

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS
PÚBLICAS**

ISABEL AUGUSTA FOGAÇA DE ALMEIDA

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE
REGULAR DE ENSINO: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS**

**FRANCA
2018**

ISABEL AUGUSTA FOGAÇA DE ALMEIDA

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE
REGULAR DE ENSINO: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como pré-requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de concentração: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli

Coorientadora: Profa. Dra. Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes

**FRANCA
2018**

Almeida, Isabel Augusta Fogaça de.
A inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular
de ensino : o que mostram as pesquisas / Isabel Augusta Fogaça
de Almeida. –Franca : [s.n.], 2018.
127 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas
e Sociais
Orientadora: Maria Madalena Gracioli
Coorientadora: Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes

1. Políticas públicas - Educação. 2. Educação de crianças.
3. Incapacidade intelectual. I. Título.
CDD – 371.92

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Andreia Beatriz Pereira – CRB8/8773

ISABEL AUGUSTA FOGAÇA DE ALMEIDA

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE
REGULAR DE ENSINO: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para a obtenção
do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.**

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

**Dra. Maria Madalena Gracioli, Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”**

1º Examinador: _____

**Dra. Vânia de Fátima Martino, Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”**

2º Examinador: _____

**Dra. Tatiana Machiavelli do Carmo Souza, Universidade Federal
de Goiás**

Franca, 01 de agosto de 2018.

*Dedico aos meus
pais
Francisco e
Marlene, e ao
meu irmão
Chico.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, incentivadores desta caminhada, mas principalmente à minha mãe que abdicou de grandes sonhos para construir uma escola inclusiva para meu irmão Chico.

À minha orientadora, Maria Madalena Gracioli, por sua competência e por ter concedido seu tempo, saberes e sensibilidades.

À minha coorientadora, Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes, por sua competência e por aceitar participar deste trabalho.

Às Professoras da Banca de Exame de Qualificação, Dra. Vânia de Fátima Martino e Dra. Tatiana Noronha de Souza pelas imprescindíveis orientações.

Ao Professor Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa e ao Professor Dr. Luís Alexandre Fuccille, pelas maravilhosas aulas da pós-graduação, que tanto acrescentaram na realização deste trabalho.

Ao João Paulo Oliveira de Magalhães Carvalho que passou dias e noites ao meu lado, dando-me força e incentivo enquanto eu escrevia a dissertação.

Aos meus avós Wilson e Cícera, à minha tia Meire.

Aos meus tios Mônica e Marcelo que me ensinaram a nunca desistir do que é certo; mesmo não estando presentes na vida terrena, iluminam o meu caminho diante de um amor que não termina com a matéria.

À Juliana Monteiro Bernardino, Vitor Veiga Corne, Guilherme Oliveira Camargo, Thábata Caroline Ferraz, e Douglas Silva, os melhores amigos que construí na vida.

RESUMO

A deficiência intelectual (DI) é um conceito construído pela sociedade diante de seus valores histórico-sociais. Em consequência, a inclusão da pessoa com DI é algo que está sendo estruturado cotidianamente e as interpretações sobre o que é inclusão variam de acordo com a cultura e com o contexto social. Neste cenário, as leis e os decretos brasileiros modificam-se para que o direito de acesso à escola seja comum a todos os seres humanos, porém, sabe-se que são necessárias políticas públicas para que a legislação seja efetiva diante dos desafios do modelo arcaico escolar. O principal objetivo deste trabalho é investigar a produção científica e/ou acadêmica sobre inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ensino regular, tendo como metodologia o Estado da Arte ou do Conhecimento nas pesquisas apresentadas na Plataforma SCIELO e LILACS entre 1994 e 2017, utilizando os seguintes descritores: inclusão da pessoa com deficiência intelectual, inclusão do aluno com deficiência intelectual, deficiência intelectual e inclusão, deficiência intelectual na escola. Por meio dos trabalhos encontrados, foi possível identificar que cinco pilares são necessários para sustentar e efetivar a inclusão do aluno com DI, a reestruturação da escola, a capacitação dos professores, o apoio teórico das universidades, a elaboração de políticas públicas e o trabalho pedagógico inovador.

Palavras chave: Inclusão educacional; Deficiência Intelectual; Escola regular; Estado da arte

ABSTRACT

The intellectual disability is a concept built for society in view of their historical-social values. As a consequence, the inclusion of the person with ID is something that is being structured daily, and the interpretations about what is included vary according to the culture and the social context. In this scenario, Brazilian laws and decrees are modified so that the right of access to the school is common to all human beings, but it is known that public policies are necessary to make legislation effective in the face of the challenges of the archaic model school. The main objective of this work is to investigate the scientific and / or academic production on the inclusion of people with intellectual disabilities in regular education using as methodology the State of Art or Knowledge in the research presented in the SCIELO and LILACS Platform between 1994 and 2017, using the following descriptors: inclusion of the person with intellectual disability, inclusion of the student with intellectual disability, intellectual disability and inclusion, intellectual disability in school. Through the works found, it was possible to identify that five pillars are necessary to sustain and to effect the inclusion of the student with ID, the restructuring of the school, the training of the teachers, theoretical support of the universities, elaboration of public policies and innovative pedagogical work.

Key words: Educational Inclusion; Intellectual Disability; Regular School; State of Art

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
AAMR	Associação Americana de Desabilidades Intelectuais e do Desenvolvimento.
ACIEPE	Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APCB	Associação de Paralisia Cerebral do Brasil.
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DI	Deficiência Intelectual.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
ICERD	International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination ou Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
OMS	Organização Mundial de Saúde.
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência
RM	Retardado Mental

SCIELO Scientific Electronic Library Online

UNESCO United Nations Educational Scientific and Cultural Organization ou
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO E O RESPALDO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	6
2.1. A inclusão social da pessoa com deficiência: a trajetória histórica ocidental.....	7
2.2. A inclusão social e educacional da pessoa com deficiência no cenário brasileiro diante das mudanças da legislação.....	14
2.3. A pessoa com deficiência intelectual: definições e conceitos.....	33
2.4. Referências internacionais: a necessidade da transformação para a inclusão escolar do aluno com DI.....	36
2.5. A pessoa com DI na rede regular de ensino: inclusão e evasão.....	41
3. PRODUÇÕES E ANÁLISES DOS DADOS OBTIDOS NAS PLATAFORMAS SCIELO E LILACS (1994 – 2018).....	54
3.1. Resultados encontrados.....	90
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	

1. INTRODUÇÃO

A pessoa com deficiência intelectual sofreu desvantagens sociais diante do tempo. O conceito de DI muda constantemente, e por isso, muitas vezes ainda não é compreendido. Historicamente, pessoa com DI possui seus direitos violados e são invisibilizadas. Por isso, coloca-se o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica atual na área da educação inclusão a fim de compreender o que é feito atualmente pela a inclusão da pessoa com DI.

Em 1980, a Organização Mundial de Saúde estabeleceu três níveis para explicar as diversas deficiências e o fez da seguinte forma: deficiência; incapacidade; e desvantagem social. E, com o enfoque na pessoa com DI, a OMS estabelece: “deficiência, incapacidade e desvantagem”. Atualmente, o modelo funcional e multifuncional da American Association on Intellectual and Delevopmental Disabilities (AAIDD) estabeleceu que pessoas com deficiência são as que possuem impedimentos a longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que podem bloquear ou obstruir sua participação social (AAIDD, on-line).

O conceito de deficiência intelectual (DI) transforma-se diante da história. Termos como: incapacitado, doente mental, louco e retardado são algumas atribuições dadas à pessoa com DI ao longo dos anos. Segundo Batista e Mantoan (2006) em 2001, a classificação da pessoa com DI foi revista e reeditada, não contendo mais uma sucessão linear dos níveis, mas indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social.

Porém, a mensuração de incapacidade e a definição discriminatória são comuns na trajetória da pessoa com deficiência intelectual; sabe-se, através dos relatos da civilização espartana, que na antiguidade homens sacrificavam crianças com deficiência no nascimento, baseados no corpo ideal de guerra e na mitologia; e, nas sociedades medievais, pessoas, influenciadas pelo judaísmo cristão, compreendiam a deficiência como pecado a ser superado individualmente (GUGEL, 2008).

Nas sociedades modernas as pessoas com deficiência, muitas vezes, eram tratadas como doentes: eram retidas em manicômios, asilos ou presas pelas paredes de suas casas (GUGEL, 2008). Essas eram ações comuns e veladas pelas famílias. Posteriormente, com o surgimento do capitalismo industrial, nasceu o ideal das competições entre as nações em busca de acúmulo de capital: a pessoa com deficiência, neste cenário, passou a ser pensada como um indivíduo a ser habilitado com o objetivo de lucro através do trabalho.

A partir da bagagem histórica, sabe-se que, durante séculos, a pessoa com deficiência foi excluída dos meios sociais diante da compreensão do que era a deficiência, ou seja, inicialmente era sinônimo de perigo social; posteriormente passou a ser tratada como doente; e atualmente, possui o amparo da Constituição. Porém, mesmo com seus direitos assegurados pela lei, diante dessa bagagem histórica, o indivíduo com deficiência ainda sofre para ser incluso nos meios sociais; sobretudo, no educacional.

Na modernidade, segundo Touraine (2002, p. 18) houve a organização da vida pessoal e da vida coletiva dos indivíduos. Inicialmente, buscavam a cura da pessoa com deficiência; posteriormente, havia o intuito da escolarização, tendo como um dos objetivos o maior lucro para o sistema. Potencializando a pessoa com deficiência, o sistema via a oportunidade de aumentar seu ganho.

Posteriormente, iniciativas privadas foram criadas isoladas das escolas regulares: acontecia um amparo médico às pessoas com deficiência física; em seguida, surgiram as entidades com a finalidade de educar a pessoa com deficiência intelectual, tais como o Instituto Pestalozzi e a APAE. A educação em salas de ensino regular em cenário nacional tomou grande proporção na década de 1960, quando houve o princípio de integração e normatização do ensino. Porém, o ensino da pessoa com deficiência acontecia em salas especiais. Com o passar do tempo, e diante do modificar e evoluir da legislação, ficou claro que tal medida não era suficiente.

Em 2018, fala-se sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência, porém, é necessário compreender como se dá essa inclusão e quais são as condições oferecidas para que isso aconteça; afinal, incluir o aluno com deficiência intelectual não corresponde apenas à matrícula e ao oferecimento de uma cadeira na sala de aula, mas também, a condições de qualidade de ensino, como: professores capacitados, plano político pedagógico alinhado com a diversidade, formulação de conteúdo adequado à superdotação e às dificuldades individuais, participação da família na escola, contribuição de equipe de profissionais (como fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional) ativos dentro da escola.

Com base nos princípios da educação inclusiva, é necessário verificar os potenciais do aluno com deficiência; e a educação não se limita a isso: é preciso estimulá-lo a construir suas potencialidades com o conjunto, desenvolvendo a diversidade dentro da escola com a realidade do educando, ou seja, dentro da sua família e comunidade; afinal, essas interferem no desenvolvimento da pessoa com deficiência, tanto física como intelectual.

Apesar da necessidade da reestruturação do modelo escolar vigente e do amparo da legislação, sobretudo do art. 5º da CF/88 que sumamente cita que todos são iguais perante a lei (por isso, todos têm direito à liberdade, igualdade, segurança e propriedade), a inclusão escolar ainda não é efetiva em solo brasileiro. Atualmente, pesquisas nacionais feitas pelo Senso IBGE, PnaD, Pnud, apontam que pouco foi feito pela inclusão educacional da pessoa com DI na rede regular de ensino: muitos alunos estão fora da escola e, além disso, é comum a cultura de evasão, ou seja, os alunos que estavam dentro da escola, iniciaram seus estudos e, por algum motivo, largaram o trajeto antes mesmo de concluí-lo.

A fim de refletir sobre problemas como este, realizaram-se reuniões, congressos, conferências nacionais e internacionais que abordam a necessidade de reestruturação do sistema educacional, onde a inclusão seja efetiva. Neste cenário, as políticas públicas educacionais são essenciais, pois subsidiam as transformações dos sistemas educacionais, com o objetivo de transformar as escolas públicas em ambientes que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais. As políticas públicas buscam resultados positivos através da criação de metas na área da educação; esses são constantemente avaliados para que o aluno com DI, que historicamente muito sofreu com a exclusão dos sistemas sociais, possa, enfim, concluir seus estudos, sem ter a evasão como melhor opção.

O objetivo geral desta pesquisa é o de investigar a produção científica e/ou acadêmica, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ensino regular; e, como objetivos específicos: compreender, através da bibliografia a trajetória histórica da conquista dos direitos sociais da pessoa com deficiência; identificar as leis e os decretos brasileiros que amparam a pessoa com deficiência; conhecer a bibliografia sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ensino regular; verificar nas bases de dados SCIELO e LILACS a produção acadêmica na área da educação inclusiva, especificamente sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Para isso, foi realizado um estudo exploratório nas Plataformas SCIELO e LILACS, de cunho qualitativo, empregando pesquisa de caráter bibliográfico, buscando conhecer a bibliografia sobre a inclusão no ensino regular da pessoa com deficiência intelectual, utilizando os seguintes descritores:

- inclusão da pessoa com deficiência intelectual;
- inclusão do aluno com deficiência intelectual;

- deficiência intelectual e inclusão;
- deficiência intelectual na escola.

O estudo bibliográfico visa investigar e buscar informações sobre determinado tema ou assunto, utilizando bases de dados com a finalidade de localizar a existência de produção acadêmica e/ou científica em determinada área do conhecimento. Para a presente pesquisa foram utilizados os seguintes descritores:

- deficiência intelectual;
- inclusão escolar;
- políticas públicas de inclusão.

A opção pelas plataformas SCIELO e LILACS foi por serem bibliotecas eletrônicas com uma política de acesso livre a uma vasta gama a textos completos.

A escolha do tema foi motivada pelo fato de eu ter um irmão com Transtorno do Espectro do Autismo; e, apesar da legislação, sempre acompanhei as dificuldades encontradas pela minha mãe para que ele estudasse numa escola regular; no entanto, ele não estudou na rede regular de ensino, pois professores e diretores das escolas alegavam que não possuíam suporte para atendê-lo. Diante disso, surgiu meu interesse pelo assunto; e, já durante meu curso de licenciatura, comecei a pesquisar sobre a inclusão e pude notar que a bibliografia é reduzida.

Na primeira parte desta pesquisa foi realizada uma breve discussão sobre a história da exclusão dos meios sociais da pessoa com deficiência, desde a Antiguidade até os dias atuais; os autores usados nessa etapa foram: Foucault (1961); Bianchetti (1998); Skliar (1999); Sega (2011) e Gugel (2008).

Em seguida, foram apresentadas leis, relatórios e conferências que dispõem sobre as pessoas com deficiência, com a finalidade de explorar as mudanças e conhecer como foi ocorrendo o atendimento a tais pessoas em território brasileiro. E, a partir desse respaldo, foi realizada uma reflexão sobre sua inclusão escolar no Brasil, utilizando-se autores como: Mantoan (2003), Neri (2009), Pessotti (1984), Siqueira (2008).

Na terceira parte foi realizada uma descrição analítica das pesquisas acadêmicas, visando a localizar, nas bases de dados SCIELO e LILACS, a produção científica relacionada à inclusão de indivíduos com deficiência intelectual na rede regular de ensino, a políticas públicas de inclusão, à necessidade de reestruturação do modelo escolar e a práticas pedagógicas, para que essa inclusão aconteça.

Da leitura das várias publicações encontradas é possível afirmar que a inclusão da pessoa com deficiência ainda é um desafio para as políticas educacionais, para a escola e para sociedade. Os professores continuam sem o suporte necessário, as parcerias com universidades ainda estão engatinhando, e as políticas públicas não conseguem se efetivar de forma a garantirem os direitos de inclusão educacional das pessoas com deficiência.

2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO E O RESPALDO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) cerca de 5% da população mundial tem DI (RODRIGUES, 2009). Em vista deste vasto número, é necessário pensar no caminho da elaboração das leis que amparam a pessoa com DI no contexto educacional e, para que isto seja possível, é indispensável compreender a construção histórica das transições dessas leis, seus desafios e avanços.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, disserta que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a, on-line), porém, este ideal é recente, pois a pessoa com DI sofreu uma árdua carga de exclusão de meios sociais durante séculos.

Foucault (1961), por exemplo, na obra *História da Loucura na Idade Clássica*, aborda, inicialmente, os séculos IX a XII, contextualizando o isolamento, a tortura e o extermínio das pessoas com deficiência, práticas comuns na sociedade europeia, sobretudo a alemã e a francesa, diante da incompreensão da diversidade humana¹. Por isso, as pessoas com deficiência intelectual eram denominadas loucas, retardadas e incapacitadas. A fim de combater essa ideia, que perdura por séculos, movimentos e grupos sociais foram surgindo com o tempo em defesa dos direitos dessas pessoas.

Atualmente, o amparo constitucional destinado à pessoa com DI, dentro e fora da escola, que está sendo constantemente construído a fim de combater todas as formas de discriminação, ainda é paradoxal. A partir da análise da legislação, sobretudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, até os dias atuais, verifica-se constante mudança na nomenclatura para designar a pessoa com DI, oscilando, ampliando ou restringindo os critérios que definem esse público cotidianamente; alguns deles são: excepcional; deficiente mental; portador de deficiência; especial e pessoa com deficiência.

Em 1961, na Lei nº 4.024, a pessoa com deficiência é chamada de excepcional; em 1971, a Lei nº 5.296 usa a expressão deficiente mental; na Constituição de 1988, o termo utilizado é portadores de deficiência, que se perpetua no Estatuto da

¹ O assunto será tratado mais detalhadamente ao longo deste capítulo.

Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990, na Lei nº 9.394 do ano de 1996 e no Decreto nº 3.298 de 1999.

Em 1995 a ONU altera o termo deficiência mental para deficiência intelectual, com o objetivo de diferenciá-las; afinal, existem transtornos mentais que não estão necessariamente relacionados ao déficit intelectual. Porém, até os dias atuais há uma associação de deficiência intelectual com transtornos mentais, segundo a OMS no plano “Comprehensive Mental Health Action Plan for 2013-2020”, cita que não ser possível construir uma definição única de transtornos mentais, uma vez que o conceito de saúde mental é amplo e está ligado a critérios subjetivos.

Pensando nisso, reuniões, congressos e conferências nacionais e internacionais discutem cotidianamente qual o termo adequado e como as pessoas com deficiência gostariam de ser chamadas. Esta é a base para a eliminação das raízes do preconceito contra tais pessoas, pois sabe-se que, utilizando-se a terminologia adequada, combate-se a discriminação cultural; e este é o caminho inicial para que os direitos da pessoa com DI sejam efetivados. Além disso, essas conferências são importantes, pois geram declarações e discutem a questão do respaldo oferecido pela legislação.

Diante da história, a contínua mudança da legislação que ampara a pessoa com deficiência intelectual, por mais que aconteça, precisa ser discutida, fiscalizada para que seja ativa e, por fim, analisada, com o objetivo de se compreender se trazem resultados positivos para esse grupo social. Neste processo são necessárias as políticas públicas de educação inclusiva como meio de garantirem que a pessoa com deficiência tenha, além de leis que as protejam, seus direitos efetivados.

