

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO DOCENTE

Raclene Ataíde de Faria¹

Resumo: Os debates sobre a escolarização de pessoas com deficiência nas escolas regulares, desde os anos de 1990, se intensificaram significativamente, sobretudo, pela participação do Brasil em acordos internacionais sobre a temática e a consequente materialização de tais acordos nas políticas públicas educacionais brasileiras. Este artigo apresenta o contexto histórico, político e social de construção desse “novo” paradigma educacional, o inclusivo, objetivando responder a questionamentos frequentes de docentes da educação básica, em cursos de formação continuada que ministrou em Goiânia e Aparecida de Goiânia, sobre como trabalhar com qualidade com turmas tão heterogêneas. A origem dos movimentos reivindicatórios de escolarização de pessoas com deficiência ocorreu na Europa, liderado por mães e pais de pessoas com deficiência que clamavam por educação, pesquisas e cuidados especiais para suas/seus filhas/os tendo alcançado repercussão mundial. Trata-se de pesquisa bibliográfica cujo aporte teórico principal, dentre outros, é Alonso (2009), Goffman (1975), Mantoan (2003, 2006 e 2009), Mazzotta (2005), Rego (2010) e Silva (2007). A educação inclusiva provoca o repensar da educação, da estrutura pedagógica, da capacidade de todas/os aprenderem, do trabalho pedagógico docente e das responsabilidades de cada parte educadoras/es, gestoras/es, governo, família e sociedade. É um paradigma educacional para a edificação de novas relações sociais mais justas, democráticas e acolhedoras.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Alunas/os com deficiência; Trabalho Docente.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: FUNDAMENTOS Y POSIBILIDADES PARA EL TRABAJO DOCENTE

Resumen: Los debates sobre la escolarización de las personas con discapacidad en las escuelas ordinarias desde la década de 1990, se intensificaron de manera significativa, especialmente por la participación de Brasil en los acuerdos internacionales sobre la materia y la consiguiente materialización de este tipo de acuerdos en las políticas públicas educacionales brasileñas. En este artículo se presenta el contexto histórico, político y social de la construcción de este “nuevo” paradigma educacional, lo inclusivo, con el objetivo de responder a los cuestionamientos frecuentes de docentes de la educación básica, en cursos de formación continuada que enseñó en Goiânia y de Aparecida de Goiânia, sobre como trabajar con calidad con tales clases tan heterogêneas. El origen de los movimientos reivindicatorios de escolarización de las personas con discapacidad se produjo en Europa, dirigido por las madres y los padres de las personas con discapacidad que clamaban por educación, pesquisas

¹Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFG. Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás e da Rede Municipal de Educação de Goiânia. EMAIL: raclene2@hotmail.com

y cuidados especiales para sus hijas/hijos, teniendo alcanzado repercusión mundial. Se trata de una pesquisa bibliográfica cuyo aporte teórico principal es, entre otros, Alonso (2009), Goffman (1975) , Mantoan (2003, 2006 y 2009) , Mazzotta (2005) , Rego (2010) y Silva (2007). La educación inclusiva provoca el repensar de la educación, de la estructura pedagógica, de la capacidad de todas/os aprendieren, del trabajo pedagógico docente y de las responsabilidades de cada parte: educadoras/es, gestoras/es, gobierno, familia y sociedad. Se trata de un paradigma educacional para la construcción de nuevas relaciones sociales más justas, democráticas y acogedoras.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Alumnas/os con discapacidad; Trabajo Docente.

INCLUSIVE EDUCATION: FOUNDATIONS AND POSSIBILITIES FOR THE TEACHING WORK

Abstract: The debates about the education of people with disabilities in regular schools since the year 1990, has intensified significantly, especially for Brazil's participation in international agreements on the subject and the consequent materialization of such agreements in the Brazilian educational public policy. This paper presents the historical, political and social context of construction of this "new" educational paradigm, the inclusive, aiming to answer frequently asked questions of teachers of basic education, continuing training courses that I teach in Goiânia and Aparecida de Goiânia, about working with quality with such heterogeneous classes. The origin of the claim- schooling movements of people with disabilities occurred in Europe, led by mothers and parents of people with disabilities who clamored for education, research and special care for their daughters having reached the world level . This bibliographical research which main theoretical contribution, among others, is Alonso (2009), Goffman (1975), Mantoan (2003, 2006 and 2009), Mazzotta (2005), Rego (2010) and Silva (2007). The inclusive education provokes the rethinking of education, of the pedagogical structure, of the ability to learn, of the pedagogical teaching work and of the responsibilities of each part of educators, managers, Government, family and society. Is an educational paradigm for the construction of a new, more just, , democratic and welcoming social relations.

Key-words: Inclusive education; Students with disability; Teaching Work.

Educação Inclusiva: contextualização e definição

Este artigo intenta apresentar, de forma introdutória, o contexto histórico, social e político que desencadeou o debate em torno da construção da educação brasileira na perspectiva inclusiva. Delineia teoricamente a definição de inclusão escolar e algumas possibilidades para o trabalho docente sob este novo paradigma.

