma política pública, de 1996 a 2015, temos os seguintes acontecimentos:

- Em 1996 – LDB nº. 9394/96, art. 59 declara a alteração nos sistemas de ensino para subsidiar a possibilidade de desenvolvimento dentro das escolas, por parte das pessoas com necessidades especiais. (BRASIL, 1996).
- Em 1998, temos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).
- Em 1999, temos a regularização da Lei 7853/89 por meio do Decreto nº. 3298 que trata da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Neste mesmo ano, tivemos a criação do CONADE e o encontro para debater sobre as questões inclusivas realizado em Santo Domingo. (CARVALHO, 2011).
- Nos anos 2000, destaque para realização da Cúpula Mundial de Educação que estabeleceu o Marco de Ação de Dakar.



- Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, no art. 2º apresenta uma determinação para a não recusa de matrícula ao aluno já então chamado de especial, por se enquadrar dentro da política de educação especial. Assim, “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Em teor internacional, tivemos a promulgação de um decreto gerado na Convenção da Guatemala (1999) com argumentos já observados em Salamanca e nos Direitos Humanos.
- De 2002 a 2003 – Série de medidas e mais resoluções para assegurar o direito do aluno deficiente de estar na escola foram apresentados à sociedade, bem como leis voltadas para a formação de professores para acompanhar esse novo sujeito que na escola se insere. Em 2002, encontro para debater inclusão, realizado no Chile e a Convenção de Sapporo no Japão. No ano de 2003, tivemos a implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (CARVALHO, 2011).
- Em 2004, ocorre promulgação do Decreto 5.296/04 que agrega ao Poder Público a responsabilidade de incentivar e disponibilizar a distribuição de obras textuais em meio digital, para incluir o deficiente visual.
- No ano de 2005 – Surgimento dos Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S
- De 2006 a 2007 – Algumas convenções organizadas pela ONU e UNESCO fomentam a organização de políticas públicas para pessoas com deficiência nas esferas estaduais e municipais, para facilitar a aplicabilidade das leis federais.
- Em 2008 e 2009 - Temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e publicação de uma resolução da CNE/CEB 04/2009 que institui diretrizes para o chamado AEE (Atendimento Educacional Especializado) (FIGUEREDO, 2014).



- Em 2011, “no governo da presidenta Dilma Vana Rousseff ocorreram novas providências, que foram tomadas a partir do decreto n. 7.611/11. O novo decreto faz modificações referentes à Educação Especial e ao Atendimento Especializado” (ANJOS, 2014, p. 9).
- Em 2012, por meio da Lei nº 12.764 as pessoas que apresentam Transtorno do Espectro Autista têm direitos assegurados e são reconhecidos como deficientes para efeitos legais. (BRASIL, 2012).
- Em 2015, por meio da Lei nº 13.146 foram instituídas penalidades para os atos discriminatórios que venham a ferir os direitos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2015).

A Lei citada anteriormente apresenta relação com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, criado em 09 de outubro de 2000 com a denominação de Estatuto do Portador de Necessidades Especiais.

A criação deste Estatuto foi iniciativa do Deputado Paulo Paim e objetiva uma integração, regulamentação e aprimoramento de tudo que envolvesse o atendimento às pessoas com deficiências. O mesmo sofreu a sua primeira reestruturação em 2003, e na atualidade encontra-se revisado com referência a outubro de 2016.

Tal documento instituído por lei apresenta determinações relacionadas ao reconhecimento da deficiência; passando pelos princípios de igualdade e não discriminação; assistência e atendimento como direito essencial de vida; e direitos relacionados com habilitação e à reabilitação, saúde, moradia, acesso e condições de trabalho, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte, mobilidade, direitos públicos-políticos-jurídicos, comunicação e informação, e relacionados com educação e Tecnologia Assistiva, sendo esses últimos citados de entendimento necessário para descrição na nossa pesquisa (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2016).

Assim como o Estatuto e os apontamentos que descrevemos do mesmo, nos últimos anos grande parte dos documentos enaltece e reitera os direitos das pessoas com deficiência, principalmente de estarem na escola, mas muito se discursa sobre o que este ambiente deve ter a oferecer, e alguns até mencionam



caminhos. Porém, em muitos casos, as escolas carecem de recursos estruturais e humanos evidenciando uma série de problemas para atender tais leis e diretrizes.

Devemos, então, sempre estar fazendo um elo entre o que é determinado por lei, seja ela de qualquer esfera governamental, e quais são as possibilidades que a escola oferece dentro de questões estruturais e conjunturais.