Portanto, entre as medidas iniciais para compreender e mudar o contexto estão: definir tais conceitos, conhecer a história, entender o trajeto, as transformações substanciais dessas leis e as maneiras como o cenário da inclusão no sistema educacional pode ser alterado por meio das políticas públicas.

2.1. A pessoa com deficiência intelectual: conceitos

Segundo dados do Censo do ano de 2010 elaborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45.623.910 brasileiros possuem algum tipo de deficiência, das quais, 2.546.559 possuem DI (BRASIL.MEC.SNPD, 2012).

Segundo Glat (1995), a palavra deficiência é uma categoria socialmente construída, muitas vezes relacionada a problemas orgânicos que interferem nas ações sociais.

A terminologia “pessoa com deficiência”, presente no texto da Convenção da Guatemala (2001), que foi aprovada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1ª tem a seguinte definição:

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 (BRASIL, 2001b, art. 1, on-line).

Atualmente, segundo a Convenção da ONU Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, esse indivíduo é aquele que possui algum impedimento de natureza física, sensorial ou intelectual que, sem seus direitos efetivos, encontra barreiras que “podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. (BRASIL, 2009, on-line)

Buscando raízes ainda mais profundas a fim de compreender esta terminologia, Glat (1995) ressalta que, na década de 1970, as deficiências eram restritas de acordo com o laudo médico: consideradas pela etiologia, patologia e manifestações.

O ano de 1980 foi significativo na busca do entendimento mais amplo das deficiências em geral. A OMS estabeleceu três níveis para explicar as diversas deficiências e o fez da seguinte forma: deficiência; incapacidade; desvantagem social. Com o enfoque na pessoa com DI, a OMS estabelece: deficiência, incapacidade e desvantagem (OMS, 1995).

A DI, segundo a DSM - V (2013) é caracterizada por apresentar um funcionamento intelectual inferior à média, com manifestações anteriores aos 18 anos de idade e com comportamentos associados a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: saúde, lazer, trabalho. Até meados da década de 1980 levava-se em conta também o teste de quociente de inteligência (QI), onde a média de inteligência era 100 e aceitava-se como desvio-padrão dessa média o valor 15. A OMS considerava a classificação de Retardado Mental (RM) leve, (a OMS atribuía o termo Retardado Mental à pessoa com deficiência intelectual) o valor de: 70 a 50; RM Moderado o valor de: 50 a 35; RM Severo o valor de: 35 a 20; RM Profundo: o valor abaixo de 20. Segundo Batista e Mantoan (2007, p. 14), na década de 1980 a OMS compreendeu que havia o impasse do diagnóstico mental, devendo ser revisado diante de tal conceito, precário e insuficiente.

A análise do QI foi um parâmetro muito utilizado até a década de 1990; esse separava a deficiência em três níveis (leve, moderada e profunda), os quais eram

baseados na dificuldade de aprendizado e comprometimento do comportamento do indivíduo. Atualmente, entende-se que tal forma de diagnóstico é limitada para compreender e diagnosticar uma pessoa com deficiência mental e intelectual.

A definição de deficiência intelectual foi reestruturada diante da mudança de padrões sociais. E em 2011, a OMS compreende a DI como um estado de desenvolvimento mental interrompido/incompleto que ocasiona dificuldades em aprender e/ou recordar. Nas palavras do Relatório Mundial sobre Deficiência, a intelectual é considerada como:

Um estado de desenvolvimento mental interrompido ou incompleto, o que significa que a pessoa pode ter dificuldades em entender, aprender, e recordar coisas novas, e em aplicar essa aprendizagem a novas situações. Também conhecida como deficiência intelectual, deficiência de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, e anteriormente como retardo mental ou limitação mental (OMS, 2011, p. 313).

De acordo com o Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro do ano de 2004, um diagnóstico necessita ser mais completo e caracterizado devido ao “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas” (BRASIL, 2004). Neste sentido, Batista e Mantoan (2007) citam que ainda não há uma forma restritiva de diagnóstico e a precipitação de um rótulo fechado de “deficiência intelectual” pode se transformar em discriminação.

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe conseqüências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.15).

Percebe-se que existem impasses diante do estabelecimento de diagnóstico precipitado, como há também os preconceitos discriminatórios que excluem, da mesma forma, a deficiência intelectual, pois, diante da terminologia errada, o posicionamento e os direitos da pessoa com deficiência em sociedade são afetados.

No cenário internacional este é um vasto debate. Baseado no documento “Orientações em favor das pessoas com deficiência” (2001), elaborado na França, essa definição passou por processo de revisão e reelaboração, em nível global, considerando fatores contextuais e do meio. Então, foi proposta a terminologia “pessoa com deficiência” como a adequada.

Anteriormente à terminologia “pessoa com deficiência” eram usados termos como “louco”; “pessoa anormal”; “pessoa deficiente”.

Historicamente, na Idade Média, especificamente na Alemanha e na França as pessoas com deficiência intelectual sofriam uma árdua carga de exclusão, não podendo frequentar ambientes católicos, trabalhar ou participar dos costumes locais. Eram tarjadas de “loucas” e viviam nos hospitais herdados do cenário da lepra, juntamente dos prisioneiros e dos “vagabundos” (FOUCAULT, 1961, p. 14).

Ainda em cenário europeu, no século XVII, a pessoa com deficiência sofria torturas físicas e psicológicas. O termo “louco” na Europa, entre o século IX e XVII, era destinado à pessoa que possuía um comportamento atípico; não se enquadrando nos padrões estipulados pela sociedade católica europeia, misturava-se aos moradores de rua e aos homens que roubavam; eram ignorados nessa sociedade, pois se acreditava que sua condição era única e doada por Deus; portanto, cabia ao próprio “louco” superá-la (FOUCAULT, 1960, p. 16).

Em território brasileiro, no início do século XX, a pessoa com deficiência era chamada de “inválida”, que queria dizer “indivíduo sem valor” (SASSAKI, 2003, p. 10). Até 1960, a pessoa com deficiência era chamada de “incapacitada”, ou seja, “indivíduo sem capacidade”. Nesse período havia a “Escola para crianças incapazes” que colocava pessoas com deficiência dentro de um mesmo espaço.

Na década de 1980, tais indivíduos ainda sofriam preconceitos causados pela terminologia: eram chamados de “defeituosos” ou “com deformidades”. De 1981 até 1987, passaram a ser chamados de “pessoas deficientes”; o substantivo “deficiente” passou a ser utilizado como adjetivo, sendo adicionado, pela primeira vez, à palavra “pessoa” (SASSAKI, 2003, p.12).

O termo “pessoa deficiente”, utilizado no final de década de 1980, ainda possui implicações, pois, voluntária ou involuntariamente, gera discriminação. Sassaki (2003) explica que a expressão “adolescente normal”, também recorrente, quando usada, a pessoa com deficiência é rotulada automaticamente como aquela que não faz parte do grupo: passa a ser o “anormal”, prevalecendo o preconceito e exclusão do indivíduo do coletivo. Além disso, é importante ressaltar que se deve atentar para o cuidado com a terminologia, uma vez que não existe um grupo de indivíduos “normais” ou “anormais”; e sim, uma diversidade de pessoas com habilidades e necessidades diferentes (SASSAKI, 2003, p. 1).

A mudança de terminologia é necessária e, além disso, é importante que a sociedade saiba utilizar o termo correto: “pessoa com deficiência”. O reconhecimento e uso desta terminologia torna-se essencial para caminhos inclusivos em meios sociais (SASSAKI, 2003).

Era rotineiro também o termo “excepcional” para falar sobre a pessoa com deficiência múltipla ou intelectual. Sobre isso o autor disserta:

Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas deficientes mentais. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários nas décadas de 80 e 90, o termo “excepcionais” passou a referir-se a pessoas com inteligência lógica-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência mental) e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) (SASSAKI, 2003, p. 1).

A partir da literatura, fica a reflexão que uma terminologia pode variar de acordo com a época em questão. Atualmente, de acordo com os estudos, sobretudo o de Sasaki (2003), a expressão adequada, para que não haja preconceitos, é “pessoa com deficiência”; porém, o debate não termina. Diante de Conferências e Documentos sobre a Inclusão é constantemente debatido o nome pelo qual as pessoas com deficiência desejam ser chamadas.

2.2. A inclusão social da pessoa com deficiência: a trajetória histórica Ocidental

A palavra deficiência é mudada diante dos valores de cada época. Skliar (1999, p. 20) acredita que, atualmente, vivemos os frutos do mundo moderno, na era das guerras virtuais e pobreza reais; o autor compreende que esses fatores influenciam na construção das diversas formas de exclusão, diante da cultura em que vivemos e dos aspectos linguísticos que usamos no nosso cotidiano. A partir disso, conclui-se que o preconceito e a exclusão da pessoa com deficiência não são sólidos e imutáveis; e sim, que sofrem alterações diante de valores da época e da cultura de um povo.

Skliar (1999, p. 20) acredita que historicamente o homem desenvolveu o significado do que é normal diante das prioridades de determinada sociedade; e o que não se encaixa dentro desse padrão é considerado anormal. Dessa forma, inicia-se uma relação de poder, na qual a autonomia do normal é justificada pela falta de autonomia do anormal.

Bianchetti (1998) chama de padronização a essa condição de poder e cita que é algo construído pelo homem, desde as sociedades primitivas. Para o autor, através do nomadismo, o homem se deslocava de maneira rápida, fazia a produção e a troca de

produtos para sobreviver: procurava condições favoráveis para cuidar de si. Nesse processo, sobressaía a lei do mais forte, pois era esse quem sobrevivia perante os desafios específicos de cada território; e essa lógica se encarregava de excluir as pessoas com deficiência. “Utilizando uma linguagem dos dias atuais, podemos afirmar que, nas sociedades primitivas, quem não tem competência não se estabelece” (BIANCHETTI, 1998, p. 28).

Nas sociedades antigas, havia uma diferenciação dos conceitos de deficiência entre Egito Antigo, Grécia, Roma e Esparta. Segundo Gugel (2008), no Egito havia a valorização de pessoas com nanismo; essas não eram impedidas de realizar atividades sociais; e tinham funerais nobres, pois, durante a vida, ocupavam altos cargos de funcionalismo para os faraós.

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que, no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos (GUGEL, 2008, on-line).

Além disso, no Egito Antigo havia o respeito à pessoa com deficiência visual, uma vez que era comum a perda de visão devida ao enfrentamento das tempestades de areia, que causavam inflamação nos olhos e, posteriormente, cegueira.

O Egito Antigo foi por muito tempo conhecido como a Terra dos Cegos porque seu povo era constantemente acometido de infecções nos olhos, que resultavam em cegueira. Os papiros contêm fórmulas para tratar de diversas doenças; dentre elas, as dos olhos. (GUGEL, 2008, on-line).

Sega (2011) cita a diferença de posicionamento das sociedades gregas, que seguiam um padrão de perfeição classicista, em que as crianças que nasciam com alguma deficiência eram eliminadas; e também, nas sociedades atenienses, onde os homens que poderiam falar frente à sociedade eram os mais dotados do conhecimento teórico; os demais deveriam seguir e se adaptar às ordens políticas.

Na Antiguidade Clássica a prática mais comum era o abandono do “diferente”, justificado pelas idéias moralistas da sociedade classicista, em que o padrão vigente era a “perfeição do indivíduo”, sobretudo corporal. Nessa época, eram valorizadas as práticas esportivas em todas as suas modalidades. A participação nas atividades de ginástica ou dança, a importância atribuída à pessoa pela sua aparência, a busca pela perfeição do corpo e a exaltação da beleza eram conceitos usuais e desejáveis nesse período (SEGA, 2011, p. 01).

Nesse mesmo sentido, Honora e Frizanco (2008) afirmam que, no processo pré-histórico, primitivo ou na Antiguidade, apenas com exceção do Egito, eram comuns as práticas de exclusão, e até mesmo extermínio de pessoas com deficiência.

[...] extermínio por serem consideradas grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários, proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão, em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilavam na guerra (HONORA E FRIZANCO, 2008, p. 12).

Além da justificativa de extermínio pela questão de adaptação e sobrevivência, a prática do abandono e da eliminação de pessoas com deficiência nas sociedades gregas era comum e aceita com naturalidade pelos filósofos e políticos; tal prática era justificada pelo controle demográfico da população. Aristóteles justifica o abandono de crianças recém-nascidas em *A Política*, Livro VII.

Aristóteles. *A Política*, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação; se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) (ARISTÓTELES, s/ data apud GUGEL, 2008, on-line).

Sobre Esparta, Pessoti (1984) cita o extermínio e mutilação de corpos, devidos à padronização espartana do corpo ideal, que tinha como referência a mitologia grega, a qual valorizava o homem dedicado à guerra. Portanto, nesse território, pessoas com deficiência eram consideradas sub-humanas.

De todo modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia (PESSOTTI, 1984, p. 03).

Em Roma, as crianças com deficiência, quando não eram executadas, eram abandonadas às margens dos rios sagrados; poucas vezes eram salvas e, quando acontecia, era por interesses comerciais, pois esses homens tinham o hábito de frequentar casas de prostituição, como os bordéis.

Em Roma, também não se reconheciam valores em crianças “defeituosas”, mas havia um outro recurso além da execução, que era o de abandonar as crianças nas margens dos rios ou em locais sagrados para serem recolhidas por famílias da plebe (NEGREIROS, 2014 p. 15).

E, segundo Negreiros (2014, p. 15), “A Roma Antiga é cenário de um vil mercado de prostituição ou entretenimento utilizando-se as pessoas com deficiência, comercialmente”.

Bianchetti (1998) afirma que, no período feudal, o paradigma de exclusão social da Antiguidade sofre influências do judaísmo cristão, com características teológicas; portanto, a deficiência é reinterpretada como pecado. Mazzotta (2005, p. 15), nesse mesmo sentido, entende que, no período da Idade Média, perpetuava o ideal da perfeição que existia na Antiguidade; porém, há inovação em associar a perfeição com o divino: acrescenta-se o viés religioso.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia de condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

Foucault (1961) discute os costumes das sociedades ocidentais que tiveram grande impacto na construção das nações. De início, o autor trata de aspectos históricos da cultura alemã e francesa na Idade Média, principalmente como a pessoa com deficiência intelectual era caracterizada e tratada diante da interpretação do cristianismo nessas sociedades do século IX ao XV.

Foucault constrói a figura da pessoa com deficiência intelectual a partir do medo e da indiferença da sociedade ocidental. Com a diminuição dos casos de lepra, doença comum na Idade Média, criou-se um vácuo nos hospitais que tratavam os doentes e que passaram a ser ambientes de confinamento, destinados às pessoas com deficiências intelectuais e a todos os homens “desocupados e vagabundos” que ofereciam algum perigo à sociedade (FOUCAULT, 1961, p. 10). Portanto, inicialmente a pessoa com DI é vista como perigo; e esse era um indivíduo que precisava ser afastado do convívio comum.

O conceito de loucura varia pouco da antiguidade até o momento presente, ou seja, a loucura é a perda de autonomia psicológica que implica a perda da liberdade e do autogoverno, porém, não se restringe a isso: o conceito varia de época para época e, por isso, o número de pessoas julgadas loucas varia muito de um período para outro, principalmente depois do século XVII. Portanto, a deficiência intelectual, assim como a deficiência mental, é interpretada, nesse período, como loucura (PESSOTTI, 1984, p. 07).

Além disso, neste contexto percebem-se outros dois aspectos importantes: o primeiro é a perpetuação do significado de retenção que os hospitais tinham, isto é, a pessoa com DI ocupava o ambiente e, conseqüentemente, todo o imaginário destinado ao indivíduo contaminado pela lepra; o segundo aspecto é que a pessoa com DI ocupava o mesmo lugar que o homem que furta ou mata. Essas práticas reforçavam os valores e imagens atribuídas à pessoa com DI. E era por esses motivos que as pessoas com DI não podiam frequentar a Igreja, maior símbolo da sociedade ocidental da Idade Média. A deficiência era compreendida como uma punição por pecado e cabia ao indivíduo vivê-la e superá-la individualmente. “Meu companheiro, diz o ritual da Igreja de Viena, apraz ao Senhor que estejas infestado por esta doença, e te faz o Senhor uma grande graça quando te quer punir pelos males que fizeste neste mundo” (FOUCAULT, 1961, p. 10).

Com relação ao período da Idade Média tratado por Foucault (1961), segundo Trancoso e Oliveira (2014, p. 141): “A sociedade é compreendida não em oposição ao indivíduo, mas como ambiente criado por ele”, ou seja, as práticas apoiadas por determinado grupo social são frutos de suas ideias e posicionamentos; as pessoas com DI carregam uma carga de séculos de exclusão social e, por serem vistas como perigo, a própria sociedade considerava justa a exclusão.

Por isso, a pessoa com DI, além de ter pouco ou nenhum acesso à liberdade, sofria tortura, era ridicularizada em público e claramente excluída da vida coletiva. A indiferença se perpetua na Renascença: diante das incertezas do que o mar representava, era colocada em naus, jogada à própria sorte oceano adentro e as sociedades ocidentais acreditavam que, assim, estavam protegendo o seu povo (FOUCAULT, 1961).

Com o fim da Idade Média e início da Moderna, no século XVI é intensificado o ideal de acumulação de riquezas; e as raízes capitalistas surgem com o propósito do processo civilizatório (BIANCHETTI, 1998). O homem não abandona a religião, porém fundamenta-se, sobretudo, na ciência; passa do Teocentrismo para o Antropocentrismo; com isso, transforma-se a visão da funcionalidade do corpo humano: aquilo que era divino passa a ser interpretado como uma máquina em funcionamento.

[...] impõe-se a visão mecanicista do universo, criando uma nova linguagem em que as metáforas são utilizadas para definirem partes do corpo humano: o coração passou a ser chamado de bomba; o rim, de filtro; o pulmão, de fole. Mais recentemente, o cérebro passa a ser apreendido como o protótipo do computador perfeito. Portanto, o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina em funcionamento (BIANCHETTI, 1998, p. 36).

A partir disso, novas prioridades começaram a fazer parte dessas sociedades de produção (BIANCHETTI, 1998). O considerado homem de corpo e mente saudável era o ideal para produzir, dentro dos ideais do capitalismo. Nessa esfera, a pessoa com deficiência era vista como uma máquina quebrada que não funcionava dentro do sistema (AZEVEDO, 2012).

O corpo humano passou a ser visto como uma máquina, designando que qualquer tipo de deficiência era relacionado a uma disfuncionalidade de uma peça, como que se o computador não funcionasse perfeitamente, por conter uma diferença ou deficiência (AZEVEDO, 2012, p. 06).

Com o desenvolvimento do sistema econômico, a lógica de produção capitalista intensificou-se no século XIX na Europa. No século XVI era necessário excluir a pessoa com deficiência da produção das indústrias têxteis, pois ela era caracterizada como inválida; posteriormente, devido à alta demanda de produção, houve a necessidade de integrá-la ao sistema de ensino, para que ela pudesse produzir mais lucros através do trabalho. É importante ressaltar que, nesse período de inserção, havia a desigualdade de salários, ou seja, a pessoa com deficiência recebia valores inferiores.