Sistematizado a partir de pesquisa bibliográfica e da experiência profissional como docente na educação básica, ele visa responder questionamentos recorrentes de professoras/es da educação regular, sobretudo, em cursos de formação continuada, dos quais tenho participado, sobre o embasamento teórico e legal da educação inclusiva, os novos desafios que ela apresenta ao trabalho docente e as possibilidades para o trabalho docente na perspectiva de uma educação que se pretenda, de fato, para todas/os.

A primeira metade do século XX foi profundamente marcada pela ocorrência da Primeira (1914-1918) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Os horrores provocados pelas guerras e os motivos que as desencadearam, provocaram um amplo movimento em defesa dos direitos humanos de cunho universalista, que culminou com a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A noção de Direitos Humanos expressa nessa declaração teve, ao longo da história, outros sentidos. A forma como ela é concebida atualmente começou a se delinear a partir das ideias políticas e filosóficas que subsidiaram a Revolução Francesa no século XVIII (SANTOS, 2007).

Essa Declaração apresentava como princípio a universalidade dos direitos à vida, à integridade física, à liberdade de pensamento e expressão, à saúde, à educação, à habitação, ao lazer, à cultura, dentre outros, independente das características físicas, sociais, econômicas e étnico-culturais, ou seja, proclamava a garantia dos direitos fundamentais a todas/os.

Os direitos humanos “constituem uma referência fundamental para a ação política e como tal não deixam de possuir vínculos com as condições sociais” (SANTOS, 2007, p. 35). Houve uma vinculação entre a mobilização pela garantia dos direitos humanos com o contexto social que o originou, sobretudo, pelos acontecimentos autoritários e violentos ocorridos no século XX, como as guerras e as ditaduras políticas em vários países do mundo.

A mobilização coletiva em prol dos direitos das pessoas com deficiência é contemporânea desses acontecimentos. Ela antecipa e integra o ciclo de ampla mobilização popular da segunda metade do século XX.

Segundo Alonso, a partir de 1960, “as mobilizações coletivas ganharam escala global, caráter violento e se concentraram em bandeiras identitárias” (2009, p. 49), as reivindicações não mais centravam nas condições de vida “ou, para a redistribuição de recursos, mas para a qualidade de vida, e para afirmação da diversidade de estilos de vivê-la” (ALONSO, 2009, p. 51).

O contexto político da primeira metade do século XX, de negação dos direitos humanos e a mobilização reivindicatória de mães e pais de pessoas com deficiência, subsidiaram algumas ações políticas da segunda metade do século, se materializaram em políticas públicas e em acordos internacionais, especialmente, por meio de Convenções Internacionais, ocorridas, em maior quantidade, nas décadas de 1990 e 2000.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos elaborada em 1990, em Jomtien na Tailândia, na Conferência de Educação para Todos, contou com a participação de 155 países, 20 organismos intergovernamentais e 150 organismos não governamentais, sendo o Brasil um de seus signatários (GUSSO, 1993).

Essa Conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, motivados pela precariedade na quantidade e na qualidade do ensino ofertado em vários países, principalmente os mais populosos (GUSSO, 1993).

Em 1990 celebrava-se o 42º aniversário da Declaração dos Direitos Humanos, que estabelecia a educação como um dos direitos humanos fundamentais, contudo, eram alarmantes os índices de analfabetismo, inclusive o funcional², a quantidade de crianças fora da escola, os elevados níveis de reprovação e evasão escolar, daí a necessidade de reafirmar o direito de todas/os à educação escolar.

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012) evidenciam que esses problemas têm persistido, tanto que, em 2009, no Brasil, o analfabetismo funcional e o total

²Analfabetismo funcional é quando pessoas que foram escolarizadas não dominam adequadamente a habilidade convencional da leitura e da escrita. Esse debate pode ser aprofundado em Ribeiro (1997).

continuavam preocupantes. Havia “3,8 milhões de crianças e jovens [...] fora da escola” (2012, p. 24), dessas/es “um terço possui alguma deficiência” (2012, p. 26).

A intenção de promover uma educação de qualidade para todas/os estão expressos no artigo 3º da Conferência de Educação para Todos, como se observa a seguir:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos — os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações de periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados, os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL, 1990, p. 4).

Em 1994 ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, com a participação de representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, com vistas a renovar o acordo e o empenho em prol da efetiva garantia de educação para todas/os, especialmente para as pessoas com deficiência.

Como resultado dessa Conferência, foi elaborada a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial que se constitui como um instrumento de formalização do acordo internacional firmado pela educação (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nessa Declaração estão manifestas, em sua linha de ação, medidas a serem pensadas e adotadas, nos respectivos países para seus sistemas de ensino, quanto ao financiamento da educação, as parcerias e diálogo entre família-escola e sociedade, ao princípio de acolhimento não discriminatório das/os alunas/os na escola, a construção de uma pedagogia centrada na criança, a qualificação docente e a gestão escolar. Um de seus trechos evidencia:

2 – Cremos e Proclamamos que:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;

- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

O princípio norteador da Declaração de Salamanca, então, era a consolidação de uma educação inclusiva, com vistas à edificação de uma sociedade mais acolhedora, democrática, solidária e menos discriminatória, como reiterado a seguir:

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que “um tamanho serve a todos”. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4).