Dentro de um contexto histórico a inclusão passa a ser vista por mais um viés diferente e que acarreta transformações na maneira de pensar os lugares para aportar os que a requerem, sempre se constituindo como um processo dinâmico, demandando novas estruturações e fazendo surgir novas concepções. Na subseção que segue, iremos contextualizar esse novo viés e descrever como o mesmo pode constituir uma autonomia e acesso à cidadania, na tentativa de possibilitar a construção identitária.

4 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

Como vimos no subtítulo anterior, durante muitos anos a segregação dos deficientes era a solução encontrada para não inseri-los em um meio social. Com o tempo, a preocupação de inseri-los em sociedade ganha espaço, mas ainda precisava-se de um meio para implantar questões como a igualdade de direitos para esses novos sujeitos que cada vez mais reivindicavam seu espaço na sociedade.

Pensar num viés em que o conhecimento e a autonomia fossem construídos, compartilhados, moldados, bem como o preconceito e a discriminação fossem vistos com negatividade, durante muito tempo foi a barreira para que as questões de inclusão dos deficientes ganhassem espaço no meio social. Eis que no mundo inteiro, a educação foi a esfera escolhida para mediar o desejo de inclusão.

A educação é vista como uma possibilidade de minimizar as desigualdades e a pobreza, pois “o maior acesso à educação tem significado uma maior diversidade



de alunos na escola” (GUIJARRO, 2005, p. 7). É na educação que a inclusão deve ser inserida como forma de valorização da diversidade.

Dito isto, fica claro que está “na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que tanto almejamos” (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 11). E é no ambiente escolar que ela se materializa com mais força, propiciando a mudança de concepções preconceituosas e discriminatórias. Desta forma, podemos conceber a escola “como o lugar de formação do sujeito e o lugar de acolhimento e disseminação dos conhecimentos científicos, [...] culturais, sociais, econômicos ou políticos” (VIEIRA, 2015, p. 5).

Nesse sentido, a escola passa a ser o eixo desenvolvedor dos sujeitos que nela se inserem, mas para evidenciar o que chamamos de escolas inclusivas é necessário valorizar as diferenças e lutar contra a homogeneização das formas de avaliação, do currículo, das metodologias e de diversas atividades desencadeadas pela instituição de ensino. O ambiente escolar deve ser visto como um espaço plural no qual as diversas características presentes possam ser capazes de formar identidades e favorecer os sentidos de cooperatividade, respeito e solidariedade. (GUIJARRO, 2005, p. 11-13).

Porém, os sentidos mencionados anteriormente e várias outras características que a escola proporciona aos sujeitos nela presentes não acontecem apenas por intermédio de teorias educacionais. É necessária uma reconfiguração para se pensar este ambiente, concebendo que:

Todas as melhorias e ações que promoveram o avanço das questões inclusivas no meio educacional, de fato só passaram a ser efetivadas com a inserção de políticas públicas educacionais na perspectiva da inclusão, aportados por uma série de condições conjunturais no que diz respeito à estrutura física das escolas e promoção dos laços emocionais dos elementos presentes nas escolas (ALVES, 2014, p. 46).



As conquistas da sociedade sempre se dão de forma lenta e “as políticas de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais fundamentam-se em fatores mais abarcantes do que somente as leis” (SANTOS; ARAUJO, 2016, p. 113). A teoria, muitas vezes, predeterminada por agentes que observam a escola acaba por criar dificuldades e não soluções.

A família e toda comunidade escolar devem estar presentes de forma mais afetiva, pois o compartilhamento de emoções e ajuda mútua para formação do melhor ambiente possível para desenvolvimento dos alunos é muito importante não só para os que possuem alguma deficiência, mas para todos os alunos.

A esse respeito, alguns autores defendem que além da participação dos sujeitos que compõem a escola (família, comunidade, os próprios alunos e os profissionais em educação), mudanças no currículo, nas metodologias e na avaliação são pontos cruciais para efetivar uma escola inclusiva.

Mediante estes três pontos (currículo, metodologias e avaliação), faremos algumas considerações sobre como distinguir uma escola que apresenta visão inclusiva e as que carecem de evoluir perante uma nova forma de pensar educação. Fazemos, nesse momento, uma menção sobre a oposição e impedimentos enfrentados nas escolas para inclusão de pessoas com deficiências.