A escolarização da pessoa com deficiência, que até então era relegada, nas instituições de ensino, acontece no século XIX em virtude do fordismo, a fim de acelerar a produção do sistema capitalista (AZEVEDO, 2012).

Os indivíduos com alguma deficiência foram colocados no sistema de produção ou assistidos pela própria sociedade; é dessa forma que o próximo passo é entender como estes foram tratados no sistema escolar de ensino, sendo a educação fator importante para a apreensão de conhecimento, formação e integração dos indivíduos no interior das sociedades (AZEVEDO, 2012, p. 06).

Inverte-se a lógica do sistema; a pessoa com deficiência oferecia perigo social desde a Antiguidade: “Em síntese, o remédio era segregá-los, já que os excepcionais eram vistos como um perigo para si e para a sociedade” (BIANCHETTI, 1995, p. 08). Já na Modernidade, é necessário integrar a pessoa com deficiência aos meios sociais, oferecendo escolarização para que possa fazer parte da lógica do sistema econômico e, conseqüentemente, potencializar a produção das indústrias têxteis, ajudando no acúmulo de lucros².

Tal processo de inserção dentro do sistema de ensino não pode ser confundido com inclusão educacional, uma vez que essa vai além do oferecimento de

²O assunto será tratado com mais detalhes posteriormente.

um espaço físico dentro de uma sala de aula; o significado de inclusão requer uma transformação ampla no cotidiano do aluno; e a inserção proposta pelo sistema tem o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho (MANTOAN, 2003).

Pode-se observar que, no decorrer da história, os conceitos de pessoa com deficiência foram evoluindo “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 25).

[...] na atualidade, a epistemologia tradicional da educação especial cedeu espaço a algumas representações sociais das identidades dos sujeitos deficientes; nelas, os cegos, os surdos, as crianças com problemas de aprendizagem são percebidos como totalidades, como um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, estáveis, localizados no mesmo contínuo discursivo. Assim, ser deficiente auditivo, ser deficiente visual, ser deficiente mental constituem, todavia matriz representacional, a raiz do significado identitário, a fonte única de caracterização – biológica – desses outros (SKLIAR, 1999, p. 19-20).

A longa duração de conceitos sociais banalizou as estruturas atuais que são possuidoras do caráter de um sistema. Compreende-se, através disso, que incluir a pessoa com DI em meios sociais é um paradigma que possui raízes profundas na história da humanidade; e a exclusão dos denominados “loucos” durante a Idade Média retratada por Foucault (1961) tem conectividade com a dificuldade de inclusão atual.

Partindo da ideia de que o homem é filho de seu tempo, isso o coloca como objeto vulnerável a seu ambiente; seus aspectos materiais (físicos e químicos, como: nascimento, reprodução e morte) não são negados; porém, não constituem o âmago de seu modo de ser e agir, pois não é unicamente na materialidade que se dá a realização da existência do homem, mas dentro de seu meio social, de sua cultura. Nesse processo, as características físicas e culturais não se dissociam: há conectividade entre o simbiótico e o simbólico; o que o homem é fisicamente e o que ele representa na coletividade (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014).

É complexo o processo da construção social que levou a atos discriminatórios contra a pessoa com deficiência, pois o indivíduo não é um mero brinquedo do acaso, ele é constituído a partir de sua inserção cultural e esse processo não é criado em curto espaço de tempo. É importante ressaltar a evolução da ideia da deficiência ao longo dos séculos para, assim, compreendê-la no âmbito da sociedade brasileira atual e, a partir disso, consolidar medidas para diminuir as barreiras de inclusão; sobretudo, a evasão escolar do aluno com DI.

2.3. A inclusão social e educacional da pessoa com deficiência no cenário brasileiro diante das mudanças da legislação

Atualmente, sabe-se que a educação escolar é indispensável na formação do ser humano, não apenas preparando-o para o mercado de trabalho, mas também em prol do desenvolvimento de sua autonomia e atuação em sociedade. Um dos grandes desafios não é apenas o de ensinar conteúdos ao aluno, mas organizar seus conhecimentos, de modo que ele aprimore seu senso crítico a fim de que se possa posicionar socialmente; assim, a escola deve formar o sujeito integralmente, como está na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). Hoje, no sistema de ensino, cada aluno deve ser considerado único: possui posicionamentos, vivências e culturas distintas. Além disso, cada aluno aprende em um ritmo, conforme sua singularidade, habilidades e dificuldades específicas. Cabe às estruturas escolares não violar esses universos individuais (BRASIL, 1988).

Considerando a complexidade do processo de ensino diante da contínua mudança de perspectiva, a educação de alunos com DI é um assunto a ser debatido; apesar de todo o respaldo constitucional, sua inclusão na rede regular de ensino é uma questão paradoxal no século XXI, em virtude da labilidade dos objetivos.

No Brasil, o atendimento de pessoas com deficiência aconteceu inicialmente no Império, com a criação de duas instituições, na cidade do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (JANNUZZI, 2004a).

No ano de 1874 é criado o Hospital Estadual de Salvador, Bahia, hoje chamado de Hospital Juliano Moreira; e em 1887 é fundada a Escola México do Rio de Janeiro. Esses foram os primeiros locais com atendimento à pessoa com deficiência intelectual (SEGA, 2011).

A passagem do século XIX para o XX é um referencial: começa então a publicação de trabalhos científicos e técnicos que abordam o tratamento médico-pedagógico da pessoa com deficiência; um exemplo é a monografia do médico Carlos Elias apresentada em 1900, na cidade do Rio de Janeiro, no 4º Congresso de Medicina e Cirurgia, intitulada “Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas” (AZEVEDO, 2009).

No ano de 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento de pessoas com DI (COSTA JÚNIOR; COSTA, 2014).

Em relação a esse atendimento em instituições da transição do século XIX para o XX, a inclusão é vista como uma modalidade de raízes iluministas e positivistas e se divide em oposições à identidade dos sujeitos, separando: racionalidade e irracionalidade; normalidade e anormalidade (SKLIAR, 1999).

O sistema de ensino dessa época priorizava a linguagem, o ideal de comportamento, a maturidade afetiva e cognitiva; esse enfoque gerava uma classificação: aluno ideal e não ideal (SKLIAR, 1999). Seria uma infantilização naturalizada dos indivíduos: “Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (SKLIAR, 1999, p. 19).

Este processo ignora a complexidade das formas de comunicação dos povos africanos e indígenas, tal como a dos autistas e sua linguagem. A educação de pessoas com deficiência esteve vinculada unicamente à medicalização: entendia-se que elas necessitavam de cura (SKLIAR, 1999). O sistema de ensino dos séculos XIX e XX acontecia sem muita avaliação; tinha como finalidade, unicamente, que a pessoa com deficiência atuasse no mercado de trabalho e aumentasse os lucros do sistema vigente, para que o País acompanhasse as nações desenvolvidas (JANNUZZI, 2004a).

Em 1929, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, há uma percepção inédita sobre a vulnerabilidade do sistema capitalista, fato que gerou uma série de problemas sociais: desemprego, fome e miserabilidade (GEORGE, 2008).

Diante dos ideais de produção, percebe-se até aí uma educação voltada aos valores da década de 1930: acúmulo de lucro. A prioridade era potencializar a produção do trabalhador (RAPOSO, 2005). Nesse momento, é precário o amparo constitucional à qualidade da educação (SOUZA; OLIVEIRA, 2002, p. 875). De 1890 até meados de 1930, a população brasileira era predominantemente agrícola: apenas 2% da sociedade era escolarizada; e a educação da pessoa com DI era praticamente inexistente. A preocupação com esse processo, no Brasil, tinha pretensões de caráter produtivista; e o Estado tentava enxugar suas responsabilidades para com esses cidadãos; uma forma de ele se isentar de suas responsabilidades era capacitando esse grupo, para que pudesse criar suas próprias condições de subsistência (JANNUZZI, 2004a).

Em contrapartida, na década de 1930, na Europa, é forte a preocupação com as políticas sociais, diante do massacre ocasionado pela Segunda Grande Guerra; e, em nível mundial, começam a ser firmadas declarações e tratados internacionais de

direitos humanos. A partir desses movimentos, a ideia de igualdade de direitos torna-se crucial entre todos os indivíduos (COMPARATO, 2010).

Diante da construção dos direitos humanos após a devastação social e humana causada por duas guerras mundiais, nasce um novo olhar perante a sociedade, que precisa ser reconstruída com maior justiça: “Foi durante o período axial da história, como se acaba de assinalar, que despontou a ideia de uma igualdade essencial entre todos os homens” (COMPARATO, 2010, p. 24).

Apesar de o desejo de igualdade entre humanos e de fundamentação de direitos sociais terem grande impacto nas comunidades ocidentais, na passagem da década de 1930 para 1940, o Brasil tardou a se conscientizar, uma vez que o modelo social (sobretudo, o ensino regular) não apresentou grande impacto ou mudanças. O foco do País se manteve na produção de lucros: pouco era pensado na qualidade de ensino e na formação humana e “a educação sofre com o desdobrar deste modelo” (SOUZA; OLIVEIRA, 2002, p. 875).

Promulgada a Constituição de 1934, o Estado, pela primeira vez na História, começa a reconhecer constitucionalmente os direitos individuais sobre a ordem econômica e social presentes: a educação passa a ser definida como um direito de todos, correspondendo a um dever da família e dos poderes públicos, porém, vinculada a valores morais e econômicos (RAPOSO, 2005).

A educação voltou-se para a consecução de valores de ordem moral e econômica. É notório o avanço das disposições que se referem à temática da educação na Constituição de 1934: A Constituição de 1934 apresenta dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, criação dos sistemas educativos nos estados, prevendo os órgãos de sua composição como corolários do próprio princípio federativo e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Também há garantia de imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, de liberdade de cátedra e de auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso (RAPOSO, 2005, p. 01).

No ano de 1937, a Constituição sofre um retrocesso no plano educacional. Uma análise do Documento revela que não havia uma preocupação com o ensino público e a educação estava vinculada unicamente a valores cívicos e econômicos: “A centralização da competência pela União faz com que não haja referência ao ensino de competência dos Estados, em virtude do regime da ditadura” (CAMARA, 2013, p. 08).

O Brasil vivia o insucesso do Estado Novo (1937-1945): exercendo práticas de pressão impostas por Getúlio Vargas e abafando os movimentos de cunho

social, marcados pela insatisfação e pela desconfiança, o papel central do Ministério da Justiça era controlar quem entrava ou não no País e quem fazia ou não parte do projeto de branqueamento; havia intolerância aos imigrantes, que eram tarjados de “indesejáveis”; sobretudo, japoneses e judeus. Sofriam também com esse modelo negros e pessoas com deficiência, pois não estavam nos padrões estabelecidos e eram rejeitados, como “indesejáveis” (CAMARA, 2013).

Concomitantemente, ocorreu a ascensão de regimes totalitários, filhos da crise que atingia grande parte da Europa, principalmente Itália, com Mussolini; e Alemanha, com Hitler. Tais organizações tinham como objetivo controlar e centralizar o direcionamento da economia e da política, através de formas violentas, gerando conturbações e repressão social. No cenário brasileiro, Getúlio Vargas, por meio de um golpe, instaura um novo regime caracterizado por uma política centralizadora, contra quem detivera, até então, o poder (as oligarquias rurais). A educação sofre alterações e há um retrocesso diante dessa situação. A Constituição de 1946 simbolizou uma esperança de redemocratização (GEORGE, 2008).

A Constituição Brasileira de 1946 traz à tona princípios liberais e democráticos em que o ideário social “permeou o texto, em equilíbrio com as liberdades básicas” e nela “ficou reconhecida a proteção estatal à família, à educação e à cultura” (LEGALE, 2009, p. 14). A partir disso, há um movimento positivo em vista do cenário de ditadura: a educação ainda não se desvincula do jogo político, porém, em comparação ao modelo social liderado por Getúlio, surge uma esperança advinda do início da democratização.

Nesse contexto, o documento “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 10 de dezembro de 1948 é decisivo, pois reconhece as minorias, deixa evidenciado que todo ser humano deve ser incluso, ignorando limitações ou construções sociais. A partir do artigo nº 26:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução tecno-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior. (UNESCO, 1998, art. 26)

E no artigo 28: “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios” (UNESCO, 1998, art. 28).

Contudo, Jannuzzi (2004a) afirma que, na segunda metade do século XX, não há boa ação ou proteção dos direitos humanos no projeto de inclusão da pessoa com deficiência intelectual nas escolas brasileiras na passagem da década de 1940 para 1950. A autora acredita que, apesar do respaldo em nível mundial, a pessoa com deficiência deveria ser habilitada e integrada com o objetivo de produzir e não depender do Estado.

Para Jannuzzi (2004a), com o alavancar do sistema capitalista inserido na sociedade brasileira na primeira metade do século XX, havia a urgência de os manicômios serem extintos, e a pessoa com deficiência ser adaptada ao mercado de trabalho. Para a autora, os princípios da integração escolar brasileira, assim como em diversos países do ocidente, surgiram baseados na tentativa de isenção do Estado que visava ao corte de gastos. “A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos particulares, pois se evitariam manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os no trabalho” (JANNUZZI, 2004a, p. 09). Portanto, para essa autora, no Brasil, a preocupação com a educação dos alunos com deficiência esteve inicialmente vinculada ao viés econômico, ou seja, eles precisavam ser capacitados para assim produzirem formas de sustento.

Diante desse cenário social, o âmbito educacional sofre, nesse período, apesar do ideal de democratização da educação, perpetua um jogo de interesses na Constituição: “Facilmente se percebe que a educação sempre foi tratada a partir dos interesses políticos dos Estados e do modelo econômico em vigência naquela época” (CAMARA, 2013, p. 10). Em contraponto a Camara (2013), Legale (2009) cita que não há a preocupação vinculada ao plano de desenvolvimento educacional; e sim, uma educação à mercê de interesses políticos.

No cenário escolar da década de 1950 inicia-se um momento importante para a construção da legislação que ampara a pessoa com deficiência. Nas práticas escolares corria a ideia de “normatização” do ensino que, segundo Miranda (2008), acontecia em diferentes proporções no mundo, e procurava atingir qualidade nos serviços educacionais destinados à pessoa com deficiência física e intelectual.

No panorama mundial, a década de 1950 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria desses eram públicos, em escolas regulares (MIRANDA, 2008, p. 34).

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade do Rio de Janeiro, uma organização social com a finalidade de promover a atenção integral às pessoas com DI ou deficiências múltiplas.

Apenas na década de 1960 houve a tentativa de democratização do ambiente escolar; portanto, essa tentativa da democratização do ensino no Brasil é algo recente e, por muito tempo, foi destinada a um grupo privilegiado, causando uma hierarquização e disparidade do ensino. Porém, o movimento das classes desfavorecidas em prol dos direitos humanos tem conquistado cada vez mais espaço desde 1960.

Apesar de a educação estar à mercê de estratégias políticas, no ano de 1961 o respaldo constitucional destinado à pessoa com deficiência física e intelectual foi ampliado, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/1961. Essa lei previa o direito à educação, da pessoa com deficiência, e estabelecia que “preferencialmente” essa inclusão deveria acontecer dentro do sistema geral de ensino; porém havia o impasse do “preferencialmente” e integrar “se possível” (BRASIL, 1961). Tais termos são frágeis e não colocam como prioridade e emergência a inserção do aluno com deficiência na rede regular.

Apesar disso, para Mendes (2006) e Camara (2013) a década de 1960 é um momento decisivo na história da inclusão educacional. Começa-se a perceber a pessoa com deficiência como possuidora de direitos. Surgem então órgãos destinados ao tratamento e apoio a tais indivíduos, porém não há movimento do Estado no sentido de modificar ou potencializar escolas regulares para que possam incluir esses alunos.

Nesse período, o aparecimento das instituições que visavam a oferecer melhores condições à vida do deficiente físico e/ou intelectual possuíam o objetivo principal de desenvolver aspectos científicos, e, por isso, acabavam privando-o de uma vida social (SEKKEL, 2006). Portanto, procurava-se normatizar a pessoa com deficiência; e não, incluí-la social e educacionalmente (SEKKEL, 2006).

Apesar do respaldo educacional, havia grande disparidade no tratamento do poder público; entre a deficiência física, sensorial e a intelectual, a terceira encontrava-se em situação peculiar por dois motivos específicos: o primeiro é a invisibilidade ao indivíduo não sindrômico; e o segundo, as representações sociais atribuídas à pessoa com DI ao longo dos anos. As representações negativas e estigmatizadas ainda não foram superadas. Busca-se excluir ou curar as pessoas com deficiência intelectual (DIAS; OLIVEIRA, 2013). A construção de concepções

atravessa dinâmicas culturais, promovendo implicações de ordem política, social e científica; cabe à sociedade a criação de práticas que desenvolvam a ética inclusiva, sobretudo no campo da saúde e educação (DIAS; OLIVEIRA, 2013). Neste cenário, a pessoa com DI tem seus direitos amparados por lei, porém vive numa sociedade de valores culturais estigmatizados há muito tempo.

Tédde (2012) afirma que: “As pessoas com deficiência eram consideradas inválidas, ou incapazes de realizar algo produtivo na sociedade” (TÉDDE, 2012, p. 14). Através disso, reafirma-se como é fundamentada a estrutura do imaginário em volta da pessoa com DI no Brasil no século XX.

Segundo Mantoan (2003) percebe-se o movimento e a criação de alternativas e centros especializados fora do ambiente da escolar regular. Foi em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entrando em vigor, que o termo “educação de excepcionais” apareceu pela primeira vez, apontando o direito de atendimento educacional.

Mendes (2006) acredita também que, na luta pelos direitos humanos do início da década de 1960, houve uma mudança de perspectivas em volta das práticas que excluía a pessoa com deficiência associadas às construções históricas que inegavelmente abarcavam outras esferas da sociedade como política e economia, por exemplo. A prática de integrar as crianças e jovens com deficiência ao ensino regular inicia-se nesse momento e possui o intuito da normatização; porém, quanto à “integração escolar” ainda havia segregação (MENDES, 2006, p. 389).

O termo “integração” começou a ter impacto em solo brasileiro na década de 1970; essa expressão surgiu na Dinamarca. Posteriormente se desenvolveu nos Estados Unidos e no Canadá, no movimento “corrente integracionista” em defesa de alunos com deficiência física, intelectual ou dificuldades de aprendizagem (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012).

Mantoan (2003) acredita que no processo de inclusão é necessário cautela com os termos. Para a autora, é preciso separar o sentido da palavra “inclusão” do significado de “integração”. O termo “integração” não corresponde à democratização do ensino do deficiente diante do peso histórico que carrega esta palavra. Considera-se integração escolar um princípio que foi adotado no Brasil na década de 1970. Basicamente, visa à capacitação de profissionais e à interiorização de modelos educacionais mais acessíveis, o que é importante, porém ainda segregativo, pois é apenas uma modalidade normativa que caracteriza o ser humano em diferente e não-

diferente (MANTOAN, 1997). A inclusão requer mais respaldo do que a capacitação de profissionais: exige a humanização da escola.

Integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (MANTOAN, 1997, p. 8).

Para Mantoan (1998), a escola tornou-se com o passar do tempo um ambiente conservador, sem estruturas necessárias para atender a pessoa com deficiência. Neste mesmo sentido, Resende e Ávila (2010) também distinguem o sentido de inclusão do de integração.

A palavra inclusão remete a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional. Integração, por sua vez, dá ideia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa. A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção, no ensino regular, dos alunos com qualquer deficiência ou déficit; cabe às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos (RESENDE; ÁVILA, 2010, p. 02).

As estruturas escolares na década de 1970 seguiam o objetivo de manter a “ordem social”; segundo Mendes (2006), as salas de aula eram divididas da seguinte forma:

1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais (MENDES, 2006, p. 390).

A partir dessa construção do sistema escolar, Jannuzzi (2004a) trabalha as vertentes da educação especial no Brasil. Uma das existentes, a médico-pedagógica, caracteriza-se pela preocupação higienizadora da sociedade brasileira. Esta prática visa à adequação de escolas em hospitais, constituindo uma tendência segregativa da pessoa com deficiência (JANNUZZI, 2004a).

Na década de 1970, as escolas brasileiras abrem-se às crianças e jovens com deficiência, nas classes especiais. É importante ressaltar que a LDB 5.692/71, no artigo 9, determina que alunos com deficiência, seja física ou intelectual, deveriam receber “tratamento especial”, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Esse era o intuito da integração escolar com base nos princípios da normatização.

Em 1973, acontece outro marco importante para a história da inclusão educacional em território brasileiro: a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A partir disso, há uma separação dos alunos com deficiência, que ganham atendimento diferenciado. Acreditava-se que, dessa forma, estavam construindo os pilares da inclusão educacional.

Ressalta-se que, nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, na qual perpetuasse a ideia de “políticas especiais”, pois, não havia uma organização especializada que pensasse e trabalhasse as singularidades de aprendizagem do alunado.

Percebe-se que, mesmo com todo o movimento amparado pela legislação, a ideia de segregação continuou. Segundo Jannuzzi (2004a), existe a garantia do lema “ordem e progresso”. Acreditava-se que o comportamento atípico da pessoa com deficiência afetava o rendimento dos demais alunos e não era viável que houvesse interferências no ritmo de aprendizado. Mais uma vez, a pessoa com deficiência é vista como o perturbador da ordem social.

Na década de 1970, surge a ideia de que o indivíduo com deficiência consegue aprender: pode frequentar a escola e compreender os conteúdos. Isso, apesar de soar como algo positivo, tornou-se um paradigma no âmbito médico, pois, nessa época, encarava-se a deficiência física e sobretudo a intelectual como doença. Essa visão estava enraizada no modelo social brasileiro e se expandia para o modelo educacional.

Segundo Jannuzzi (2004a) a prática psicopedagógica estava preocupada principalmente com o diagnóstico. Tentava, através de escalas, medir o índice de inteligência de alunos que apresentavam algum tipo de deficiência. A partir desse julgamento, encaminhavam-se os alunos com DI para salas especiais, separando-os dos demais (JANNUZZI, 2004a). Observa-se, sobretudo no período da década de 1970, que as pessoas com DI deveriam corresponder às exigências da escola formal: o aluno deveria adequar-se e adaptar-se às especificidades da instituição; e não, o contrário.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71, art. 9º define “tratamento especial” à pessoa com deficiência física e intelectual como: serviços educacionais e recursos pedagógicos diferenciados necessários a esse público (BRASIL, 1971). Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura cria o CENESP, responsável pela gerência da educação especial no País através de campanhas assistenciais. Percebe-se, através destes movimentos, a

tentativa de auxílio e capacitação da pessoa com deficiência, porém são iniciativas isoladas do Estado, fora do sistema regular de ensino.

A década de 1980 foi decisiva para o cenário brasileiro na consolidação de direitos da pessoa com deficiência em âmbito social, mas no educacional os avanços foram pequenos. Em 1981 foi instituído o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), em que alguns grupos organizados, liderados por pessoas com deficiência, começaram a se integrar em busca da democracia.

Percebe-se um movimento maior que começou a crescer e causar impacto social. Também no início da década de 1980 aconteceu em Brasília o Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, onde estiveram presentes cerca de 1.000 participantes de todo o Brasil. Nesse evento, a diversidade falava por si, e foi um marco social. Não havia representantes para a comunicação das pessoas com deficiência: elas mesmas falavam sobre seus direitos e os princípios da inclusão social, contemplando também fatores educacionais.

Este foi o primeiro evento em que a pessoa deficiente não foi representada por especialistas, mas por si mesma. A partir dessa iniciativa, surgem, na década de 1980, novas organizações como: a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Integração de Surdos e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB) (DEIMLING; MORCARDINI, 2010, p. 04).

O ano de 1987 foi marcado pela criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que tinha como função: “a normatização, articulação e coordenação das ações em nível federal das áreas de atendimento a essas pessoas” (DEIMLING; MORCARDINI, 2010, p. 05).

A partir disso, outros eventos importantes para a história da inclusão em território brasileiro foram desencadeados. Deimling e Moscardini (2010) citam alguns deles, também da década de 1980 e que foram importantes para a construção da inclusão educacional nos dias atuais.

Em âmbito municipal e estadual surgem, também da década de 1980, órgãos de apoio às pessoas com deficiência, com a participação ativa dos representantes dessa fração da população. Durante esse período, deu-se também a expansão do movimento em nível internacional, passando a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos a representar a área da deficiência física no Brasil, junto ao Disabled Peoples International, por meio do Conselho Latino-Americano. O movimento das pessoas cegas filia-se à União Mundial de Cegos e à União Latino-Americana de Cegos. Os surdos, por meio da Federação Nacional de Integração de Surdos, se ligam ao World Federation of the Deaf (Federação Mundial dos Surdos). A partir de

então, amplia-se a atuação política e fortalecem-se as lideranças, elementos decisivos para a conquista de uma mudança de postura em relação às pessoas com deficiência (DEIMLING; MORCARDINI, 2010, p. 06).

Entende-se que a década de 1980 foi um período muito importante na construção de direitos sociais da pessoa com deficiência. Porém, o que compete ao social em território brasileiro acompanha o movimento do sistema neoliberal; um dos princípios desse modelo é “a educação deixar de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança” (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 02). A partir disso, os três objetivos relacionados ao que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação são:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho; e a pesquisa acadêmica, ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, pp. 46-48).

O final da década de 1980 traz em seu âmago o ideal de reformulação: “A Constituição Federal brasileira de 1988 consagrou a descentralização como uma estratégia de aprofundamento da democracia” (SOUZA, 2005, p. 32), depois de vinte anos de uma ditadura militar, a qual havia centralizado no âmbito federal o controle das políticas públicas por meio da repressão populacional em todo o território.

Freire (2007) cita nesse cenário a inserção de aspectos neoliberais que não se desvinculam do modelo escolar: demonstra que a educação está inteiramente vinculada ao mercado. Então, a partir do ideário neoliberal, práticas de competitividade e individualismo são exercidos, negando, ou até mesmo impossibilitando, uma autonomia do aluno (FREIRE, 2007, p. 11).

Skliar (1999) acredita que a década de 1980 foi marcante na devastação: não apenas no sentido econômico mundial, que causou fome e desemprego, mas ressalta a hierarquização das culturas causada pela globalização, onde os negros, os indígenas, as mulheres e as pessoas com deficiência são excluídas e inferiorizadas.

A alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem soluções, inventa e exclui a esses outros. O lugar no mundo

dos outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi freqüentemente profanado pela perversidade de pensá-lo todo nos termos estreitos de inclusão/exclusão (SKLIAR, 1999, p.16).

O autor acredita que há um paradoxo no debate de homogeneização cultural no ideal de inclusão escolar da pessoa com deficiência, uma vez que existe uma tradição de controle do sujeito por parte da medicina. Isso acontece porque atualmente a pessoa com deficiência é vista sumamente do ponto de vista biológico, ignorando-se sua cultura e sua condição histórica como indivíduo que faz parte de uma sociedade. Para Skliar (1999) assim como o negro, o homossexual e as mulheres, a pessoa com deficiência faz parte de um grupo de excluídos.

A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão (SKLIAR, 1999, p. 17).

Portanto, para o autor há um discurso construído sobre a deficiência que contrapõe o significado de normalidade construído pela modernidade. Através disso, universalizam-se características biológicas, ignorando-se a individualidade da pessoa com deficiência e suas características históricas, contrapondo os fatores econômicos e sociais de uma sociedade em que está inserida.

Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim, uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1999, p. 18).

A Constituição de 1988 trouxe um novo plano de desenvolvimento. Esse documento, segundo Oliveira (1999) tem maior precisão de redação, detalhamento e é mais abrangente na área educacional do que os anteriores, introduzindo instrumentos jurídicos que comprovam sua maior garantia.

A partir da Constituição de 1988, o significado da pessoa com deficiência dentro da escola começa a ganhar novo sentido. O artigo 205 define a educação como um direito de todos, desejando combater qualquer tipo de discriminação; e o artigo 206, inciso I, define “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, colocando a educação da pessoa com deficiência física e intelectual como responsabilidade do Estado (BRASIL, 1988).

Neves (1999) cita que a Constituição de 1988 tem em seu bojo o papel de reestruturação de um cenário marcado pelo insucesso nos modelos sociais anteriores. A inovação começa com a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis da rede pública e ampliando-a para o ensino médio.

A Constituição de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes (NEVES, 1999, p. 99).

Segundo Raposo (2005), nesse contexto, a Carta Constitucional de 1988 cita a educação sob perspectiva política e de interesse público, inserindo a educação como um direito social.

Todo cidadão brasileiro tem o subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todas as portas das escolas públicas e, se não houver vagas nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes (RAPOSO, 2005, p. 04).

Nessa conjuntura da lei fica clara uma expansão dos direitos educacionais que prevê com caráter obrigatório o acesso de todos à escola pública. O cidadão tem a possibilidade de participar desse processo e, agora, pode exigir educação. É reforçado o intuito de combater práticas discriminatórias e o interesse de incluir todos os alunos, porém, ainda não é reafirmada a necessidade de um atendimento educacional na escola, focando nos alunos com deficiência.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos, de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL. MEC. SEESP, 2007, p. 01).

Além disso, a pessoa com deficiência no Brasil conta com o amparo do artigo 208 da Constituição Federal. Através dele, todas as pessoas têm o direito de frequentar a rede regular de ensino, seja pública ou particular, desde a pré-escola até o ensino universitário, pois esse visa à melhoria no atendimento educacional destinado à pessoa com deficiência. “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado

mediante a garantia de: [...] III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, on-line).

Esse respaldo foi reforçado pelo ECA, no artigo 55 e em documentos de conferências internacionais que tiveram como objetivo pensar nos direitos dos deficientes, tais como: a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), e a Declaração de Salamanca (1994). Ambas fomentaram o debate acerca da inclusão e motivaram a criação de políticas públicas nessa área.

Apesar de o modelo neoliberal continuar com suas práticas vigentes, não poupando sequer o sistema educacional, em 1994 há um momento de reestruturação de conceitos educacionais no sentido da inclusão do aluno com deficiência. A partir das diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação, são instituídas novas leis que direcionam o sistema público a adequar suas propostas, modificando seus projetos políticos pedagógicos com o objetivo de incluir e não excluir os alunos inclusos.

No ano de 1994, a Portaria do Ministério da Educação nº 1.793 recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normatização e integração da pessoa com deficiência nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas. No mesmo ano, também foi publicada a Política Nacional de Educação Especial em cenário brasileiro. Esse foi um documento importante no sentido de afirmar o direito de acesso e permanência da pessoa com deficiência física e intelectual às classes comuns de ensino regular, porém não incide nem reformula as estruturas escolares para que isso seja possível. Há, portanto, um momento de reestruturação de conceitos educacionais no sentido da inclusão do aluno com DI. A partir das diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação são instituídas novas leis que direcionam o sistema público a adequar suas propostas, modificando seus projetos político-pedagógicos com o objetivo de incluir e não excluir os alunos.

No âmbito educacional, compreende-se, através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que não se pode pensar em equiparação de oportunidades, nem mesmo em respeito à diversidade, se há exclusão na forma de ensino. No ano de 2001 há uma proposta de renovação. Essa é orientada à reestruturação e organização do atendimento da escola para a pessoa com deficiência; isso é feito através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Seu artigo 2º determina que o sistema de ensino deve matricular

todos os estudantes e é papel da escola organizar-se para atender as pessoas com deficiência, assegurando a qualidade de ensino (BRASIL.MEC.SEESP, 2001).

E em 1996, a LDB, Lei nº 9.394/96, reforça o direito e a necessidade de a pessoa com deficiência física e intelectual fazer parte do sistema de ensino regular, focando na indispensabilidade de apoio especializado dentro da escola, visando a atender às peculiaridades do aluno com deficiência. Desse modo, é inédita a proposta de reformular conteúdos, materiais e métodos para que todos os alunos sejam atendidos e aprendam com qualidade.

Art.1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais, na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, on-line).

Em 2001, a Resolução do Conselho Nacional da Educação CNE/CEB nº 02 institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Além disso, é reafirmada a necessidade de modificar os conteúdos pedagógicos de acordo com as singularidades da pessoa com deficiência. Desta forma, é necessário que desde a Educação Básica seja exercido o direito de cidadania e inserção social de todos os alunos, capacitando-os para situações cotidianas e para a vida em sociedade.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o

cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL. MEC. SEESP, 2001, on-line).

Para que isso seja possível, o Parecer do Conselho Nacional da Educação CNE/CP nº 9 de 8 de maio de 2001 institui as diretrizes curriculares para a formação de professores de educação básica, em nível superior, estabelecendo que esses devem exercer um trabalho com práticas inclusivas, com foco no aluno com deficiência. Portanto, cabem ao professor determinadas tarefas para que a inclusão seja possível; algumas são: orientar, comprometer-se e acompanhar os alunos no processo de aprendizagem; saber lidar com a diversidade; desenvolver práticas pedagógicas que estimulem os alunos a trabalharem em equipe; elaborar projetos curriculares com novas metodologias e estratégias (BRASIL.MEC.CNE, 2002).

Além da preparação do currículo do professor e da preocupação com a educação básica, o Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 de julho 2001 afirma que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física do aluno no ambiente escolar. Por isso, é necessária a troca de experiências entre todos os alunos no mesmo ambiente, para que, dessa forma, todos aprendam sobre as diversidades e construam possibilidades em conjunto:

Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (BRASIL.MEC.CNE, 2001, on-line).

Em 2007, é criada pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; esse documento é muito importante e apresenta nova perspectiva sobre o que é a Educação Inclusiva:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL.MEC.SEESP, 2007, p. 16).

A partir disso, no ano de 2008 o Decreto Legislativo nº 186 aprova no País o texto da Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência, assinado em Nova York em 30 de março de 2007. Nele, é assegurado o direito à educação e ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, com a meta de educação plena que se inicia no ensino fundamental e vai até a universidade.

No sentido da inclusão social desses educandos, em 2011 foi criado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver Sem Limite). O seu art. 3º é baseado na Convenção sobre direitos da pessoa com deficiência, que recomenda a inclusão em todos os meios sociais, também na escola. O Plano Viver Sem Limite inclui a garantia de equipamentos públicos destinados à educação e que seja efetiva a todos os públicos; a garantia de transporte adequado e de qualidade; a ampliação de direitos, acesso e habilitação de pessoas com deficiência em meios sociais, etc (BRASIL, 2011).

Como o desenvolvimento social promove o educacional, no dia 7 de maio de 2011, há a criação da Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06, que dispõe sobre a avaliação do estudante com DI (BRASIL.MEC, 2015). Esse documento estabelece que é responsabilidade do professor, por meio da avaliação pedagógica processual, exercer as tarefas de definir, avaliar e organizar estratégias que contribuam para o desenvolvimento deste aluno. Além disso, é importante orientar a família, para que exista a participação comunitária no desenvolvimento do alunado dentro da escola.

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

A partir da literatura fica evidente que a pessoa com deficiência pode usufruir tardiamente de direitos considerados fundamentais ao desenvolvimento humano, como a educação. O avanço da ciência e da tecnologia permitiu um olhar novo sobre a deficiência; conseqüentemente, aconteceram conferências nacionais em prol desses indivíduos, mudanças na Constituição e criação de estudos acadêmicos voltados para a área. Por isso, há um maior amparo legal e um novo olhar da sociedade e por parte dos profissionais da educação, possibilitando a criação de programas para equiparar as oportunidades de ensino no País. Para Meletti (2009, p. 1) “Cabe à escola reorganizar-se e adequar-se à heterogeneidade de seu alunado evidenciando a necessidade de apoio para implementação da educação para todos”.

Segundo Miranda (2008), é necessária uma reformulação completa da escola para além da constituição e que seja efetiva na prática, possibilitando ao aluno que ingresse e permaneça no sistema de ensino até a conclusão de seus estudos. “O

como incluir tem-se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional” (MIRANDA, 2008, p. 41).

Mantoan (2003) ressalta o papel de reconstrução da escola, pois essa instituição demonstra em seu funcionamento o reflexo de uma da sociedade constituída por princípios contraditórios que consolidam ideais individualizantes, estipulados pelas elites que, desde tempos imemoriais, mantêm seus interesses sobre as camadas populares, em nome da acumulação de riquezas.

Segundo a autora há o respaldo da legislação, porém é inevitável não considerar as raízes da herança sociocultural viva em forma de preconceito, o qual associa a pessoa com deficiência intelectual ao perigo social, àquele que precisa ser tratado para ser reabilitado (MANTOAN, 2003, p. 15). Portanto, o que torna a inclusão dissonante do cenário da escola pública é o próprio sistema vigente, uma vez que ele é pautado em práticas produtivistas dentro de uma sociedade que exclui as desigualdades.

As práticas excludentes perpetuam-se no interior das escolas, apoiadas na bagagem da construção que desacredita da capacidade humana da pessoa com deficiência e de suas possibilidades de contribuir com a consolidação de uma sociedade solidária (MANTOAN, 2003). No mesmo sentido, Deimling e Morcardini (2010) acreditam que é necessária uma reformulação da sociedade pensando na diversidade humana, pois a sociedade é composta de públicos diferentes, com necessidades e habilidades distintas que precisam ser valorizadas:

A deficiência não abarca apenas indivíduos isolados, mas pressupõe o envolvimento de pessoas e grupos em processo de reflexão acerca dos conflitos sociais e depende da necessidade de analisar coletivamente a própria sociedade (DEIMLING; MOSCARDINI, 2010, p. 09).

Segundo Mantoan (2003), o professor neste cenário é impulsionado a dizer que não é capaz de lidar com alunos com DI e alguns pais de alunos não admitem a inclusão, baseando-se no argumento de que a qualidade da educação diminui pela presença de alunos com deficiência ocupando o mesmo espaço na sala de aula. Percebe-se a perpetuação da ideia progressista do início do século XX, que enxerga o aluno com deficiência intelectual como um personagem ameaçador aos demais alunos.