Em 2001 houve a realização da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala (CONVENÇÃO, 2001). Essa conferência se iguala à realizada em Salamanca pela relevância para a promoção e fortalecimento de escolas inclusivas, que acolham e garantam o acesso de todas/os a um de seus direitos fundamentais: a educação.

Essa declaração traz algumas inovações em relação à Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL, MINISTÉRIO PÚBLICO, 2004), como a impossibilidade de tratamento desigual das/os alunas/os em consequência da deficiência, ferindo, desse modo, a legalidade da existência da educação especial substitutiva à educação regular, já que ela constitui uma forma de tratamento desigual decorrente da deficiência.

Além disso, estabelece prazo para que as escolas se adequem aos preceitos dessa convenção a partir da adequação da estrutura física, da revisão dos critérios para avaliação, da estruturação de um serviço de apoio especializado como intérpretes e da formação de professoras/es, dentre outros.

O cenário apresentado intensificou os debates sobre a inclusão escolar no âmbito nacional se materializando, como consequência desse processo, nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Em 1988, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, simbolizou um marco positivo dos esforços empreendidos social e politicamente para a redemocratização da sociedade brasileira que, de 1964 a 1985, vivera sob o jugo da ditadura militar.

A atual Constituição brasileira, no artigo 3º, estabelece que “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV – promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, Constituição, 1988, p.3).

Princípio relevante, sobretudo, se considerada a formação da sociedade brasileira a partir da subjugação dos povos indígenas e africanos/as pelos/as portugueses/as, tendo sua história marcada pelo preconceito e pela discriminação às/os nativas/os, às/aos africanas/os e seus descendentes.

As pessoas com deficiência, a despeito de serem, quantitativamente, bem menos representativas, integravam e, de certo modo, ainda integram a parcela da sociedade alvo de preconceitos e valorizações pejorativas quanto às suas capacidades cognitivas e produtivas.

A existência da segregação social e educacional imposta às pessoas com deficiência, que, em alguns casos, não recebia educação escolar e, em outros, a recebia em instituições especializadas ou em classes especiais, mesmo que em escolas comuns, reafirma a segregação social das/os “não normais” em relação às/aos consideradas/os “normais”.

Mazzotta afirma que

A defesa da cidadania e o direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser

identificadas como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século³ (MAZZOTTA, 2005, p. 15).

A Constituição Federal também avança nesse aspecto por estabelecer a educação como um direito inalienável de toda/o cidadã/o, conforme consta em seu capítulo II, artigo 6º, que a define como um dos direitos sociais da população brasileira. Veja: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança” (BRASIL, Constituição, 1988, p.12).

No artigo 206, se refere especificamente à educação nacional e estabelece: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, Constituição, 1988, p.137).

Quanto a escolarização de alunas/os com deficiência, a Constituição estabelece, no artigo 208, inciso III, reiterado na Lei 9394/1996 (CÂMARA, 1999), “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”⁴ (BRASIL, Constituição, 1988, p.138).

Isto posto, ficam evidentes os princípios da inclusão escolar na Constituição Federal, por estabelecer o direito à educação como um direito social de toda pessoa, livre de preconceito e de quaisquer outras formas de discriminação, com igualdade de condições para o acesso e permanência, bem como o atendimento educacional às/aos alunas/os com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Os últimos trinta anos foram marcados por um processo de redemocratização nacional, pautado na tentativa de resguardar o acesso da população brasileira, inclusive dos grupos sociais marginalizados, aos direitos fundamentais preconizados na legislação sem preconceito e discriminação.

No Brasil o atendimento educacional às pessoas com deficiência estava fundamentado legalmente desde 1961. As leis 4.024/61 e 5.692/71 estabeleciam que o atendimento educacional deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, todavia, não houve a consolidação de uma rede de atendimento escolar nas escolas públicas do país.

³Nessa frase entenda século XX.

⁴A lei 12.796/2013 alterou a redação do Art. 4º, inciso III, da Lei 9394/1996, para: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, CASA CIVIL, 2013, p. 1).

A escolarização de pessoas com deficiência foi oferecida basicamente por escolas particulares e filantrópicas e no sistema de educação especial, ou seja, substitutiva ao ensino regular, reforçando a dicotomia entre escolas especiais e regulares, consoante ao princípio homogeneizador da escola tradicional (BRASIL, MEC: SEESP, 2008).

Como desdobramento dos compromissos firmados na ocasião da elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, num esforço conjunto dos governos federal, estadual, municipal e sociedade organizada foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, com vistas a garantir a universalidade do ensino fundamental e a permanência das/os alunas/os na escola com qualidade.

A elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos era uma forma de resgatar os princípios educacionais expressos na Constituição Federal, bem como uma tentativa de assegurar padrões mínimos de qualidade nas escolas públicas nacionais, que até então não haviam cumprido completamente o compromisso de garantir o acesso e a permanência na escola com igualdade de condições e qualidade do ensino ofertado.