Falar em mudança e/ou adaptação de currículo consiste na sua reorientação, fugindo da visão conservadora que descreve como caminho para os bons resultados a memorização e repetição. Mesmo com mudanças já evidenciadas, a escola ainda classifica os alunos de acordo com o seu desenvolvimento em um conjunto de conteúdos acadêmicos que constituem as chamadas disciplinas escolares. Esse desenvolvimento escolar, por sua vez, acaba segregando os alunos por níveis de aprendizagem que vem gerando hoje muitas críticas e anseios de mudanças.

É necessário enxergar o sujeito da ação educativa, as diferenças individuais e os ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, reorientar o currículo na perspectiva inclusiva é diferente de adaptá-lo, é enxergar nas diferenças que todos possuem a possibilidade de mudanças dentro da escola e salas de aula. Sobre essa



reorientação curricular, a escola inclusiva pode buscar a sua “reorientação curricular, propondo novas formas de abordar os conteúdos curriculares no cotidiano. O planejamento curricular coletivo pode acontecer por áreas, ciclos ou assuntos de interesse comum” (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 21).

Um currículo na perspectiva inclusiva reconhece que todos os alunos são seres carregados de pluralidades e, ao mesmo tempo, apresentam singularidades que devem ser trabalhadas em sala, agregando valores e contribuindo para a construção da identidade social. “Estes alunos trazem, na sua diversidade, novas possibilidades de re-significação da escola. Estes sujeitos têm dado consistência aos aspectos da formação humana” (CUNHA; MATA, 2006, p.123).

Cada particularidade torna-se importante em um contexto geral, pois se aprende com o diferente, alimenta-se a ideia de que o novo não é estranho, terrível ou abominador; evidenciam-se diversas formas distintas de pensar e cada item vai constituindo a identidade do ser. Ser esse capaz de não excluir, de não pré-conceituar as pessoas ou as coisas, um indivíduo capaz de ser mais reflexivo, não importando suas limitações.

O objetivo da escola não é homogeneizar, e sim valorizar as pluralidades como já mencionado. Ela não deve requerer padrões de notas altas de todos os alunos da sala, mas buscar evidenciar se o conhecimento foi de fato construído e/ou compartilhado, a fim de servir para o dia a dia de todos em sociedade.

Uma instituição escolar que não apresenta esse olhar baseia seu currículo apenas no conteúdo, “com inúmeros saberes exigidos, com conteúdos sem finalidades claras para a construção das identidades [...], ignorando a participação de todos os elementos que fazem parte do contexto educacional” (ALVES, 2017, p. 48) e valorizando as propostas avaliativas de caráter quantitativo, na busca pelo aluno-padrão.

A mudança e/ou adaptação curricular pode ser evidenciada perante a modificação de conteúdos e atividades de determinado nível de ensino, inserção de vários recursos metodológicos em uma mesma atividade que estimulem cada vez



mais o aluno, ou através da redução ou ampliação de conteúdos dependendo da resposta dada pelos alunos às metodologias e recursos utilizados (ADAM; REGIANI, 2009, p. 7563).

Não é objetivo aqui descaracterizar os diversos conceitos de currículo presentes na literatura, mas, mostrar que todo e qualquer conceito que se fundamente na visão neoliberal de capacitação e competitividade não se encaixa em uma perspectiva inclusiva, na qual a vivência com a diversidade transcende os padrões produtivistas.

Seguindo adiante, do ponto de vista das mudanças metodológicas e dos recursos didáticos utilizados, há de se considerar que uma escola inclusiva deve estar aberta a todas as formas de aprendizagem. Se um aluno consegue compreender e formar concepções baseadas na explicação oral – aula expositiva dialogada –, na leitura do livro didático e exemplos do cotidiano, isso não implica dizer que outros também executem o mesmo processo da mesma forma.

O uso de tecnologias, de materiais didáticos confeccionados em sala pelos próprios alunos, o uso do próprio livro didático, de objetos diversos, de mapas, de filmes, aulas de campo, aulas expositivas dialogadas, do acompanhamento individual, outros recursos didáticos e metodologias desenvolvidas em sala, são algumas das inúmeras possibilidades que o professor pode utilizar.

Perante o que até agora foi exposto, podemos relacionar as mudanças curriculares e metodológicas destacando que elas devem acompanhar os ritmos acelerados de transformação do mundo, exceto as tendências neoliberais (MORAES, 2003, p.16). “A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana” (SARTORETTO, 2008, p. 78).