A autora afirma que, apesar do que estipulam as Declarações em nível internacional pressionando governos à criação de decretos e leis, a escola brasileira vive problemas organizacionais profundos, marcados por uma tradição que acompanha o

sistema produtivista; por isso há uma frágil conjuntura que evidencia um paradoxo de inclusão/exclusão (MANTOAN, 2003).

Mantoan (2003), e Aranha (2004) apontam que tais medidas ainda são recorrentes, apesar de todo o respaldo oferecido por leis atualizadas e documentos reformulados. O ECA, no seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, on-line). Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), demonstram a fragilidade dos pilares de uma administração escolar pautada em sistemas burocráticos, frutos de um sistema neoliberal que enxerga na educação formas de criação e obtenção de lucros, o que acaba sendo desumano para com os jovens matriculados, sobretudo, os deficientes intelectuais.

No Brasil, no ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tem como pauta: a formação de professores para a educação especial e a implementação de sala de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica, acesso e permanência das pessoas com deficiência dentro dos sistemas de ensino. Além deste amparo, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, estabelecendo uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino e intensificando o aprendizado e a inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sintetizou as leis e decretos até o ano de 2008. Essa tem como objetivo garantir o acesso, o atendimento especializado, a participação do DI, da família e da comunidade, agindo no desenvolvimento da pessoa com deficiência dentro do espaço da escola regular.

Atualmente, tendo em vista todas as conferências, leis e decretos que asseguram a permanência e a qualidade de ensino da pessoa com deficiência na escola regular, sabe-se da existência das dificuldades da inclusão e fica clara a necessidade de políticas públicas educacionais para ajudar a combater os níveis de evasão, mantendo o direito de democracia e cidadania garantido pela lei brasileira.

2.4. Referências internacionais: a necessidade da transformação para a inclusão escolar do aluno com DI

A década de 1990 é marcada pelo início das primeiras políticas que demonstram a necessidade de incluir a pessoa com deficiência na escola regular; embora a LDB de 1961, Lei nº 4.024/61, já assegurasse o direito de a pessoa com

deficiência frequentar a escola regular, não havia um conjunto de políticas específicas para que isso se concretizasse. Segundo Matiskei (2004) este período evidencia índices precários de educação, com altos níveis de analfabetismo e evasão escolar. Por esta razão, conferências em nível internacional demonstravam preocupação e foram substanciais para a construção das políticas inclusivas atuais do Brasil.

Os seguintes documentos influenciaram e transformaram a legislação em prol da pessoa com deficiência e deram suporte à criação de políticas públicas de inclusão educacional: Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala (1999), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), Relatório Mundial da Situação da Infância (2013) e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (2015).

Em março de 1990, aconteceu em Jomtien (Tailândia) a “Conferência Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990), onde foi proclamada a Declaração de Jomtien. A partir desse documento é determinando o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. Os países participantes dessa conferência concluíram que: "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro" (UNESCO, 1998b, n.p.). Declararam, também, que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento essencial para o desenvolvimento humano:

Pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1998b, n.p.).

Além de fazer alusão à Declaração dos Direitos Humanos (1948) reafirmando a importância da educação e os princípios de igualdade entre todas as pessoas que esta deve permitir, a Declaração de Jomtien reafirma o direito à educação da pessoa com deficiência como parte integral do sistema de ensino; além disso, destaca a necessidade de medidas de acesso à escola para que a inclusão seja possível:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998b, n.p.).

Impulsionada pelos princípios da Declaração de Jomtien, em 1994, aconteceu em Salamanca (Espanha) a Conferência Mundial sobre Necessidades

Educativas Especiais, dando origem à Declaração de Salamanca. Assim como a Declaração de Jomtien, esse documento prevê a inclusão como um processo educacional em que todos os alunos estejam dentro das mesmas condições, atestando a necessidade do respaldo legislativo e a reestruturação dos ambientes escolares para que isso seja possível: da modificação das condições físicas até o apoio técnico das escolas.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é reconhecida pela comunidade acadêmica como um marco histórico e político na área da educação especial, no que se refere à luta pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Este documento proclama o direito de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas necessidades individuais, ao acesso e permanência à educação por meio de um ensino planejado, capaz de atender à vasta diversidade destas necessidades. De acordo com o documento, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, as quais, seguindo uma orientação inclusiva, devem assumir a responsabilidade de combater atitudes discriminatórias e oferecer educação de qualidade (DEIMLING; MOSCARDINI, 2010, p. 6).

A Declaração de Salamanca permite uma ampliação do direito à acessibilidade e defende o desenvolvimento social e educacional da pessoa com deficiência, definidos na ação 11: “O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas” (UNESCO, 1994, p. 13).

Percebe-se um olhar mais atento à educação da pessoa com deficiência, além de uma mudança de perspectiva: não é mais essa pessoa que se deve adequar à escola e sim, a escola que deve incluir e oferecer-lhe todo o apoio necessário.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, pp. 17-18).

A partir desse documento há uma reconstrução da visão do papel da escola frente ao aluno com DI; o conceito de segregação social deve ser excluído e a educação inclusiva demonstra novas prioridades: tornam-se incabíveis práticas como avaliações de níveis de inteligência, separação dos alunos com deficiência ou práticas escolares que vinculam o aluno com deficiência unicamente a serviço médico. A escola, nesse momento, é ou precisa ser “aquela que garante a qualidade do ensino educacional a cada

um dos seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (ARANHA, 2004, p. 7).

De acordo com as propostas, não é apenas o aluno que aprende com a escola: ambos aprendem juntos. Pretende-se que a escola viva um processo de construção através da coletividade. Pela Declaração de Salamanca o ambiente inclusivo é construído através da troca entre aluno, escola, família e comunidade:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos.

Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (UNESCO, 1994, pp. 5-6).

Portanto, a Declaração de Salamanca firma nova percepção da complexidade humana, o aluno com DI não é mais visto como um doente que precisa ser excluído. Há um posicionamento inédito na construção do respeito e equidade da pessoa com deficiência diante de uma nova visão que “obriga a um outro olhar e um sentir em relação à riqueza social, à diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de coabitação” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 69). A Declaração de Salamanca, neste cenário, incita que a reestruturação seja efetiva por todos os governos; esses têm o compromisso de planejar mecanismos descentralizados e participativos de supervisão e avaliação do ensino de pessoas com deficiência.

Em 1999, aconteceu na Guatemala a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto nº 3.956 em 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b).

A Convenção da Guatemala reafirma os direitos de liberdade e igualdade fundamentais a todos os seres humanos e demonstra a discriminação como barreira à inclusão da pessoa com deficiência. A discriminação, segundo esse documento, envolve toda prática ou intuito de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência.

No Brasil, o ato discriminatório contra a pessoa com deficiência é crime, como se depreende da Lei 7.853/89 e da Declaração dos Direitos Humanos. Ela deve desfrutar das condições necessárias para o desenvolvimento de seus talentos e aspirações, sem ser submetida a discriminações (FERREIRA, 2005).

A definição de “discriminação” é tratada, na esfera do direito, no documento da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação (1965), em seu artigo 1º:

O propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública (BRASIL,1969).

Além disso, o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, em seu artigo I, prevê:

O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001b, art. I).

Segundo Patto (1999), a discriminação dentro das escolas tem a implicação de uma análise holística ou dialética da cultura em foco.

É isto que Rockwell (1986) quer dizer quando afirma a necessidade de realizar estudo da vida cotidiana escolar de posse de uma teoria social, na qual a definição de “sociedade” seja aplicável a qualquer escala de realidade (entre elas, a sala de aula e a escola) e de reconhecer os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas (PATTO, 1999, p. 182).

A grande contribuição da Convenção da Guatemala foi tornar evidente o problema da discriminação e reafirmar o direito de igualdade da pessoa com deficiência em todos os meios sociais.

Em março de 2006, aconteceu em Brasília/DF a primeira Conferência Nacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo era a reestruturação e o desenvolvimento de seu acesso à educação, trabalho e reabilitação profissional. Acredita-se que a inclusão possibilite o processo de desenvolvimento do País. O tema central do evento foi: “Acessibilidade: você também tem compromisso”, tornando a inclusão uma missão de todos os cidadãos brasileiros.

O evento aconteceu também nos anos de: 2008, que teve como pauta a comunicação, transporte e moradia; em 2012, a conferência focou-se em diálogos sobre saúde, próteses e reabilitação; e, em 2015, atentou-se à segurança, acesso à justiça, revendo o padrão de vida e proteção social do deficiente físico e intelectual. Percebe-se no Brasil, uma ampliação de deveres e direitos sociais de acesso à democracia.

O Relatório Mundial da Situação da Infância elaborado pela Unicef em 2013 é outro marco na construção dos direitos da pessoa com deficiência. Além da vasta visibilidade deste documento, devido sua aderência por vários países, ele traz informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão de crianças e adolescentes na

educação, contemplando também o Brasil. A partir deste relatório, sabe-se que 80% das pessoas com deficiência vivem em países subdesenvolvidos; afirma ainda que a deficiência possui uma relação bidirecional com a pobreza, além de outras conclusões relevantes que ajudam a pensar em medidas que possam oferecer qualidade de vida, , sobretudo educacional, a tais indivíduos (UNICEF, 2013).

Crianças com deficiência têm menor probabilidade de frequentar escolas, limitando as oportunidades de formação de capital humano, de emprego e produtividade durante a vida adulta. Pessoas com deficiência têm maior probabilidade de desemprego e baixos salários quando empregadas, o que pode piorar com a gravidade da deficiência, bem como podem enfrentar custos extras associados ao tratamento médico, aos dispositivos assistivos ou a necessidade de assistência pessoal. Deste modo, é mais difícil para as pessoas com deficiência se beneficiarem do desenvolvimento e sair da pobreza devido aos fatores supracitados (PEREIRA, RIBEIRO, 2014, p. 212).

Em 1º de janeiro de 2016, entrou em vigor a resolução Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que consistem em 169 metas. Essas estipulam meios “para transformar o mundo em nome dos povos e do Planeta” e foram aprovadas pelos líderes mundiais numa cimeira memorável na sede da ONU, em Nova York. Estipulam-se níveis de acesso igualitários à escola, atentando-se às estruturas físicas do espaço em questão, à formação e à garantia de condições de trabalho a todas as pessoas, incluindo povos indígenas, crianças em situação de vulnerabilidade e pessoas com deficiência até o ano de 2030.

Conclui-se que a Declaração de Salamanca foi um marco para que houvesse uma nova percepção sobre os direitos sociais da pessoa com deficiência e, a partir disso, novos movimentos em nível internacional foram firmados, buscando condições igualitárias de acesso às pessoas que historicamente viveram em desvantagem.

2.5. A pessoa com DI na rede regular de ensino: inclusão e evasão

Para esclarecer o sentido da palavra “política”, a obra *A Política*, de Aristóteles (384–322 a.C.), é o primeiro tratado sobre o tema; traz em seu âmago a separação das funções do Estado e traça as funções de um governo. A política aristotélica é essencialmente unida à moral; o filósofo acredita que compete ao Estado manter o conflito dentro de limites administráveis e estabelecer a satisfação de todas as

necessidades de uma sociedade, ou seja, deve oferecer condições para a formação da moral aos seus cidadãos através da política (ARISTÓTELES, 1955, p. 15).

Silva (2002) trabalha o conceito “política” como um conjunto de medidas que não se restringem apenas a formas de sobreviver e progredir. Para o autor, política é um conjunto de atos que disciplinam e ordenam, provenientes dos governos locais.

Política refere-se ao conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional (SILVA, 2002, p. 2).

Segundo Rua (1998), o sentido de política pública requer um significado mais completo, pois não se restringe à definição de política. Uma política pública possui um conjunto de procedimentos por meio do Estado, destinados à resolução de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos.

Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública (RUA, 1998, p. 2).

Frey (1999) acredita que uma política pública está totalmente vinculada à questão econômica de um governo e o primeiro movimento para que seja estabelecida é a pressão social gerada a partir de um problema. Com base nisso, o governo decide se é ou não viável investir em medidas para solucioná-lo. Além disso, os estudos sobre política pública em cenário brasileiro são precários; contudo, não deixa de haver um sistema estrutural que faça a política acontecer. Frey afirma: “Eventualmente tais interesses econômicos conseguem exercer uma pressão bastante forte dentro do sistema político administrativo, de modo que essas novas condições de ‘politics’ podem levar à revisão do plano original” (FREY, 1999, p. 06).

Barreira e Carvalho (2001) citam que outra característica da política pública é o caráter avaliativo que surge devido à sua necessidade de manutenção, a fim de aperfeiçoá-la constantemente. “A avaliação é a oportunidade de reflexão crítica da ação e possibilidade de disputa e conquista dos resultados idealizados” (BARREIRA; CARVALHO, 2001, p. 8).

Portanto, política pública é uma ação avaliável pelo governo, quando colocada em vigor a fim de resolver um problema social, por dois principais motivos: a crítica em busca de melhorar o programa e o gasto gerado pelo programa estabelecido.

Atualmente, sabe-se que as políticas públicas na área da inclusão educacional são necessárias, pois o levantamento feito em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde aponta que 23,9% da população possuem algum tipo de deficiência. Nessa estatística, aproximadamente 2.617.025 pessoas possuem algum tipo de deficiência intelectual.

No cenário atual, a educação das pessoas com DI é um direito estabelecido por lei, porém os estudos sobre a evasão desse grupo na rede regular, não terminando a última série do Ensino Médio, são escassos.

Queiroz (2006) acredita que o debate sobre a evasão é um tema que persiste historicamente, devido à precarização educacional.

Em seu lugar, o que se vê é que, cada vez mais, a evasão escolar vem adquirindo espaço nas discussões e reflexões realizadas pelo Estado e pela sociedade civil, em particular, pelas organizações e movimentos relacionados à educação no âmbito da pesquisa científica e das políticas públicas (QUEIROZ, 2006, p. 1).

Freitag (1980) destaca que a evasão no Brasil é histórica, na década de 1970 o problema já ocorria. Os índices oscilam, porém, persistem até os dias atuais, vinculados ao modelo educacional, principalmente à reprovação.

Dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão de 44% no ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que, entre 1967 e 1971, oscilavam em torno de 63,5% (FREITAG, 1980, p. 61).

Segundo Ribeiro (1991), na década de 1980, a taxa de evasão no ensino regular no Brasil correspondia a 19.000.000 dos 23.000.000 de jovens avaliados entre 7 e 14 anos. O problema estava vinculado à questão social; as regiões rurais eram as mais pobres e, conseqüentemente, eram os locais de maior taxa de evasão:

Em 1982, das crianças fora da escola dos 7 aos 14 anos, apenas cerca de 1,4 milhão não tinham acesso à escola. Essa população, no entanto, está localizada principalmente (mais de 70%) nas regiões rurais pobres do Nordeste (renda familiar *per capita*, abaixo de um salário mínimo), onde os problemas de fome e saúde são os mais prementes. A educação, nessas regiões, deixa de ser a mais importante prioridade. A intervenção que o governo precisa fazer passa, principalmente, pelo Ministério da Ação Social e não, apenas, pelo da Educação (RIBEIRO, 1991, p. 1).

Na década de 1990, diante da universalização do acesso à escola, o número de evasão caiu de 23.000.000 para 2.000.000 entre alunos de 7 a 14 anos (RIBEIRO,

1991). A evasão e o abandono dos estudos em séries do Ensino Fundamental e Médio são questões que ainda preocupam educadores e demais responsáveis pelas políticas públicas de educação em território brasileiro. Comparando-o com o cenário mundial, segundo Oliveira (1999), o Brasil ainda tem um dos piores desempenhos educacionais. Em 1994, segundo a UNICEF, apenas 22% dos ingressantes concluem o ensino fundamental de oito anos e apenas 39% atingem a 5ª série (UNICEF, 1994 apud OLIVEIRA, 1999).

Por isso, deu-se importância à criação de medidas governamentais, com foco nas políticas públicas educacionais, como o Programa Bolsa-Escola, a implementação do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), entre outras medidas que visavam a manter, assegurar e estimular a pessoa, para que frequentasse a escola até os anos finais (QUEIROZ, 2006, p. 2).

O Programa Bolsa-Escola se constituiu numa política social; foi implementado no Brasil no ano de 2001, com o objetivo de complementar a renda familiar, permitindo que o filho tivesse condições de frequentar a escola. Essa renda garantia o direito à educação de crianças carentes da faixa etária de sete a quatorze anos (PINTO, 1999).

Para Neri (2009), não é suficiente apenas criar os programas sociais que visem a diminuir os índices de evasão escolar: é necessário conhecer, através da investigação, os resultados desses programas e como a sociedade se beneficiou dele. Jesus (2016) acredita que esforços são feitos através de programas sociais na área educacional, mas nem sempre os resultados são satisfatórios.

Reconhecemos os esforços feitos pelo governo nas últimas décadas desenvolvendo e aplicando programas voltados para as camadas menos favorecidas da sociedade brasileira; no entanto, devemos atentar para o fato de que nem sempre tais programas têm dado resultados satisfatórios; e, conseqüentemente, o número de crianças e adolescentes evadidos da sala de aula tem aumentado cada vez mais e levantado discussões por parte de educadores, teóricos da educação, cientistas sociais, governo, sociedade civil, entre outras instâncias (JESUS, 2016, on-line).

Segundo Neri (2009), o sucesso das políticas públicas é construído através da coletividade, ou seja, da harmonia entre escola, pais e comunidade.

É preciso que se informe a população sobre a importância da educação. Mesmo se vencermos todas as batalhas para adotar as melhores práticas educacionais, perderemos a guerra, caso as mesmas não contem com apoio e ação de estudantes e seus pais. Estes são os atores que, ao fim e ao cabo, vão assegurar o sucesso da política pública (NERI, 2009, p. 4).

Sabe-se que, apesar da implementação das políticas públicas estar atrelada às necessidades de desenvolvimento e melhorias nos processos político-administrativos, essas podem variar de acordo com a mudança de governos. O fator preocupante é que as medidas educacionais se tornam frágeis, e, por mais que apontem resultados positivos, podem ser extintas ou modificadas, alterando seus resultados puramente em prol de acordos políticos e posições ideológicas (LIMA, D'ASCENZI, 2013).

Outra vertente importante para a efetividade do combate à evasão é o modo como ocorre a avaliação, aplicado à política pública. Não basta avaliar medindo a equidade ou eficiência da escola; é preciso “entender como as informações chegam às pessoas e de que maneira elas as transformam em decisões” (NERI, 2009, p.04).

O fracasso do modelo escolar é justificado pelas suas estruturas anacrônicas. Tal modelo ultrapassado, com raízes conservadoras, julga a família, a comunidade e o aluno, isentando-se da responsabilidade. Tal comportamento gera a exclusão educacional do aluno com deficiência e acarreta a necessidade da efetividade de políticas públicas educacionais para reformular o cenário escolar, desde o plano político-pedagógico até a postura dos gestores, tornando a inclusão um caminho viável (BORJA; MARTINS, 2014).

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no ano de 2012, no Brasil, um a cada quatro alunos que iniciaram o Ensino Fundamental abandonou a escola antes de completar a última série do Ensino Médio. Com o índice de 24,3%, o País tem a terceira maior taxa de abandono entre os cem países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (BRASIL, 2012).