Em 2010, devido à articulação “envolvendo a sociedade política e diversos setores da sociedade civil vinculadas à educação” (ASSOCIAÇÃO, 2011, p.9), foi elaborado um novo Plano Nacional de Educação para vigência entre 2011-2020. No entanto, o Projeto de Lei 8.035/2010, no início de 2014 ainda aguardava aprovação no Senado e a sanção presidencial.

Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação, especialmente no artigo 2º, destaca-se a diretriz do inciso “X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (BRASIL, CONGRESSO, 2010, p. 1).

Dentre as metas estabelecidas destaca-se a “meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, CONGRESSO, 2010, p. 7), ou seja, reiterando o movimento delineado de progressiva atenção e tentativa de garantir a escolarização de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Pelo menos no âmbito legal, as últimas décadas consolidaram as condições básicas para o início da implantação da inclusão escolar no sistema oficial de ensino brasileiro. Todavia, as/os educadoras/es brasileiras/os não participaram de modo ativo e participativo desses debates, ficando, de certa forma, alheias/os ao processo de construção do novo modelo organizacional da educação escolar e das novas atribuições que esse modelo lhes impunha.

Como agravante desse panorama, há de se considerar o fato da formação inicial e continuada das/os docentes não abranger a educação das pessoas com deficiência, o que, aliada à histórica segregação nas escolas especiais, promove certa desresponsabilização docente quanto à educação de todas/os.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, CNE/CEB 2001 passaram a compor o conjunto orientador do novo modelo educacional prescrito na legislação brasileira, mas com o diferencial de tratar exclusivamente da educação especial, ao contrário das demais que abordam a educação em todos os seus níveis e modalidades (BRASIL, Ministério da Educação, Diretrizes, 2001).

Essa diretriz apresenta como alguns de seus princípios básicos: implantação obrigatória da mesma a partir do ano letivo de 2002; capacitação docente pelas escolas da rede; assegurar a acessibilidade; distribuição das/os alunas/os com deficiência pelas várias classes do ano escolar; educar para a diversidade; parcerias com instituições de ensino superior para realização de pesquisas; serviço de apoio pedagógico especializado nas salas comuns e salas de recurso; flexibilização e adaptação do currículo escolar; colaboração da família; existência de salas de educação especial em caráter transitório e condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo das/os professoras/es.

Em 2008, foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento foi elaborado por um grupo de trabalho composto por representantes da Secretaria de Educação Especial do MEC e por professoras/es pesquisadoras/es de várias instituições de ensino superior do Brasil.

Esse documento representa mais uma ação no sentido de fortalecer, no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, ações que implementem a consolidação de uma educação nacional na perspectiva inclusiva, relacionando-a à superação das desigualdades sociais e de sua reprodução nas práticas educacionais, considerando diferença e igualdade como valores indissociáveis e fundamentais para a consolidação de uma educação que respeite os direitos humanos, conforme expresso abaixo em um trecho da Política:

as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, MEC: SEESP, 2008, p. 5).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidencia que o atendimento escolar de pessoas com deficiência no Brasil vinha ocorrendo muito mais em instituições especializadas particulares do que em escolas públicas regulares. Situação que, desde a segunda metade dos anos de 1990, vem passando por significativa mudança, evidenciando o aumento considerável no número de matrículas de alunas/os com deficiência na rede pública e em salas comuns, bem como no número de municípios brasileiros que, segundo dados do Censo Escolar, começaram a registrar matrícula de alunas/os com deficiência em sua rede de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece diretrizes para o atendimento educacional, estabelecendo o Atendimento Educacional Especializado como meio de proporcionar atendimento específico e individualizado às pessoas com deficiência, no sentido, de ampliar as condições de permanência e de aprendizagem nas unidades escolares em salas de aula comuns. Veja um trecho da Política:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, MEC: SEESP, 2008, p. 16).

Esse atendimento tem o caráter de ser complementar ou suplementar ao ensino regular, portanto, não substitui o ensino comum. Ele se realiza nas chamadas salas de recursos multifuncionais com atendimento no contraturno, conforme determina a Política Nacional.

Os princípios e as diretrizes para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, estão devidamente claros na legislação, no entanto, ainda há uma diversidade de entendimento e de práticas nas redes de ensino.

Pode-se afirmar, então, que nem todas as ações implementadas nas redes para o atendimento de alunas/os com deficiência, atendem ao que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, evidenciando os conflitos inerentes ao processo de construção teórica e prática de uma educação não excludente e na perspectiva do respeito e apreço à diversidade.

Os acordos internacionais e a legislação brasileira estabeleceram as condições primordiais para a formação de escolas cada vez mais plurais, onde os conflitos decorrentes

das desigualdades sociais, culturais, econômicas e físicas se manifestariam, sobretudo, nas salas de aula.

A origem do processo de repensar e garantir a escolarização de pessoas com deficiência iniciou-se nos anos de 1940 na Europa com a ação de alguns líderes e de movimentos representativos de pessoas com deficiência. Muitos deles formados por mães e pais de pessoas com deficiência que fundaram associações representativas dos interesses de suas filhas e filhos.

Posteriormente, esses movimentos se difundiram para o Canadá, para os Estados Unidos e para outros países como o Brasil, não tendo sido, portanto, fruto de ação isolada.