Para acreditarmos na inclusão escolar devemos conceber a potencialidade e capacidade de aprender que qualquer aluno possui. Porém, é necessário entendermos que o tempo para assimilação do conteúdo é diferenciado e requer



metodologias diversas, tanto para os alunos ditos normais quanto para aqueles que apresentam algum tipo de deficiência (MACHADO, 2008, p. 70).

É de crucial importância também desmitificar algumas formas de poder existentes nas escolas como, por exemplo, o professor é o único que detém o conhecimento, e que cabe a ele transmitir as informações para que os alunos possam captar e repetir diversas vezes para ser considerado inteligente perante os exames de avaliação. Na escola inclusiva o saber é construído e compartilhado, tendo o professor como mediador, interventor, propulsor de um conhecimento prévio, científico que ele detém. Conforme Moraes (2003, p.137-138):

O foco da escola mudou. Sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante. Portanto, a escola tem um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser efetivamente atendido.

Nesse novo momento, a escola não valoriza apenas o acerto dos alunos, mas considera o erro como participante do processo de ensino-aprendizagem. O professor não deve duvidar das possibilidades dos alunos e não requerer dos mesmos um processo rápido para atender as suas demandas. Na escola inclusiva o coletivo encontra-se evidenciado e valorizado, bem como o processo individual. Assim, a inclusão só é possível “onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo” (SARTORETTO, 2008, p. 77).

O exposto no parágrafo anterior alicerça o intuito de mudança também nos processos avaliativos dos estudantes, independentemente de apresentarem deficiência ou não. O que é levado em consideração é que todos os alunos presentes nas salas de aula são diferentes, assim o sentido de incluir não é de tornar igual, nivelar ou muito menos homogeneizar. Incluir é acreditar que as diferenças contribuem para o ensino e aprendizagem (SANTOS; PAULINO, 2008).



O processo avaliativo que difere a escola inclusiva daquela que ainda apresenta processos excludentes é o não hierarquizado e participativo que avalia “o processo de ensino aprendizagem, que além do aluno focaliza o próprio professor, a instituição, o material didático” (SANTOS; PAULINO, 2008, p.14).

No tocante às metodologias, avaliação e recursos utilizados, a figura do professor aparece de forma mais central e podemos aqui fazer uma menção breve sobre o problema da formação do docente para encarar a educação inclusiva. Em leituras sobre tal questão, é comum observarmos relatos do não preparo na formação inicial. Infelizmente, existem relatos que esse debate só acontece nos cursos de pedagogia. Essa falha contrapõe o sentido de ser professor nos dias de hoje.

Todavia, a atuação docente é apenas um dos problemas que as escolas que se propõem a incluir enfrentam no seu dia a dia. Ferreira (2004, p. 4) lista de forma bem resumida alguns dos fatores que contribuem para a não efetivação dos ideais inclusivos dentro das escolas. Para ele,

As crianças ou adolescentes que não portam deficiência não foram preparadas sobre como aceitar ou como brincar com o colega com deficiência e, por isso, chegam às vezes a rejeitá-los; porque muitos profissionais das escolas se opõem à integração dos alunos com deficiência; os edifícios foram construídos para pessoas sem deficiência, marginalizando, de imediato, alunos e portadores de deficiência física e visual; algumas famílias de crianças/jovens não portadores de deficiência temem que esse contato seja prejudicial a seus filhos ou não dignifique a escola; os pais e familiares de crianças/jovens com deficiência têm receio de que seu filho tenha dificuldade no relacionamento interpessoal na escola, preferindo mantê-los em casa ou em instituições especializadas; porque o próprio portador de deficiência não foi ensinado e encorajado a enfrentar o mundo e a sociedade com confiança em si próprio.

São evidentes os problemas enfrentados pelas escolas para implementar as políticas de inclusão, como a Educação Especial. Mas, muito já se progrediu, o



empenho dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores são destaque. Os que acreditam na inclusão fazem a mesma valer a pena e superam tais barreiras.

Essa progressão é creditada ao reconhecimento da necessidade de discussão e proposição de alternativas para consolidação da premissa inclusiva dentro das instituições escolares, sendo este um direito de todo e qualquer cidadão, independentemente das consideradas diferenças que ele possua (SARTORETTO, 2008, p. 80).

A consolidação da Educação Inclusiva pode culminar num acesso maior à cidadania por partes das pessoas que apresentam deficiência, pois “[...] embora a educação seja um direito conquistado enquanto cidadãos, não é condição suficiente para afirmar que cria a cidadania de quem quer que seja, todavia, sem a educação, é difícil construí-la” (PRADO, 2006, p. 35).