A tabela a seguir apresenta dados sobre a precarização educacional no Brasil; comparado a países da Europa e da América Latina, fica evidente o dado alarmante sobre a evasão escolar em território brasileiro:

País	Posição no ranking	IDH	População alfabetizada	População com pelo menos ensino médio completo	Taxa de evasão escolar
Noruega	1º	0,955	100%	95,2%	0,5%
Austrália	2º	0,938	100%	92,2%	Não informada
Estados Unidos	3º	0,937	100%	94,5%	6,9%
Holanda	4º	0,921	100%	88,9%	Não informada
Alemanha	5º	0,920	100%	96,5%	4,4%
Chile	40º	0,819	98,6%	74%	2,6%
Argentina	45º	0,811	97,8%	56%	6,2%
Uruguai	51º	0,792	98,1%	49,8%	4,8%
México	61º	0,775	93,1%	53,9%	6%
Brasil	85º	0,730	90,3%	49,5%	24,3%

Fonte: Pnud/ONU, 2012 apud UOL, 2013, on-line.

Com base na tabela pode-se observar que, no ano de 2012, a taxa de evasão escolar no Brasil correspondia a 24,3%, deixando o País na 85ª posição entre os cem países com maior IDH. Segundo um estudo recente, feito nos anos de 2014 e 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a evasão escolar no Brasil corresponde a 11,2% dos alunos, em séries do ensino fundamental I e II; apesar de o número ter diminuído, comparado ao ano de 2012, ainda são 1,3 milhão de alunos que abandonam a escola.

Sobre a condição atual da educação no Brasil, Silva (2013, p. 14) cita que atualmente pouca coisa mudou no País, uma vez que, no ano de 2016, o índice de evasão mantinha-se nos 25% na rede regular de ensino.

O abandono escolar é uma realidade do Ensino no Brasil em todos os níveis e modalidades; entretanto, chega a ser alarmante o número de evadidos no ensino médio; entre os anos de 2007-2010, dados estatísticos indicavam uma evasão de aproximadamente 25% de alunos. Porcentagem de evasão que continuava em semelhante patamar em 2015 (SILVA, 2013, p. 14).

Sabendo que a evasão é um problema histórico e possui relação com o contexto social que interfere nas estruturas escolares, é necessário refletir como isso atinge a pessoa com deficiência. Atualmente, outro programa avaliativo é a Prova Brasil, que busca aferir em larga escala a qualidade educacional do País, que envolve a inclusão e a permanência do aluno na rede regular de ensino. Uma vez que a melhora da qualidade educacional é uma medida para que o aluno tenha condições de permanecer na escola, diminui-se o índice de evasão. Entretanto, essa garantia não é a única forma para que o educando conclua seus estudos; é necessário compreender e melhorar seu contexto social.

Este resultado precisa ser compreendido no contexto da dinâmica das políticas de reprovação e de alocação de alunos em escolas. No Brasil, aprovação e reprovação são, tipicamente, políticas de unidades escolares, decididas de modo relativamente autônomo pelas escolas. Já a alocação dos alunos em escolas é fortemente influenciada pela situação econômica dos alunos, especialmente, via relação entre situação econômica das famílias e local de residência. Famílias negras que possuem melhor situação econômica tendem a ter melhores opções de moradia, o que pode abrir-lhes o acesso a escolas com melhores condições de ensino. No entanto, isto pode colocar seus filhos no grupo de maior risco de reprovação nessas escolas com melhores condições de ensino. Os achados da presente pesquisa são compatíveis com esta dinâmica, sinalizando que o tema da desigualdade racial no Brasil não se reduz a um acontecimento estritamente econômico (ORTIGÃO; FRANCO; CARVALHO, 2007, p. 178).

Levando em conta a desigualdade social que interfere na qualidade do ensino brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem a meta de, até o ano de 2024, universalizá-lo no Brasil para toda a população de 4 a 17 anos, tornando-o possível para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, alta habilidade e superdotação. As políticas públicas são fundamentais nesse planejamento, pois, na meta de universalizar o ensino, são necessários intensos trabalhos em diversas realidades sociais; e também, no preparo da escola para receber e capacitar esses alunos.

No Brasil, 23,9% da população tem alguma deficiência, de acordo com o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dessas, 648.921 estão matriculadas na rede regular de ensino da Educação Básica, segundo o Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC). Porém, ainda não existem indicadores precisos para definir a real situação escolar dessa faixa da população. O ideal seria obter a taxa de escolarização dos indivíduos entre 4 e 17 anos com algum tipo de deficiência – ou seja, a proporção de pessoas nessa faixa etária que frequenta a escola em relação ao total da população do mesmo grupo etário (BITTAR, 2014).

Considerando a meta agressiva de escolarização e da criação de ambientes inclusivos, é necessário considerar outro problema apontado pelo censo escolar feito pelo INEP em 2007: demonstra que a evasão escolar entre jovens é alarmante e o País

tem a terceira maior taxa de abandono entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e, no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), indica a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul. Sabe-se que 23,9% da população possuem alguma deficiência; porém, os estudos sobre o percentual dessas pessoas que frequentaram, evadiram-se ou abandonaram a escola regular são escassos. O dado mais sólido é que a evasão é grande. Outro problema é a incompatibilidade entre as informações fornecidas pelo IBGE e pelo INEP, não sendo possível saber a faixa etária e o grau de escolarização do público com deficiência e, mais dificilmente, o do público com DI.

O problema é que as duas bases de dados disponíveis – do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao MEC – não são compatíveis e, portanto, não se pode cruzá-los para obter a taxa de escolarização dessa fatia da população. Isso porque os dois órgãos adotam critérios diferentes para definir o que é deficiência. O IBGE, por exemplo, não coleta dados sobre transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – apenas de brasileiros com dificuldade permanente para enxergar, ouvir ou caminhar e deficiência mental/intelectual permanente (BITTAR, 2014).

Se nos basearmos nos dados do IBGE, o censo demonstra que há uma diferença significativa no nível de escolaridade entre pessoas com deficiência física e intelectual em território brasileiro: 61,1% da população com 15 anos ou mais não têm instrução ou têm apenas o fundamental incompleto; há, pois, uma enorme evasão desses jovens (BRASIL.MEC.SNPD, 2012). Tendo em vista este problema, o governo brasileiro tenta promover programas de inclusão para que permaneçam na escola.

Os programas do governo promovem a inclusão da pessoa com deficiência ao assistirem pessoas de acordo com suas características: física, sensorial e mental ou intelectual, sejam elas severas ou não severas. Os programas incluem, também, todos os grupos de idade: crianças, adolescentes, adultos e idosos (BRASIL.MEC.SNPD, 2012, p. 7).

A questão social é a predominante raiz do problema; para Silva e Dore (2014), o processo de evasão escolar se inicia bem antes do abandono propriamente dito e manifesta-se por meio de faltas, baixo rendimento escolar, e repetência. Essas causas não se desvinculam das questões individuais da realidade do aluno, como aspectos psicossociais e econômicos do estudante; relacionam-se aos aspectos da escola, que incluem: o currículo, a habilitação de professores, o projeto político-pedagógico e o atendimento educacional especializado. Ante essa diversidade de fatores, é necessário “contextualizar a situação do sujeito e da escola para entender as razões que levam à evasão” (SILVA; DORE, 2014, p. 10).

Para Dore e Lüscher (2011, p. 777) “a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida escolar”; as políticas públicas neste cenário devem ser efetivas, na realidade do aluno, diminuindo os casos de evasão, uma vez que a inclusão das pessoas com DI em salas regulares de ensino é uma proposta das políticas para a Educação Especial, que seguem orientações internacionais e garantem o direito de todas as pessoas ao acesso à educação (UNESCO, 1994).

Mantoan (2003) enfatiza que a escola pública possui uma estrutura frágil que colabora para que haja desistência dos alunos e aumente o nível de evasão; um dos motivos é que os alunos são marginalizados pelo insucesso do cenário social. A autora ressalta a carga de responsabilidade jogada aos estudantes em forma de privações e baixa autoestima, construídas há anos por hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. Assim, é comum o fracasso ser atribuído ao aluno e a escola não assumir nem resolver o problema (MANTOAN, 2003, p. 18).

Sobre o esgotamento da escola, que, mesmo apoiada pela legislação, não concebe a inclusão, existe um enorme problema desde a matrícula do aluno com deficiência, pois esse é desamparado do processo educacional, não possui suporte nem acompanhamento (MANTOAN, 2003; SIQUEIRA, 2008). Para Siqueira: “[...] se, por um lado, a determinação legal da matrícula possibilitou o ingresso do aluno deficiente na escola da rede regular, por outro parece não existir nenhum processo de avaliação e acompanhamento desses alunos” (SIQUEIRA, 2008, p.303).

O poder da estrutura legal, fruto da questão social que engloba o processo político-econômico e, conseqüentemente, influencia o pedagógico, é insuficiente para garantir que o aluno com deficiência ingresse e permaneça na escola.

A estruturação de medidas legais que tenham como meta estabelecer o processo inclusivo, por si só, não garante que esse movimento se efetive, uma vez que essa dinâmica deve ser resultado de um incansável processo político, social, econômico, histórico e pedagógico (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012, p. 13).

Atualmente, no art. 58 da Lei nº 12.796/2013, a Educação Especial é prescrita como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, on-line). A partir da mudança constante das leis e do respaldo oferecido à pessoa com deficiência em âmbito social, sobretudo, o educacional, é necessário refletir sobre o que e como

está sendo feito em prol da inclusão, para então compreender o índice de evasão de alunos com DI.

Atualmente, há uma frágil estrutura no Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar; nele é proposta a construção de um espaço coletivo, mas o ambiente se restringe a práticas burocráticas e individualistas que dificultam a inserção e colaboram para a evasão. Embora exista amparo legal em vigor, entre outros fatores, a exclusão se dá, pois o planejamento não entra em vigor: é normativo, documental, não há implementação (MANTOAN, 2003). Neste sentido, Deimling e Moscardini (2012) acreditam que as políticas públicas são o caminho para pensar em medidas inclusivas, supervisionar e buscar resultados.

A forma como o sistema de ensino é organizado dificulta a real inserção do aluno com deficiência na prática escolar, posto ser esse ambiente marcado por uma inflexão normativa, documental, legal, prática e pedagógica que desconsidera as peculiaridades de cada contexto, impossibilitando a implantação de um processo inclusivo de qualidade, uma vez que a estruturação de tal movimento passa pela discussão e pela reorganização de toda a dinâmica escolar. Até o momento, podemos observar apenas uma inclusão física desse aluno, sem que as suas necessidades básicas de aprendizagem tenham sido minimamente atendidas, o que impossibilita a esses sujeitos a apropriação dos bens culturais historicamente elaborados pela humanidade. Assim, apesar do aumento incontestável no número de alunos com deficiência inseridos em salas de ensino comuns, nota-se uma preocupação exacerbada com questões de ordem pragmática e com a simples socialização dos sujeitos alvos dessas propostas de inclusão (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012, p. 13).

As políticas públicas educacionais possuem o objetivo de implementação, mapeamento, fiscalização, adequação uma vez que algo é previsto pela legislação precisa ser monitorado e assegurado. Mantoan (2003) cita a escola como um espaço restrito. O início do caminho para a construção de um ambiente inclusivo é a compreensão do processo histórico-cultural de exclusão e discriminação em que a pessoa com deficiência está inserida, permitindo haver recursos para a construção de um novo cenário.

Sassaki (1997) compreende a inclusão como um leque de valores e atribuição de direitos com o objetivo de oferecer autonomia e desenvolvimento social:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

Ferreira (2005) cita que inclusão é um projeto que deve ser construído coletivamente. Para o autor, o termo “inclusão” significa valorizar a diversidade e a habilidade humana; e, conforme essas capacidades são trabalhadas em comunidade, há crescimento em conjunto e reconhecimento de forma igualitária; portanto, incluir significa possibilitar o acesso e valorizar as diversas capacidades.

Ribeiro (1991, p. 1) acredita há um embate na dificuldade de inclusão educacional, justificada muitas vezes pelos próprios alunos, pelos pais, e pela comunidade; porém raramente dissertam sobre a qualificação dos professores ou sobre as estruturas da escola; dessa forma, isenta-se o Estado das responsabilidades na capacitação profissional e na reformulação do sistema de ensino.

As análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, a sua formação ou à organização escolar (RIBEIRO, 1991, p. 1).

Mantoan (2003) discute o modelo institucional e também sobre as organizações sociais que precisam incluir a pessoa com deficiência. Para a autora, o caminho da inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino é um processo complexo que não se restringe a uma fórmula mágica. Inicialmente, é necessário ter o tato de compreender, sobretudo, a realidade do problema, que começa com o fracasso do modelo escolar atual. Com base nisso, afirma que

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos (MANTOAN, 2003, p. 27).

O modelo escolar que inclui é aquele que promove práticas pedagógicas contemplando a individualidade do ser humano; além disso, deve expandir a escola de modo a que haja a participação dos pais e da comunidade no cotidiano da instituição (MANTOAN, 2003).

Sobre a rigidez do modelo educacional, Lopes (2008) também ressalta a necessidade de estipular papéis mais flexíveis por parte da escola, com o objetivo de um ambiente construído pela coletividade:

É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois, além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode

estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre as crianças (LOPES, 2008, p. 1).

Paro (2007) acredita que o ambiente escolar deve ser construído através da coletividade, pois é papel dessa instituição aprimorar o aluno como pessoa, preparando-o para exercer sua cidadania, não focado apenas em fins de trabalho, mas também no desenvolvimento da solidariedade humana e no respeito às diversidades; é tarefa da escola construir valores democráticos, contando com a contribuição da comunidade e da família do aluno:

A escola, por sua maior aproximação às famílias, constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreçam um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes, tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade (PARO, 2007, p. 30).

Neste sentido, a autonomia do aluno com DI e a educação inclusiva só se efetivam através da parceria da comunidade e da família na escola. Segundo a autora: “Conceitua-se educação inclusiva através da interação, socialização e da própria construção do conhecimento” (VIEIRA, 2012, p. 03).

Para Mantoan (2003) o ambiente escolar vai contra a previsão de construção de espaço coletivo e é domado por processos burocráticos e formalismos, frutos de uma cultura secular; apenas uma ruptura com esse modelo seria a possível solução para que a escola pudesse fluir: a escola necessita compreender a complexidade daquilo que envolve o que está ao seu redor, deixando de marginalizar ou anular as diferenças, nos processos e nas formas de instruir os alunos.

Falar sobre a inclusão escolar não se restringe a teorizar os documentos legais que fundamentam e instituem metas e diretrizes para a inclusão na escola pública, pois, segundo Deimling e Moscardini (2012) existe uma luta social, muitas vezes formada pela própria família, em defesa dos direitos da pessoa com deficiência:

Implica, igualmente, tratar sobre os movimentos sociais que, mesmo antes das iniciativas legais do poder público, tiveram como protagonistas os grupos organizados de pais ou mesmo de sujeitos com diferentes tipos de deficiência, que se reuniram com o objetivo de discutir propostas e planos de ação, visando à luta por seus direitos (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012, p. 02).

Percebe-se, a partir dos autores tratados, uma situação paradoxal: há, de um lado, o amparo da Constituição; de outro, a necessidade da reestruturação do modelo escolar, fechado à comunidade e à família, que poderia colaborar no sentido da inclusão e permanência dos jovens com deficiência na rede pública de ensino. Como acredita Mantoan (2003), a reestruturação do modelo escolar para que haja inclusão é um

caminho de resistência e muito necessário: apenas dessa maneira haverá a construção da democratização da escola.

O novo caminho inclusivo educacional só pode ser possível se houver, além da regência da legislação, uma reestruturação completa do modelo escolar vigente, que acompanhe e contribua com as mesmas condições de ensino para todos os alunos.

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 19).

Portanto, apesar da qualidade educacional assegurada pela LDB, acredita-se que a educação para todos é uma tarefa inacabada. As leis, decretos e declarações são constantemente aperfeiçoados, porém cabe também à escola e à comunidade fazerem jus ao que se refere à legislação sobre a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

3. PRODUÇÕES E ANÁLISES DOS DADOS OBTIDOS NAS PLATAFORMAS SCIELO E LILACS (1994 – 2018)

Passamos a realizar a análise descritiva dos trabalhos da SCIELO e da LILACS do ano de 1994 a 2018. A metodologia para analisar o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” permite mapear e discutir a produção acadêmica na área da educação inclusiva e verificar o que foi definido sobre a inclusão de alunos com DI na escola regular. Portanto, com o objetivo de conhecer o estado da arte nessa área, será realizada uma breve explanação dos trabalhos localizados nessas bases de dados, apontando o tipo de publicação (artigos científicos, dissertação ou tese), autoria, título, local e ano de publicação, palavras chave e metodologia utilizada, selecionando-se descritores que possibilitaram localizar o objeto de estudo nas bases de dados. Em princípio, serão utilizados os seguintes descritores: inclusão/deficiência intelectual, deficiência intelectual/ensino regular, deficiência intelectual/inclusão, deficiência intelectual/escola.

O recorte temporal pesquisado foi de 1994, devido à conferência que deu origem à Declaração de Salamanca, marco na inclusão da pessoa com deficiência, até 2018. Não se encontraram trabalhos da década de 1990; o artigo mais antigo encontrado foi do ano de 2011.

Analisaram-se vinte (20) artigos sobre o tema; todos foram selecionados. As pesquisas correspondem a análises qualitativas, nenhuma quantitativa. As metodologias utilizadas pelos autores foram: bibliográfica, documental e experimental. A partir da revisão dessa bibliografia, foi possível identificar que as pesquisas estão relacionadas à temática de políticas públicas: de inclusão educacional e de capacitação de professores.