Mazzotta elucida que,

Historicamente, os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos (MAZZOTTA, 2005, p. 64).

E mais, “a capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil”⁵ (MAZZOTTA, 2005, p. 65).

Por um lado, a atuação reivindicatória desses grupos cobrava das organizações governamentais a destinação de “recursos para pesquisas, treinamento profissional e tratamento” (MAZZOTTA, 2005, p. 24). Por outro lado, organizavam ações de arrecadação de fundos para a manutenção das suas atividades, como para a manutenção de centros de atendimento.

A bandeira em defesa da inclusão educacional total também tem sido levantada por algumas teóricas e teóricos no nosso país, evidenciando que a inclusão escolar não se restringe às leis, às declarações e às atitudes organizativas e reivindicatórias de mães e pais de pessoas com as deficiências expressas anteriormente.

A inclusão pode ser definida como a atitude prática de acolher o indivíduo respeitando as suas especificidades e os direitos que lhe são inerentes como pessoa humana, sendo a condição humana o critério para esse acolhimento desprovido de preconceitos, discriminações, estigmas e estereótipos.

5A década citada refere-se aos anos entre 1985 e 1995.

O ambiente inclusivo é aquele onde não há a segregação, nem a discriminação de nenhum de seus membros motivada e/ou justificada pelas diferenças físicas, cognitivas, étnicas, gênero, credo, cultura, condição socioeconômica, ou outras, subvertendo assim a lógica social, excludente e discriminatória, de acesso aos direitos fundamentais da pessoa e que cerceia o acesso a determinados espaços públicos.

Teoricamente a inclusão escolar é a adoção dessa postura de acolhimento e de garantia do direito social e fundamental à educação a todas as pessoas. A escola inclusiva é aquela onde não há uma “pré ou pós-seleção” discriminatória da comunidade discente, o critério para integrá-la pauta-se em outros princípios legais como a idade, o ano/etapa, a real existência de vagas etc., ou seja, é a escola que se prepara e se capacita para ensinar a todas/os independente de suas características físicas, sociais e intelectuais.

A implantação e a melhoria do processo de inclusão escolar afetam profundamente a base organizacional das unidades escolares, imputando a elas a obrigação de criarem condições adequadas para receberem e ensinarem a todas as alunas e alunos.

A organização escolar tradicional exige que a/o aluna/o se adapte a sua metodologia, tempos, espaços e condições materiais, o que, inevitavelmente, provoca a exclusão daquelas/es que não conseguem tal façanha. Em consequência, há a evasão, a repetência e a migração das/os alunas/os das escolas regulares para as escolas especiais.

Na escola inclusiva há a inversão dos princípios dessa base, trazendo para a escola a responsabilidade de se adaptar a/o aluna/o, reorganizando-se para garantir o acesso não discriminatório de todas/os à escola, bem como a permanência nela com qualidade.

Considerando que cada pessoa é única, particular, cada sala de aula é, portanto, heterogênea. Entretanto, os critérios utilizados para formar esses agrupamentos podem conferir a elas a característica da pseudo-homogeneidade, ou, ao contrário, escancarar a real e inegável diversidade humana.

Uma sala de aula inclusiva é — ou deveria ser — um espaço plural, solidário, cooperativo, democrático, respeitoso e consciente de que, na unidade da espécie humana, se manifesta a diversidade das formas individuais e culturais de ser, sendo as deficiências apenas uma forma de manifestação dessa diversidade.

Segundo Mantoan, a

inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de

aprender, mas, todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...] cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula (MANTOAN, 2006, p. 19-20).

Em suma, está em jogo o paradigma educacional, que é a visão de mundo sobre a educação e o seu modo de organização (MANTOAN, 2006).

A atividade educativa materializa-se nas ações desenvolvidas no espaço escolar, especificamente em sala de aula. Esse novo modelo educacional, o inclusivo, edifica-se a partir das atitudes intencionais, ou não, desenvolvidas nesse ambiente, coincidindo ou conflitando com as representações que se têm sobre a escola, a educação, a aprendizagem e a capacidade de aprender, sejam elas por parte das/os alunas/os, das famílias das/os professoras/es, demais servidoras/es, da gestão da rede de educação ou da sociedade.

A mudança de paradigma proposta pelo processo de inclusão escolar pressupõe mudança nas representações das/os diversas/os atrizes/ores envolvidas/os nesse processo. Como diria Mantoan (2006, p. 9), trata-se da “re-significação do papel da escola”.

Por compreender a singularidade do ser humano, adota-se a nomenclatura alunas/os com deficiência em substituição à alunas/os com necessidades especiais ou portadoras/es de deficiência, cuja utilização ainda é frequente.

Acata-se a concepção de Mantoan (2003) de que “o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional” (p. 28).

Considera-se que toda pessoa tem necessidades educacionais especiais, mas a deficiência é uma peculiaridade de uma pequena parcela da população e que não deve, por isso, ser ignorada.