Uma escola inclusiva está além da integração já discutida anteriormente, esse novo perfil de escola educa para cidadania, para a democracia, para o surgimento de seres participativos, comprometidos com os aspectos de coletividade e singularidade própria. Nessa perspectiva, essa escola busca discutir sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos, procura nortear seus alunos sobre esses contextos, ensinando-os a não fugir de tais. Para que isso se efetive “será necessária a construção de um espaço democrático, de uma comunidade democrática, em que alunos, professores e demais componentes pertencentes à comunidade escolar sejam protagonistas” (MARCILIO, 2015, p. 93).

Essa escola democrática será então o espaço de relações interpessoais e situações diversas que passam a contribuir e influenciar de forma decisiva na construção identitária dos sujeitos ali presentes, bem como na maior conscientização do que seria ter acesso a cidadania dentro dessa escola inclusiva (PUIG, 2000).

Então, sabemos que a escola apresenta características próprias que parte das peculiaridades dos sujeitos que nela se encontram, que constitui identidades bem como cidadania, e apresenta interferência das peculiaridades desses sujeitos.



Desse modo, não há como incluir apenas em uma disciplina, não há como ser uma escola inclusiva com metade de profissionais apoiando a causa, é necessário ser um grupo. É um desafio posto dentro das escolas, mas não é impossível de ser concretizado.

Portanto, pensar em uma educação de qualidade para todos é arquitetar um conjunto de políticas e práticas pedagógicas que permitam a abrangência da pluralidade de características do âmbito educacional. “O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa” (GUIJARRO, 2005, p. 9).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações realizadas nesse texto com base em revisão bibliográfica, evidenciamos os caminhos que foram percorridos pelas pessoas com deficiência(s) para assegurar seus direitos no meio social. Destacando como parte deste caminho o momento em que se encontra na Educação a possibilidade para desmistificação de pensamentos que levam a aspectos excludentes e discriminatórios.

Ao traçarmos uma espécie de linha do tempo textual, constatamos as mudanças que a sociedade evidenciou do ponto de vista social, econômico, político, cultural e educacional, com relação a sujeitos que ainda continuam sendo vistos, por uma parcela desinformada da sociedade, como incapazes.

Durante muito tempo, negaram-se oportunidades e direitos às pessoas com deficiência(s), fortalecendo sempre pontos de vista sobre incapacidade e desvalorização, que só vieram a ser discutidas e contestadas quando a educação passou a mediar os direitos a todos. Dessa maneira, a educação trouxe a oportunidade de inserção e convívio em sociedade para aqueles amplamente segregados.



Foi por meio da educação mediada nas escolas que muitos profissionais passaram a valorizar as diferenças, que chamamos de pluralidades, para a formação de identidades. Apenas inserir não foi o suficiente, pois houve a necessidade de um conjunto de significados, experiências, conteúdos, durante os anos de formação escolar e atuação, para que profissionais ligados à Educação compreendessem essa importante tarefa que é incluir.

Esses profissionais passaram a compreender que a convivência com a diversidade nos dá a oportunidade de constituir nossas próprias convicções e ideologias de vida, fugindo assim do poder controlador das mídias da informação e do Estado neoliberal. Deste modo, a possibilidade de ser um cidadão crítico a propostas excessivamente controladoras passa a ser concebida com o passar do tempo, e continua até os dias atuais, como, por exemplo, a luta para efetivar as políticas de inclusão e de direitos em favor das pessoas com deficiências.

As pessoas com deficiência lutaram e lutam cotidianamente em prol do direito de ir e vir, o direito à educação, a escolas adequadas, à cidadania, a políticas educacionais que verdadeiramente se efetivem, a profissionais preparados para lidar com os aspectos inclusivos de pessoas deficientes. Em outras palavras, o direito a existir para a sociedade enfrentando, assim, lutas para sua afirmação que atentem não só para suas limitações (de ordem física, sensorial, motriz, mental, dentro outras) tão estigmatizadas pela sociedade.

Todas essas questões encontram-se postas em muitos documentos de esferas governamentais distintas que mencionamos nesse texto, porém carecem de uma atenção para verdadeira eficácia, garantindo assim a continuidade da vida para essas pessoas.