Título	Autor	Universidade	Palavras Chave	Ano
De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva	BEZERRA, Giovani Ferreira. ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro	Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba/PR	Educação Especial e Inclusiva; Pedagogia Histórico-Crítica; Alunos com Deficiência Intelectual	2011
Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação	MENDES, Enicéia Gonçalves. ALMEIDA,	Universidade Federal de São Carlos – UFScar, São	Inclusão escolar; Ensino colaborativo; Consultoria	2011

Título	Autor	Universidade	Palavras Chave	Ano
especial e educação regular	Maria Amélia. TOYODA, Cristine Yoshie	Carlos/SP	colaborativa; Formação de profissionais	
Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual	VELTRONE, Aline Aparecida. MENDES, Enicéia Gonçalves	Universidade Federal de São Carlos – UFScar, São Carlos/SP	Educação especial, Inclusão escolar, Retardo mental, Avaliação de necessidades	2011
Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO	TADA, Iracema Neno Cecilio. LIMA, Vanessa Aparecida Alves. MELO, Tânia Gonçalves. CORREIO, Dagmara Yuri Vieira Tomotani	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO	Inclusão escolar; Aluno com deficiência; Acessibilidade.	2012
Formação de professores por meio da pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual	TOLEDO, Elizabete Humai. VITALINO, Célia Regina	Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina/PR	Educação especial. Formação em serviço. Inclusão educacional. Deficiência Intelectual. Formação continuada do professor	2012
Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores	LOPES, Esther. MARQUEZINE, Maria Cristina	Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina/PR	Inclusão; Educação Especial; Deficiência Intelectual; Sala de Recursos; Atendimento em Sala de Recursos	2012
Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual	SANTOS, Daísy Cléia Oliveira	Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia/GO	Deficiência intelectual; Deficiência mental; Educação especializada; Inclusão	2012

Título	Autor	Universidade	Palavras Chave	Ano
Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura	SILVEIRA, Kelly Ambrosio. ENUMO, Sonia Regina Fiorim. ROSA, Edinete Maria	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória/ES, Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas, Campinas/SP	Educação Inclusiva; Professores; Deficiências; Interação professor-aluno	2012
A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempo da escola	CHICON, José Francisco. SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva	Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória/ES	Autopercepção; deficiência intelectual; Educação Física; inclusão	2013
Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas	BENITEZ, Priscila. DOMENICONI, Camila	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP	Educação Especial; Educação inclusiva; Família; Inclusão; Professores	2014
Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos	BRITO, Jéssica. CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. ROMANATTO, Mauro Carlos	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP	Educação Especial; Deficiência Intelectual; Educação de Jovens e Adultos; Educação Matemática	2014
Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual	FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. DIAS, Tércia Regina Silveira	Centro Universitário de Batatais, Batatais/SP	Educação Especial; Inclusão; Deficiência Intelectual; Organização Escolar	2015
Sentimentos infantis em relação à deficiência	VIEIRA, Camila Mugnai	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita	Inclusão escolar; Emoções; Crianças; Retardo mental	2015

Título	Autor	Universidade	Palavras Chave	Ano
intelectual: efeitos de uma intervenção		Filho” – UNESP, São Paulo/SP		
A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia	MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. SILVA, Daniele Nunes Henrique	Universidade de Brasília – UnB, Brasília/DF	Formação de Professores; Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; Exclusão Social	2015
Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular	SANTOS, Teresa Cristina Coelho. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN	Educação Especial; Práticas Pedagógicas; Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual	2015
Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência	HAAS, Clarissa. PANTALEÃO, Edson. ORLANDO, Rosimeire Maria. BAPTISTA, Claudio Roberto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória/ES, Universidade Federal de São Carlos – UFScar, São Carlos/SP	Educação especial; Estudante com deficiência; Inclusão escolar	2016
Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos	MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. MENDES, Enicéia Gonçalves	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, campus Bauru/SP, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP	Educação especial. Alunos. Deficiência intelectual. Inclusão	2017

Título	Autor	Universidade	Palavras Chave	Ano
Pensamento social e educação: concepção da escola e avaliação de inclusão por parte das mães de alunos deficientes em São Gonçalo	RIBEIRO, Ielva Maria Costa de Lima. WOLTER, Rafael Moura Coelho Pecly. METTRAU, Marsyl Bulkool	Universidade Salgado de Oliveira, Faculdade de Pedagogia, Instituto Superior Anísio Teixeira - São Gonçalo/RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro/RJ, Universidade Salgado de Oliveira, Niterói/RJ	Educação Especial; Representação social; Avaliação	2017
Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar	PADILHA, Anna Maria Lunardi	Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP	Educação Especial; Educação Escolar; Elaboração Conceitual; Deficiência Intelectual	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Plataforma SCIELO houve a apresentação de dezenove (19) trabalhos com os temas: a inclusão da pessoa com deficiência intelectual na rede regular de ensino; os desafios da inclusão da pessoa com deficiência intelectual, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos próprios alunos; medidas de intervenção para que haja a melhor experiência às pessoas com deficiência intelectual no ambiente da escola regular. Os trabalhos são de natureza qualitativa; porém, a metodologia das pesquisas é diversificada: utilizam estudo bibliográfico/documental, pesquisa empírica, epistemológica, etc.

De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. O estudo de Bezerra e Araújo (2011) buscou detectar aspectos pedagógicos usados cotidianamente em escolas regulares; os autores chamam esse ambiente de reacionário e pouco democrático, pois os espaços não são inclusivos; afinal, não apresentam um currículo variado suficientemente eficaz para atender as necessidades cognitivas do aluno com DI. Tais práticas levam à exclusão,

diferentemente da escola especial, que está focada e comprometida no aprendizado do aluno com DI.

Segundo os autores, a ideia de inclusão educacional da pessoa com DI passou a tomar importância em cenário mundial apenas na década de 1990, devido ao movimento internacional em prol das pessoas com deficiência realizado pela ONU e pela UNESCO. Porém, no Brasil, mediante as ambiguidades na legislação, a inclusão das pessoas com DI nas escolas regulares só começou a ser efetiva no início do século XXI, com o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001 apud BEZERRA; ARAÚJO, 2011) e também pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 apud BEZERRA; ARAÚJO, 2011).

A partir disso, os autores citam a escassez de estudos sobre o tema e a necessidade de avaliar se a inclusão da pessoa com DI está sendo efetiva nas escolas regulares do Brasil; esta análise foi feita através do respaldo metodológico do pensamento crítico-dialético com a intenção de desvendar as contradições da inclusão, apesar do respaldo constitucional.

Desta forma, os autores buscaram o amparo da filosofia para a definição de “ilusório”, através de Gramsci (1995 apud BEZERRA; ARAÚJO, 2011) e de Saviani (2000 apud BEZERRA; ARAÚJO, 2011), a fim de desvendarem tais aspectos ilusórios na inclusão da pessoa com DI. Para os autores, Saviani (2000 apud BEZERRA; ARAÚJO, 2011), ao tratar da compreensão crítica da educação brasileira, fragmenta-a em três partes: a primeira é o caráter revolucionário e o caráter reacionário da pedagogia; a segunda é uma reflexão sobre o caráter científico do método tradicional e pseudocientífico dos métodos novos; a terceira é a questão da falta de democracia dentro do cenário escolar. Tal tese é usada como um referencial mediador, para que haja o estudo da problemática da inclusão da pessoa com DI no ensino regular.

Com base nisso, os autores tratam da ambiguidade democrática e das práticas ilusórias educacionais nas escolas regulares que visam à inclusão, porém não alcançam. Como solução, apontam a necessidade de conhecer as práticas da escola especial, cotidianamente vulgarizada. Através dela é possível reorganizar o sentido da inclusão na escola regular e por isso adapta os métodos de Saviani para: o caráter revolucionário da Pedagogia Especial e o caráter reacionário da Pedagogia da Orientação Inclusiva, o caráter científico do método especial e o caráter pseudocientífico da proposta inclusiva.

Para Bezerra e Araújo (2011), a exclusão começa antes mesmo de estar na sala de aula. Através de relatos, os autores concluem que a proposta de inclusão em rede regular de ensino é irresponsável, pois nem mesmo os professores das escolas sabem lidar com as especificidades dos alunos e não conhecem a significância de suas diferenças: falta o acompanhamento psicopedagógico. Além disso, espera-se que o aluno com DI desenvolva as mesmas habilidades dos demais. Não há uma intervenção metodológica que pense no desenvolvimento cognitivo da pessoa com DI: é o que os autores chamam de “fetiche do igualitarismo”.

A partir disso, citam Mantoan (2006) e Batista e Mantoan (2007), que ressaltam que o aluno com DI pode realizar tarefas e atividades diferentes dos demais em sala de aula; porém, o princípio educacional da inclusão está sendo ferido. Ressaltam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é suficiente e o que acontece cotidianamente é que os professores enfatizam que o aluno com DI não possui capacidade intelectual para compreender os conteúdos propostos e que, ao participarem da escola, podem desenvolver suas habilidades sociais e não, as intelectuais. Além disso, o modelo escolar atual pode levar o aluno com DI ao esgotamento emocional, em virtude das vastas exigências e do imediatismo trabalhado na escola regular.

A pedagogia especial, diferentemente, foca-se na emergência de novas funções psicológicas superiores e visa a instrumentalizar o aluno sobre noções práticas de autonomia do dia-a-dia: o cuidado consigo mesmo, higiene, como frequentar espaços sociais, estratégias para autodefesa em situações de perigo nas ruas, etc. Tais habilidades são motivadas através de oficinas, dança, culinária etc. Esses conhecimentos chegam até os alunos de modo diverso ao dos conhecimentos curriculares, não causando sofrimento nem esforços desnecessários.

Os autores acreditam que a proposta da educação inclusiva é romantizada na ideia de “aprender a lidar com as diferenças”, porém, esta é uma ideia rasa. É necessário avançar na pesquisa científica, e na práxis pedagógica; afinal, o trabalho do professor pouco se fundamenta no aluno como um ser individual com habilidades e singularidades. Há também a emergência de funções psicológicas superiores nos educandos com um aprendizado adequadamente organizado, a fim de apontar resultados no seu desenvolvimento intelectual.

Além disso, os autores questionam a existência concreta de democracia nos ambientes escolares, pois é comum o debate sobre uma escola pluralista, que atenda

a diversidade. Porém, há um vício neoliberal com um discurso normatizador da diferença. Para Bezerra e Araújo (2011), vivemos a realidade da “pseudoconcreticidade”: condena-se qualquer alteração curricular metodológica, esquecendo-se do que a individualidade do aluno precisa para o progresso. Há o discurso democrático, porém o ambiente escolar é antidemocrático, devido a suas práticas, que preparam alguns e abandonam outros, recusando-se à flexibilização de currículos. Diferentemente, a escola inclusiva pensa nas reais necessidades dos alunos com deficiência intelectual.

A partir das discussões apontadas entre a metodologia da escola especial e a da escola regular, os autores concluem que o equilíbrio não está definitivamente em uma metodologia de uma escola específica. Porém, consideram importante a pedagogia especial, que é revolucionária, uma vez que colabora com o desenvolvimento psicossocial dos educandos devendo atuar dentro do ensino da escola regular, na qual é urgente desenvolver uma proposta que tenha como premissa básica o conhecimento desmistificado da pessoa com DI.

Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. As autoras Mendes, Almeida e Toyoda (2011) ressaltam que a preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares aconteceu efetivamente após a Declaração de Salamanca (1994); porém, as queixas de professores ainda são recorrentes devidas ao currículo e à falta de preparo para trabalharem com alunos deficientes, principalmente com disfunções graves, paralisia cerebral e deficiência intelectual. Por isso, na cidade de São Carlos/SP, no ano de 2004, foi elaborado um projeto entre a Escola Especial, Escola Regular e a Universidade de São Carlos, a fim de se construírem ambientes mais inclusivos.

Segundo as autoras, as pessoas com deficiência são excluídas do sistema há muito tempo; porém, em 1990, a Declaração de Jomtien estabeleceu metas que vieram revolucionar o modo como o sistema brasileiro de ensino via a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. Aparecia uma necessidade emergencial em educar; logo em seguida, novos documentos e declarações que amparavam a pessoa com deficiência foram criados.

A partir do impacto dos movimentos e legislação em prol da pessoa com deficiência, começaram a aumentar as matrículas desse público em escolas regulares no Brasil; em 1988, havia 400 mil alunos matriculados na rede regular de ensino e 63% das pessoas com deficiência estavam matriculadas em escolas especiais. Em 1999, as

matrículas em escolas especiais diminuíram 60% (MEC/SEESP, 2001 apud MENDES; ALMEIDA; TOYODA; 2011). Mediante a mudança da política de inclusão escolar, os paradigmas e a necessidade da inclusão na rede regular passaram a ser objetos de estudos no País, sobretudo, na Universidade de São Carlos.

A partir disso, julgou-se necessário compreender a preparação do professor da escola regular. Constatou-se que a preparação por meio de cursos de curta duração não era efetiva; afinal, mesmo com tais treinamentos, os professores percebiam que não combatiam a sensação de impotência e o isolamento do aluno com deficiência. A principal crítica era a falta de uma equipe que desse suporte de forma sistemática ao processo educativo da pessoa com DI (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Porém havia dificuldades, na cidade de São Carlos/SP, em contratar profissionais capacitados para a área. Por este motivo, a UFScar passou a organizar um projeto nomeado “SOS Inclusão”, que tinha duplo objetivo: capacitar os estudantes de Educação Física, Fisioterapia, Educação, Psicologia e Terapia Ocupacional; e oferecer apoio aos professores ativos da escola regular, focando na capacitação continuada destes profissionais e qualificando o seu trabalho pedagógico na rede. Apesar dessa iniciativa, não foram atingidos os resultados esperados, em virtude da falta de participação do poder público.

As autoras ressaltam a importância do trabalho em conjunto entre professores, pais e comunidade, na elaboração de estratégias para desenvolverem habilidades (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). A partir disso, citam o “ensino colaborativo” ou “coensino” que são as ações positivas e voluntárias por meio da associação dos professores da escola regular com os da escola especial. Tais estratégias envolvem planejar, instruir e avaliar; e foram pensadas por Bauwens, Houcade e Friend no final da década de 1980. Para os autores, a estratégia corresponde a "dois ou mais profissionais, dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos, num único espaço físico" (COOK; FRIEND, 1995, p. 2 apud MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 84).

A intervenção do projeto SOS Inclusão foi baseada no modelo de consultoria colaborativa com profissionais das escolas especiais inseridos nas salas de aula regulares, acompanhando os professores e seus métodos. Além disso, aconteciam reuniões na Universidade. Por meio dessas práticas, os problemas eram analisados e discutidos através da colaboração da coletividade.

No primeiro ano em que o projeto foi construído, obteve-se apoio financeiro; consistiu em uma atividade de pesquisa e extensão, com os alunos da Universidade. Seus resultados possibilitaram 500 visitas às escolas, 15 reuniões semanais de supervisão na Universidade, com mais de 2.000 horas de intervenção direta em sala de aula regular junto a professores e alunos. Envolveram-se no SOS Inclusão 2 professores universitários, 30 estudantes de graduação, 30 professores do ensino regular e 16 unidades escolares (incluindo creches, escolas de educação infantil, e escolas do ensino fundamental), além de 60 educandos com deficiência, sendo 11 desses alunos, com DI. Nesse procedimento, através de relatórios elaborados pelos participantes da Universidade, foram registrados os benefícios do projeto: impacto na socialização de 58% desses alunos, desenvolvimento de habilidades acadêmicas em 56% e desenvolvimento da linguagem de 54% desses educandos.

Apesar das restrições financeiras que o projeto teve no ano de 2005, começou a contar com o apoio acadêmico da pós-graduação, a qual passou a oferecer duas disciplinas destinadas à Educação Especial: “Inclusão escolar e ensino colaborativo” e “Inclusão escolar e consultoria colaborativa”. Tal medida auxiliou o projeto através do embasamento teórico sobre a prática profissional de apoio à inclusão educacional. Devido ao impacto positivo, em 2006 foram criadas, também na pós-graduação em Psicologia, atividades no mesmo molde, investindo-se em leituras, discussões de textos, atividades práticas, visitas a escolas, desenvolvimento de diários de campo e relatórios. Nesse ano, 7 alunos de pós-graduação e 9 de graduação acompanharam 16 professores da rede regular, a fim de intensificarem o trabalho da inclusão educacional.

Em 2010, o projeto completou sete anos, tornando-se uma atividade regular, contando com a parceria com a Secretaria de Educação da Universidade; construiu-se assim uma cultura de colaboração, de modo que, a cada ano, é relatado um acesso mais fácil ao ambiente da escola regular. Diante desses resultados, aumentou a demanda de professores que se dispuseram a trabalhar nesse projeto, num total de 53 inscritos no ano de 2010, para receberem apoio da UFSCar à rede regular.

Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. A educação especial é uma modalidade de ensino que visa a atender as pessoas com DI; porém, como identificá-los? Segundo Veltrone e Mendes (2011), a literatura científica tem dificuldade em elaborar procedimentos de identificação e diagnósticos, sendo ainda muito comum a transferência de estudantes da

rede regular para a escola especial. Assim, o objetivo das autoras era descrever e analisar as diretrizes oficiais do MEC, dentro de seu próprio site, a fim de identificar como é diagnosticada a pessoa com DI na rede regular de ensino e por quem é elaborada tal análise. O recorte temporal usado foi do ano de 1996, devido à Lei nº 9.394/96, até o ano de publicação do estudo em 2011.

Veltrone e Mendes (2011), a fim de compreenderem a definição que a legislação atribui à pessoa com DI analisam o Decreto n. 5296 de 2 de dezembro de 2004, baseado na Lei n. 1.048 de 8 de novembro de 2000 e na Lei 1.098 de 19 de dezembro de 2000, caracterizam-no como um indivíduo com desenvolvimento intelectual inferior à média associado a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas antes dos 18 anos: a comunicação, cuidados consigo mesmo, comportamento adaptativo, saúde, segurança etc. Segundo tais autoras, há uma contradição nos documentos legais e oficiais do MEC, que caracteriza a deficiência intelectual por déficits nas dimensões intelectuais e adaptativas: no quesito escolar, ora chamam atenção para a responsabilidade histórica da escola na continuidade da deficiência intelectual, ora ressaltam que as dificuldades escolares não implicam necessariamente em deficiência intelectual. Para as autoras, o conjunto de documentos não é suficiente para uma definição consistente do que é a deficiência intelectual, pois há uma confusão com as dificuldades escolares desses alunos, de modo geral, baseada em seu comportamento adaptativo.

Ressaltam também que, muitas vezes, o fracasso do modelo escolar foi atribuído ao público com deficiência intelectual e, para avaliar a cientificidade desta condição, eram realizados testes de inteligência de Binet-Simon comparados ao quociente intelectual (QI) de alunos da mesma idade, além do comportamento e da memória, que também eram mensurados. Portanto, crê-se que o diagnóstico do aluno com DI era dado pela falta de comportamento que se esperava de um estudante ideal. Por esse motivo, os educandos eram encaminhados para ambientes segregados: escolas especiais. As autoras citam Jannuzzi (2004), segundo a qual a escola especial surgiu com o intuito de ser um ambiente “emendativo”, cuja finalidade era consertar o que neles estava errado e, depois, reenviá-los para a escola regular.

Após a Constituição de 1988, mudou-se a concepção de inclusão escolar. Frequentar a escola regular passa a ser um direito de todos, cabendo a ela adaptar-se para os alunos; e não, o contrário. As autoras acreditam que o espaço das classes e escolas especiais não são efetivos quando se pensa em inclusão, pois separam das

classes regulares os alunos especiais; da mesma forma, as salas/escolas regulares também não conseguem incluí-los.

Afirmam que, como oscila a interpretação de deficiência intelectual na legislação brasileira, outrossim torna-se ambígua a ideia de inclusão. Anteriormente segregavam-se os alunos com o intuito de adaptá-los à escola regular; hoje sabe-se que ele tem um ritmo próprio de aprendizado e, por isso, é necessário melhorar o espaço da escola regular para valorizar suas habilidades individuais e atendê-lo com qualidade. Segundo o MEC, é necessário desenvolver as dificuldades de aprendizagem; além disso, o ambiente escolar é homogêneo: construído para atender apenas um público.

Para Veltrone e Mendes (2011), as nomenclaturas ainda são frágeis e contraditórias; nada adianta atribuir significados de outros países: há mudanças conceituais, estruturais, políticas e sociais que não podem ser utilizadas homogeneamente em todas as regiões do globo. Além da nomenclatura, não é possível comparar um modelo escolar de outro país a um do Brasil, já que existem particularidades dentro da realidade das escolas brasileiras e os professores que lidam diretamente com elas são influenciados pelo contexto social, econômico, político e cultural em que estamos inseridos.