Dados do Censo Demográfico Brasileiro de 2010 estimam que, na população brasileira, considerando dos níveis mais brandos aos mais severos, existem mais de quarenta e cinco milhões de pessoas com deficiência, correspondendo a 23,9% do total da população (ÚLTIMO CENSO, 2010).

A Convenção da Guatemala, no artigo I, define a deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (CONVENÇÃO, 2001, p. 3).

A esta definição, acrescenta-se a apresentada pelo Relatório Mundial sobre a Deficiência que a define como “complexa, dinâmica, multidimensional e em disputa⁶” (WORLD, 2011, p. 3) e resultante das relações sociais estabelecidas.

No relatório afirma-se que “a experiência da deficiência resulta em vários níveis de interação de condições de saúde, fatores pessoais e fatores ambientais⁷” (WORLD, 2011, p. 7), ampliando a definição, o que permite percebê-la como algo que está além das características da pessoa, vinculando-a aos valores de normalidade de cada época e sociedade.

Os conceitos de normal e anormal são construções histórico-sociais e, semelhantes a todos os elementos que compõe a dinâmica social, não são estáticos.

Segundo Goffman (1975, p. 11), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”.

Assim, o conceito de “normal” designa as pessoas que “não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão” (GOFFMAN, 1975, p. 14). “A diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo” (GOFFMAN, 1975, p. 134). De tal maneira que as desigualdades atribuídas a alguma deficiência são antes construções sociais e só em último plano se associam às características pessoais da pessoa e da deficiência.

Silva (2007, p. 82) acrescenta que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, em operações de incluir e de excluir”, afirma que, “na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal” (SILVA, 2007, p. 84) e complementa afirmando que “é por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder” (SILVA, 2007, p. 91).

As representações coletivas têm justificado as exclusões, as discriminações, os preconceitos contra as/os que não se enquadram no padrão social da normalidade. A organização das escolas em especiais e regulares com o encaminhamento automático das/os alunas/os com deficiência para as escolas especiais é um exemplo de manifestação social dessa noção.

⁶Tradução livre.

⁷Tradução livre.

Compreender e aceitar a inclusão escolar como prática efetiva do trabalho pedagógico é clarificar os paradigmas e as representações que, individual e coletivamente, são elaboradas sobre a educação escolar. É reconhecer que, como todo processo social, seu desenrolar tem avanços e recuos, mas vislumbrar, também, a construção de relações sociais mais justas, respeitadas e democráticas.

É inegável que os princípios da educação inclusiva são altamente defensáveis e que por si só a justificam, mas a mudança pedagógica real e efetiva que consolide uma educação inclusiva requer esforços consistentes e conjuntos por parte das/os profissionais das unidades escolares, das/os gestoras/es dos sistemas de ensino, das universidades, dos sindicatos e da sociedade organizada, de modo a garantir financiamento, formação, construção e compartilhamento de saberes pertinentes ao processo de inclusão escolar.

A responsabilidade do Estado para a efetivação da educação inclusiva é explicitada no documento síntese da Convenção da Guatemala, no artigo V que estabelece:

1. Os Estados Partes promoverão, na medida em que isto for coerente com as suas respectivas legislações nacionais, a participação de representantes de organizações de pessoas portadoras de deficiência, de organizações não-governamentais que trabalham nessa área ou, se essas organizações não existirem, de pessoas portadoras de deficiência, na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas para aplicar esta Convenção.

2. Os Estados Partes criarão canais de comunicação eficazes que permitam difundir entre as organizações públicas e privadas que trabalham com pessoas portadoras de deficiência os avanços normativos e jurídicos ocorridos para a eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (CONVENÇÃO INTERAMERICANA, 2001, p. 4).

A educação inclusiva não é a escolarização de pessoas com alguma deficiência nas escolas regulares, é bem mais. Trata-se de uma escola que receba e atenda a todas/os com ou sem deficiência e que consiga ensinar a todas/os. Portanto, não há alunas/os inclusivas/os e sim escolas e práticas inclusivas.

Desafios e possibilidades para o trabalho docente

Todas/os alunas/os com ou sem deficiência são capazes de aprender, cada um/a ao seu tempo e peculiaridade, entretanto, algumas atitudes favorecem o processo de compreensão, de entendimento, de assimilação dos conteúdos, dentre elas: as atividades colaborativas, as atividades diversificadas, os debates, as visitas temáticas, as atividades concretas, a utilização de recursos audiovisuais, além de rigor e clareza didático-pedagógica.

Quando se defende a utilização de atividades diversificadas não significa adaptar as atividades à “capacidade” das/os alunas/os⁸, por exemplo, um grupo de alunas/os fará uma produção textual enquanto outro grupo fará apenas a ilustração.

Pensar em atividades diversificadas significa elaborar uma atividade única para toda a turma, com questões com diferentes níveis de dificuldade, de modo, que todas/os se sintam encorajadas/os a realizá-la e que usufruam do aprendizado por ela proporcionado.

As atividades diversificadas podem ser compostas por questões que contenham caça-palavras, enigmas, cruzadinha, verdadeiro ou falso, ilustração, produção textual, completar o texto ou a frase, localizar e marcar as respostas corretas, relacionar, verdadeiro ou falso, sete erros, ordenar frases e/ou fatos, questões objetivas e subjetivas, dentre várias outras possibilidades⁹.