No âmbito educacional esses sujeitos galgam pouco a pouco melhorias para sua permanência dentro das escolas, uma vez que apenas efetivar matrículas não se revelam mais como essência clara de uma inclusão. Faz-se necessário adequar as estruturas físicas das escolas, formar e capacitar profissionais ligados à educação, dar condições de trabalho aos profissionais que se encontram na instituição escolar e, a partir disso, requerer mudanças do ponto de vista das



práticas, das metodologias e recursos que visem facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, viver a inclusão de fato é possível, mas necessitamos de profissionais engajados com esse propósito. As diversas políticas e teorias inclusivas que norteiam a educação brasileira não são o bastante para assegurar os direitos desses cidadãos. No fim de todo processo, o prazer e a sensação de utilidade para a formação das pessoas com deficiência apresenta-se como algo ímpar e inenarrável para todo profissional ligado à Educação.

6 REFERÊNCIAS

ADAM, Ingrid; REGIANI, Viviane. Adaptação Curricular: Uso das Tecnologias Assistivas. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR**. Paraná, 2009. p. 7561-7569.

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. **Educação especial ou educação inclusiva: algumas considerações**. Uberlândia – MG, Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) do Instituto de Geografia (IG), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2009.

ALVES, David de Abreu. **A geografia escolar e a educação inclusiva na escola estadual Dom Moisés Coelho, município de Cajazeiras - PB**. Monografia apresentada para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Geografia. UFCG/CFP. Cajazeiras, PB, 2014.

_____. **Tecnologia Assistiva e Inclusão: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais**. João Pessoa, PB, 2017. 243 p. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN, 2017.

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. p.15-24.

ANJOS, S. P. História, política da educação especial no Brasil. In: **Anais Eletrônicos do VI Fórum Internacional de Pedagogia**. Santa Maria, v. 1, 2014, ISSN 2316-1086. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_16_06_



2014_14_06_22_idinscrito_1429_63117ed8d8070009b29bba4ae64723e9.pdf>.
Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

_____. 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 República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 2012.

_____. Lei nº **13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 nov. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, Patrícia; MATA, Odilon Marciano da. Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Senado Federal do Brasil - Coordenação de Edições Técnicas**. 2. ed. ISBN: 978-85-7018-767-3. Brasília, 2016.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Educação, deficiência e cidadania**. São Paulo, 2004.

FERREIRA, Windy B. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.



FIGUEREDO, Jane Kele de Sousa. **Formação de Professores em Educação Inclusiva: Desafios e Anseios da Ação Docente na Escola Regular.** Campina Grande, Paraíba, 2014. Monografia apresentada para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação. Campina Grande, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: SORRI-BRASIL. **Ensaio Pedagógico – construindo escolas inclusivas.** 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 07-14.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: **O Desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCILIO, Roberta Bailoni. Educação e cidadania. **Revista de Educação**, n. 10, v. 10, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares; SANTANA, Crislayne Lima; SANTANA, Cristiano Lima Santana. A Educação Especial no Brasil: acontecimentos históricos. In: LINHARES, Ronaldo Nunes (Org.), 2012, Aracaju. **Anais do 3º Simpósio Educação e Inclusão - infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender.** Aracaju: Universidade Tiradentes – UNIT, 2012.

PRADO, Luciane da Silva. **Sala de Recurso para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares.** São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – USP, 2006.

PUIG, Josep M. et al. **Democracia e Participação Escolar.** São Paulo: Moderna, 2000.



ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: **Anais do CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE**, 2008.

SANTOS, Adriana Fraton dos; ARAUJO, Roberta Negrão de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico. In: **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, n.19, v.7, 2016.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: Uma Visão Geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTORETTO, Maria Lucia. Inclusão: da concepção a ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SASSAKI, R. K. **Assistive Technology**. 2004. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

SILVA, Rosana A. da. **A Trajetória da Educação Especial Brasileira: das Propostas de Segregação à Proposta Inclusiva: O Olhar da Cidade de Mairiporã**. São Paulo, 2003. Monografia apresentada para conclusão do curso de Especialização Latu Sensu “A Educação Inclusiva na Deficiência Mental”, PUC, 2003.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In: **Revista Política e Gestão Educacional (Online)**, São Paulo, v. 6, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIEIRA, Jaqueline Machado. O desafio do ensino de geografia para deficientes visuais. **Geografia em Atos (Online)**, n. 2, v. 2, 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/viewFile/3864/3029>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

Recebido em 21 de Outubro de 2017
Aprovado em 19 de Junho de 2018