A situação de realização das atividades deve ser promotora de aprendizagem, por ser um momento privilegiado de produção intelectual, seja ele individual ou coletivo.

A produção textual coletiva é uma maneira eficaz de possibilitar a participação de toda a turma nas situações de produção textual e de correção ortográfica, nem por isso, deve-se menosprezar a importância das produções escritas individuais.

É salutar possibilitar que, durante as aulas e atividades, a turma possa se expressar oralmente apresentando o que sabe, o que entende, o que pensa sobre o assunto ou tema abordado, pois as pessoas não aprendem a pensar quando se tornam alfabetizadas, ao

⁸Entenda capacidade presumida pela/o docente.

⁹Para ver mais: Fontes et al., 2007.

contrário, é por serem seres pensantes que compreendem, que formulam conhecimentos, que são passíveis de serem alfabetizadas.

Atividades como seminários, debates, leitura em voz alta podem render bons trabalhos em relação à participação e envolvimento de toda a turma.

As visitas temáticas, as atividades concretas e a utilização de recursos audiovisuais se constituem como aliados e alternativas significativas, por representarem possibilidades de superação da prática pedagógica verbalista centrada no/a professor/a.

Esses recursos não diminuem a importância do trabalho docente à medida que ao/a professor/a compete selecionar, organizar e mediar as situações de aprendizagem, almejando a aprendizagem significativa, ou seja, aquela capaz de possibilitar condições para uma vida autônoma¹⁰.

É preciso admitir que, em se tratando de camadas populares, as visitas temáticas talvez sejam a principal forma das/os alunas/os conhecerem e frequentarem lugares como bibliotecas, centros culturais, cinema, museus, teatro, dentre outros espaços científicos e culturais igualmente importantes.

Rego apresenta a análise de Vygotsky sobre a educação, especialmente sobre “o papel do outro na construção do conhecimento” (REGO, 2010, p. 109) e afirma que:

O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula (REGO, 2010, p. 110).

Complementa reiterando que a heterogeneidade em sala de aula pode impulsionar o aprendizado e o desenvolvimento das/os educandas/os a partir da construção do conhecimento proporcionada pelas interações no ambiente escolar, conforme expresso abaixo:

¹⁰Para aprofundar essa questão associando-a às adaptações curriculares ver Oliveira e Machado, 2007.

Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 2010, p. 110).

Ao contrário do que popularmente se supõe, a inclusão escolar não implica matricular alunas/os com deficiência em salas de aulas regulares considerando-a como um fim em si mesmo, como se para essa parcela do alunado bastasse a sociabilidade e a interação, negligenciando a capacidade e o direito que essas pessoas têm de aprenderem de fato.

A escola é uma instituição social que tem por função possibilitar o acesso ao acervo cultural, científico e tecnológico da humanidade, haja vista, que o acesso a esses conhecimentos amplia as possibilidades de vida autônoma.

Estar na escola não é o suficiente, é necessário que as situações de aprendizagem criadas nos espaços escolares considerem a heterogeneidade como um fato e que elaborem atividades, selecionem recursos, preparem avaliações, compartilhem saberes de modo a garantir a todas/os efetiva participação e aprendizagem significativa¹¹.

Mantoan (2009) defende que a cooperação entre as/os alunas/os é fonte de encorajamento, pois em situações de interação colaborativa para a realização das atividades escolares, todas/os têm a oportunidade de evidenciar seus talentos e potencialidades.

Repensar a avaliação, a aprovação ou a reprovação são igualmente relevantes para a efetivação de uma educação inclusiva. A esse respeito Mantoan (2009, p. 91) salienta que “a progressão no ensino não é serial, linear, mas sincrônica e organizada em ciclos de formação/desenvolvimento”. E mais, “cada ciclo representa e engloba uma experiência coletiva de ordem cultural, social afetiva e intelectual, que deve ocorrer sem interrupções, sem barreiras. A idade cronológica é a única categoria aceitável para distinguir os agrupamentos de alunos” (MANTOAN, 2009, p. 91-92).

Entretanto, a atuação docente é fundamental nesse processo por ser na escola, “no chão da escola”, a partir das ações sistemáticas e intencionais que as práticas inclusivas se efetivam ou não.

Mantoan (2009, p. 80) afirma que não

¹¹Aprofundar a discussão sobre a acessibilidade ao currículo em Fernandes, Antunes e Glat, 2007.

são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças nas suas salas de aula.

O diálogo e a participação coletiva entre a equipe pedagógica das unidades escolares atuam como apoio indispensável à atuação docente. É salutar que essa rede de apoio atue, nos casos em que houver necessidade, na criação, aquisição e produção de materiais de tecnologia assistiva¹², tendo em vista que esses recursos atendem a necessidades específicas e individuais, por isso, devem ser pensados, projetados e/ou adquiridos na perspectiva da individualidade das/os discentes.

Nesse processo, a autocrítica e a autoavaliação são indispensáveis e deve contar com a participação de todas as pessoas participantes do processo educativo, o que equivale dizer que as/os alunas/os devem ser estimuladas/os a participarem dos momentos de avaliação. O resultado dessas avaliações certamente auxiliará as equipes pedagógicas e as/os próprias/os alunas/os a trilharem o caminho da educação inclusiva de forma mais assertiva e menos sofrida.

Considerações finais

A inclusão escolar está estabelecida na legislação brasileira, o que a torna obrigatória em todas as escolas públicas e privadas no território nacional, lhe conferindo o *status* de política pública educacional e não o de política de governo.

A construção desse novo paradigma educacional não surgiu ao acaso, fruto da ideia de uma pessoa ou grupo isolado, emerge como consequência de movimentos sociais iniciados nos anos de 1940 na Europa e que foram ganhando abrangência e repercussão internacional, conseguindo forjar a realização de acordos internacionais e a consequente elaboração de políticas públicas nacionais coerentes com os acordos firmados na perspectiva de uma educação para todas/os.

Os princípios que a fundamentam legal e teoricamente são o direito subjetivo de toda pessoa à educação escolar; a superação de toda forma de preconceito e discriminação; o reconhecimento de que a humanidade é heterogênea e que as deficiências são apenas uma

¹²A esse respeito ler BERSCH (2008).

forma de manifestação dessa diversidade; a concepção de que todas/os são capazes de aprender; a responsabilidade das/os profissionais das unidades escolares, das/os gestores públicos e da sociedade organizada em efetivar a educação inclusiva nas escolas públicas e particulares brasileiras; a organização das atividades pedagógicas sem redução de conteúdos e expectativas em relação às/os alunas/os com deficiência; a compreensão de que cada um/a aprende conforme ritmo e tempo próprio e que, por isso, alguns demandam mais tempo, esforço e recursos que outros; a estruturação do processo educativo de modo dialógico, colaborativo e diversificado.

A organização do tempo escolar e as avaliações precisam ser repensadas. A aprendizagem, inclusive a de pessoas com deficiência, não ocorre no tempo tão bem marcado e delimitado pela seriação, em que tantos dias são para tal ano/série, com uma transição bem marcada, delimitada para o próximo ano ou série escolar. Mesmo com o fim do ano letivo, o processo de aprendizagem deve ter sequência, tendo como referência a aprendizagem e o desenvolvimento da/o educanda/o.

Os processos avaliativos, a autonomia pedagógica e financeira, a relação entre as/os profissionais da unidade escolar, a formação continuada, também precisam ser repensados.

Uma estrutura dialógica favorece o desempenho de todas/os as/os profissionais, proporciona maior clareza na definição e redefinição de metas e ações e possibilita, por meio da ajuda mútua, a otimização do processo de construção de práticas pedagógicas para todas/os.

Nenhuma pessoa é tão sábia, tão capaz que não possa **aprender** algo com a/o outra/o, da mesma forma que ninguém é tão incapaz que não possa **ensinar** algo a outrem.

Não há um caminho único, uma receita pronta que defina o que é ser inclusiva/o, há possibilidades que devem ser assumidas, experimentadas, desde que seriamente apoiadas no espírito crítico e autoavaliativo da/o docente. Há e haverá dificuldades, mas, é urgente e necessário enfrentá-las.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. **As teorias dos movimentos sociais**: um balanço do debate. **Revista Lua Nova**, São Paulo, edição 76, p. 49-86. 2009.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2012. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 25/02/2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) Como Política de Estado. 2011. Disponível em <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>>. Acesso em: 25/01/2013.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. CEDI – Centro Especializado em Atendimento Infantil, Porto Alegre, RS: 2008. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>>. Acesso em: 29/12/2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 17/03/2014.

_____. Congresso Nacional. **Projeto de Lei Nº 8.035/2010**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 27/04/2014.

_____. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1988, p. 3, 12, 138.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial**. 2001, disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 05/12/2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 26/12/2011.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em <<http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em: 27/04/2014.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Texto da Lei nº 9.394/96. **Cadernos de Educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, ano IV, nº 3A, 2.ed, p. 37-66, junho/1999.

Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência. 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Acesso em: 28/04/2014.

DECLARAÇÃO de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26/12/2011.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para todos plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acesso em: 17/01/2014.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 53 e 63.

FONTES, Rejane de Souza et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 79 e 96.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GUSSO, Divonzir Arthur. Plano Decenal de Educação para todos – para uma nova matriz de políticas públicas de educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 59, jul/set., p. 3-23. 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da Inclusão. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Org.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: GAIO, Roberta e MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-94.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Eloiza de e MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 36 e 52.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 85-118.

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: 17/03/2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73-102.

SANTOS, Robson dos. Afinal, o que são Direitos Humanos? **Sociologia ciência & vida**, São Paulo, ano I, nº 5, p. 34-41. 2007.

ÚLTIMO CENSO DO IBGE REVELA 45,6 MILHÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO PAÍS.
Estado de São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010. Disponível em:
<<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/sis/lenoticia.php?id=967>>. Acesso em:
25/01/2013.

WORLD Health Organization 2011. **World Report on disability**. 2011, caps. 1, 2 e 7.

Recebido em 11-12-2013
Aprovado em 05-03-2014