Sobre a inclusão, ressaltam que é muito genérico pensar em medidas destinadas unicamente ao rótulo de alunos com necessidades especiais, pois implicaria em financiar serviços de apoio destinados a um grupo específico que foi generalizado; e, por isso, alguns acabam sendo beneficiados, enquanto outros continuam fora da escola.

Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho/RO. O objetivo deste estudo de Tada et al (2012) foi fazer um panorama sobre o número de pessoas com deficiência matriculadas em 22 escolas da rede regular de ensino na cidade de Porto Velho/RO, de 2006 a 2008. Contou-se com a colaboração de gestores, secretárias e professores da escola regular na entrega de dados que respondessem às seguintes perguntas: tipo de deficiência, número de alunos incluídos por série e estrutura física da escola.

Segundo as autoras, é comum a queixa dos professores sobre a falta de preparo para lidarem com o público deficiente; afinal, sentem-se despreparados para a inclusão na rede regular e uma das justificativas é o processo histórico-cultural da exclusão das pessoas com deficiência.

Perpetuam-se práticas excludentes desde o ato da matrícula. Citam como exemplo o relato de uma escola do Distrito Federal, onde a diretora exigiu três laudos

completos sobre a criança e pediu também que a mãe pagasse uma professora auxiliar para trabalhar individualmente com o aluno, práticas recorrentes e que constrangeram a mãe, no ato de tentar matricular seu filho.

Além disso, há o preconceito criado diante da informação sobre o diagnóstico da pessoa com deficiência. Diante do estudo, na cidade de Porto Velho/RO, ouviu-se “problema de cabeça” a respeito de uma pessoa com microcefalia. Segundo as autoras, o descaso e a falta de informação dos profissionais atuantes no ambiente escolar intensificam o processo de exclusão.

Pensando nisso, o governo e órgãos não governamentais estão trabalhando no incentivo da formação continuada em projetos locais ou oficiais mais amplos; porém, o resultado final oscila, os professores alegam que não possuem informações suficientes. Por este motivo, é necessário pensar na responsabilidade que o Estado coloca frente aos professores, como únicos transformadores do ambiente educacional, e compreender o processo por completo, entendendo que os docentes não podem ser os únicos nessa missão. É necessária uma reformulação completa da escola, desde os objetivos do plano pedagógico, trabalho da gestão, até o método pedagógico voltado às individualidades do aluno.

Para que este projeto seja efetivo, é necessário compreender como a escola funciona atualmente e quais métodos e práticas promovem a exclusão da pessoa com deficiência, para que sejam pensadas políticas públicas que auxiliem sua inclusão.

Foram identificados 104 alunos com deficiência, matriculados com idades entre 5 a 25 anos na rede regular de ensino de Porto Velho/RO, sendo a maior parte diagnosticada com DI.

A partir das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008, p. 01), todos os alunos precisam ter suas individualidades atendidas. Segundo as autoras, na cidade investigada, a deficiência intelectual é a mais frequente nas escolas regulares, correspondendo a 39,4% dos alunos com deficiência matriculados. TADA et al (2012) também citam a importância de não rotular um aluno sem um diagnóstico, comum na prática dos professores. Esses chamam alunos que não possuem comportamento pacífico de hiperativos, por exemplo; é necessário compreender as condições da realidade em que ele está inserido, como: o alto número de alunos no mesmo ambiente com pouca ventilação e iluminação, a falta de paciência do professor com o aluno, que faz com que ele não pare quieto e, por isso, seja rotulado de algo que não é etc. Além disso, segundo

as autoras, o rótulo dado ao educando sem um laudo vai contra o caminho da inclusão educacional.

Outrossim, relataram a baixa matrícula de alunos com deficiência auditiva em salas de aulas regulares e constataram que esses optam pelo ensino especial, em virtude do apoio de professores especializados em Libras.

Outro problema verificado através da pesquisa foi uma grande defasagem idade/série de alunos com deficiência matriculados na rede regular. Segundo as autoras, havia alunos com 11, 16, 18 anos no 2º ano, 14 anos no 3º ano e 15 anos no 4º ano fundamental.

As autoras concluem que, quando os professores compreendem as individualidades dos alunos, podem trabalhar métodos pedagógicos a fim de desenvolverem os potenciais dos mesmos; afinal, os educandos são constantemente avaliados e mudam de série apenas por métodos meritocráticos; por isso, a escola como um todo não compreende e não trabalha as diferenças de forma correta. E, por mais que haja um número relevante de matrículas de pessoas com deficiência, a escola não possui uma estrutura física (atende muitas pessoas por sala) nem pedagógica (por não possuir métodos adequados às individualidades, causando a defasagem de alunos que fazem a mesma série várias vezes, por exemplo) para receber e atender alunos com deficiência e tornar efetiva a inclusão.

Formação de professores por meio da pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. O objetivo do estudo de Toledo e Vitalino (2012) era investigar um programa de formação continuada de professores, para tornar efetivo o direito de inclusão das pessoas com DI na Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná. Segundo as autoras, o atendimento à pessoa com DI iniciou-se no ano de 1911 por meio de classes especiais supervisionadas por órgãos de inspeção sanitária, a fim de separar esse público dos demais alunos. Após um século, é necessário compreender o cenário atual da inclusão.

As autoras acreditam que, atualmente, a inclusão é amparada no Brasil através da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e através de outras políticas públicas educacionais.

As políticas públicas educacionais têm demasiada força no Estado do Paraná; traçam estratégias para assegurarem os direitos da pessoa com DI,

principalmente o de frequentarem o espaço da escola regular. Porém, dentro do ambiente escolar, não há apoio especializado para atender esse público; e os professores não possuem formação e especialização para adaptarem seus métodos, tornando a escola um ambiente inclusivo.

Sobre a formação de professores, esses devem ser preparados para criarem métodos inovadores que estimulem todas as pessoas com as suas individualidades e limitações, possibilitando a reflexão, a troca de experiências e a construção coletiva e pedagógica. Entre 1998 e 2006, ações empreendidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em parceria com as prefeituras de vários municípios do estado, promoveram debates, palestras, cursos de extensão destinados aos professores, tentando compreender suas vivências e dificuldades, a fim de impulsionar suas ações e reflexões para a meta de uma escola mais inclusiva. Contudo, perceberam que é necessário com urgência transformar o modo de ensinar, apoiar e avaliar os alunos: é preciso um novo modelo educacional, através, sobretudo, da formação continuada e dos estudos constantes por parte dos professores e gestores escolares.

As autoras citam que tal método foi testado por Ibiapina (2008) e um professor com especialização participou de aulas em salas regulares em que havia alunos com DI. Notou-se a necessidade de explicar várias vezes o conteúdo, e de formas diferentes, para que os mesmos pudessem absorver; a maneira como a professora chama a atenção, a fim de intervir em determinado comportamento do aluno com DI, passa a ideia de o aluno ser inferior aos demais e isso a deixa insegura; os docentes precisam planejar suas aulas; é difícil auxiliar individualmente um aluno com DI numa sala com mais de 30 pessoas.

Tendo em vista que os professores da rede regular lidam diariamente com vários alunos com diferentes habilidades e dificuldades, torna-se necessária a presença de um professor de apoio para auxiliar no aprendizado das pessoas com deficiência. Com o auxílio desse professor, é mais fácil realizar um trabalho colaborativo e flexível, visando a resultados positivos na qualidade de ensino de todos os alunos, para que haja socialização, cognição e senso moral. Diante de um ensino cooperativo, a escola regular terá melhores resultados.

Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. O objetivo de Lopes e Marquezzine (2012) era verificar, através da visão de profissionais atuantes da escola regular, qual a efetividade das salas de recursos, sobretudo no quesito do atendimento educacional

especializado (AEE), no processo de inclusão. As autoras baseiam-se em documentos que asseguram a inclusão da pessoa com deficiência em salas regulares, especialmente na Declaração de Salamanca (1994) e também nas políticas públicas de inclusão educacional.

As transformações do modelo educacional são necessárias; afinal, o Ministério da Educação (MEC) prevê o acesso universal e de qualidade no ensino público, porém, a realidade atual demonstra que o cenário da educação possui profissionais desabilitados para atuarem com a diversidade de alunos; a escola não está preparada nem estruturada para incluir alunos com deficiências. Por isso, são necessárias medidas que reestruturem o sistema educacional; os profissionais precisam compreender o que é a deficiência, o que é a inclusão e ser habilitados para a transformação de seus métodos de ensino, tornando-os efetivos para todos os alunos.

A deficiência intelectual muitas vezes é incompreendida e tratada como doença mental; porém, DI se refere apenas a um déficit no intelecto. Além disso, há um problema histórico: no século XVIII, por exemplo, a pessoa com deficiência intelectual era tarjada de idiota e selvagem e, por isso, a abordagem médico-pedagógica era a medida para educá-las, não se diferenciando do método educativo da pessoa com deficiência mental; isso perdurou até 1930 (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Em 1950 no cenário estadunidense são criadas, com apoio dos pais, instituições especializadas na educação de tais indivíduos. A partir desse impulso, no Brasil o movimento deu origem à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, na cidade do Rio de Janeiro/RJ; essa instituição estimulou no País a criação de outras entidades de caráter filantrópico. Por este motivo, o Brasil tem um histórico de segregar deficientes para espaços autônomos, onde são melhor atendidos que na escola regular; percebe-se ausência de medidas do Estado nessa questão.

Atualmente, na sala de aula regular, professores atestam estar despreparados e até mesmo incapazes de criar métodos inclusivos para ensinarem alunos com DI; a inovação escolar para inclusão só será possível através de novos métodos educacionais.

Para Lopes e Marquezine (2012), a partir da necessidade da reconfiguração do modelo de ensino intensificado na Declaração de Salamanca (1994), a sala de recursos é de natureza pedagógica, conduzida por um professor especializado que, através de métodos e recursos adequados, suplementa e complementa o desempenho de alunos com deficiência matriculados nas classes comuns. Nessa

modalidade são atendidos educandos com: deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades e superdotação. Porém, só é assegurada a inclusão, se atender à diversidade do modo como o aluno com deficiência desenvolve as atividades de aprendizagem em classes comuns.

No Estado do Paraná, a sala de recursos é separada em três etapas: 1) Sala de Recursos Multifuncional, tipo I, anos iniciais, que atende alunos que nunca frequentaram serviços da Educação Especial e os egressos da classe especial ou da Escola de Educação Especial, espaço onde são desenvolvidas as atividades cognitivas dos alunos; 2) Sala de Recursos Multifuncional, tipo I, anos finais, que atende alunos que frequentavam serviços da Educação Especial, alunos egressos da Sala de Recursos Multifuncional, Classe Especial ou Escola de Educação Especial; nesse ambiente são trabalhadas atividades cognitivas e conteúdos defasados nos anos iniciais, como leitura, escrita e matemática; 3) Sala de Recursos Multifuncional, tipo I, ensino médio: que atende alunos egressos da Sala de Recursos Multifuncional do ensino fundamental. Nas atividades desenvolvidas nessas classes são obrigatórios métodos pedagógicos que desenvolvam a autonomia, independência e valorização do aluno.

A partir da coleta de dados da pesquisa qualitativa em forma de entrevista semiestruturada, concluiu-se que os profissionais atuantes na escola regular notaram a importância das salas de recursos e do apoio de professores especializados. Porém, a concepção de inclusão é vaga, pois afirmam que os alunos devem acompanhar o ritmo da escola; e não, que a escola deve ser corrigida para acompanhar o ritmo dos alunos. É necessário que o espaço da sala de apoio não seja encarado como um ambiente de reforço da classe regular; e sim, um espaço de apoio, onde o aluno com DI encontre as soluções necessárias para o seu desenvolvimento dentro do processo de aprendizagem.

Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. Santos (2012) analisa as dificuldades da criação de métodos pedagógicos destinados aos alunos com DI, afirmando ser necessário pensar no quadro cognitivo correspondente às funções intelectuais e adaptativas: sociais, emocionais e práticas. Além disso, a autora ressalta a questão da socialização: os conhecimentos teóricos são importantes, porém, também é necessária a convivência dos alunos em sala de aula. Considerando esse aspecto, o ambiente escolar é repleto de singularidades e é papel do professor trabalhá-las, tornando possível a interação; esse é um desafio cotidiano.

O primeiro passo para a educação de pessoas com DI é conhecer a terminologia, visto que é muito comum esses serem chamados de “deficientes mentais”, pois a aprendizagem “impõe” um modelo médico. Porém, a DI possui características distintas, tais como um déficit no raciocínio lógico, difícil pensamento abstrato, memorização restrita, atenção limitada, prejuízo na capacidade expressiva, etc: é caracterizada, sobretudo, por um prejuízo cognitivo (AAIDD, 2011 apud SANTOS, 2012) ou um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual (OMS, 1995 apud SANTOS, 2012).

Santos (2012) afirma que educação inclusiva assumiu a responsabilidade de garantir a todos os alunos o direito à educação escolar; entretanto, a pessoa com DI necessita de maior atenção dos profissionais da escola, devida às dificuldades estruturais e funcionais que comprometem sua adaptação. São necessários métodos que vão além das práticas tradicionais trabalhadas pelos professores da escola regular, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem desse educando requer identificação clara de suas dificuldades específicas: a DI não é igual em todos os indivíduos.

A autora enfatiza o estudo de Lima (2009), que avaliou que 63% dos pais de alunos com DI atribuem como motivo de o filho estudar na escola regular a aprendizagem e o desenvolvimento; e 22% o atribuem à socialização. Tal fato demonstra uma luta histórica e aumenta a responsabilidade da escola em ensinar e permitir a socialização dos alunos.

As diferenças humanas são naturais; por isso são necessários, no ambiente escolar, profissionais que atuem perante as variadas singularidades dos alunos, possibilitando que esses desenvolvam suas habilidades cognitivas e sociais. A autora chama a atenção para o fato de que vivemos uma crise educacional: mesmo os alunos que não possuem deficiência não aprendem por completo o conteúdo exposto em sala de aula. Entre os motivos estão: falta de motivação, condições intrapessoais e sociais difíceis. Há dificuldades para educar todos os alunos e não apenas os com DI. É necessária uma reformulação curricular, de modo a promover acessibilidade, práticas motivadoras, estímulo à criatividade e aproximação da educação às singularidades do alunado, efetivando seu desenvolvimento e socialização com os demais.

Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. O estudo de Silveira, Enumo e Rosa (2012) analisou a documentação sobre a educação inclusiva de pessoas com deficiência, através da perspectiva dos professores, no recorte de 2000 a 2010. Foram analisados 29

artigos dentro da Biblioteca Virtual de Saúde-Psicologia (BVS-Psi), nos periódicos da base Scientific Electronic Library On-line (SCIELO Brasil), e na base de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC). O estudo teve como fundamentação a Declaração de Salamanca (1994), que prevê atendimento especializado, não apenas às pessoas com deficiência, mas também àquelas com dificuldades temporárias ou permanentes, em situação de exclusão social e abusos sofridos.

As autoras pretenderam analisar sete aspectos acerca da inclusão escolar: procedimentos adotados pela instituição de ensino; processo de interação de professor e aluno com deficiência; argumentos dos professores acerca das dificuldades e potencialidades do aluno com deficiência; benefícios e desafios da inclusão escolar; socialização de alunos com deficiência entre os colegas; percepção sobre alunos com alguma deficiência; e concepção de professores quanto à inclusão.

Demonstram que a importância do professor na realidade desses alunos é fundamental; porém, muitos se queixam da falta de preparo profissional para lidarem com as diferentes realidades dentro da sala de aula e da falta de preparo do ambiente físico da escola, diante da escassez de recursos e das dificuldades na efetivação das políticas educacionais. Em suma, falta preparo institucional e acadêmico. Porém, o comportamento dos professores não pode ser generalizado, uma vez que cada um possui padrões comportamentais e mediacionais diferenciados.

Ao considerarem as práticas escolares, perceberam a dificuldade em tratar os alunos de forma desigual; a política inclusiva não tem sido respeitada e os alunos estão sendo tratados de forma única: há a ausência do professor de apoio no planejamento do material pedagógico, o ensino é feito em salas lotadas. Em suma, a escola não respeita as individualidades e por isso não potencializa o educando.

Notaram uma rejeição, por parte dos alunos, em relação àqueles com deficiência, sobretudo quando havia diferença de idade: é comum a pessoa com deficiência passar mais tempo sozinha e ter dificuldades em estabelecer contatos sociais. Tais alunos tendem a ser vistos com menos autonomia frente a seus direitos, identidade, questionamento de regras e argumentação. Nesse cenário, percebeu-se o professor como um cuidador sem conhecimento das políticas de inclusão, sobrecarregado de trabalho, impotente perante a criação de métodos inclusivos.

Concluem que é necessário investir na formação de professores, capacitando-os a evitar comportamentos que excluam alunos com deficiência, os quais aprendem mais quando o conteúdo é exposto em forma de brincadeiras pedagógicas;

além disso, interagem e se socializam mais em ambientes alegres. É necessário trabalhar as identidades, permitindo ao educando descobrir similaridades, para compreensão da igualdade e do respeito entre as diferenças; há também a necessidade de políticas públicas, uma vez que o ingresso do aluno na rede regular não assegura que a inclusão venha a ser efetiva.

A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempo da escola. Chicon e Sá (2013) buscaram compreender a possibilidade de acesso e permanência de alunos com deficiência, através da análise e autopercepção de três alunos com DI dentro do ambiente da escola regular nas aulas de Educação Física. Foram entrevistadas quatorze pessoas, sendo duas meninas e um menino de 14 anos que cursavam o 5º ano do ensino fundamental; três professoras regentes: duas do laboratório pedagógico e a de Educação Física; a pedagoga, o diretor e colaboradores responsáveis por esses educandos no espaço escolar. A pesquisa foi realizada no ano de 2002 na cidade de Vitória/ES e foi baseada na pergunta destinada à pessoa com DI: “Como você se sente na sala de aula/quadra da escola?” (CHICON; SÁ, 2013, p. 378).

Na conjuntura escolar, considerando fatores como a economia mundial excludente e o desrespeito aos direitos sociais, a inclusão é um fator político que dá força ao sujeito através da autonomia; porém, isso não isenta o Estado de sua responsabilidade de efetivação dos direitos do educando no espaço escolar, especialmente quando se considera sua dívida histórica para com o deficiente.

Segundo os autores, a exclusão é feita dentro do processo escolar, antes mesmo que a evasão aconteça: são comuns as práticas de não aceitação de matrícula, reprovação e repetência. Identifica-se uma percepção irreal sobre a inclusão, pois não são analisadas as práticas da escola: apenas se avalia se o aluno frequenta o ambiente escolar ou não. A mera inserção do aluno com DI não representa a inclusão; sobretudo, pelo motivo de o ensino das massas tratar todos os alunos com o mesmo sistema, sem potencializar suas habilidades nem trabalhar suas dificuldades singulares.

A metodologia das aulas de Educação Física trabalha, sobretudo, o rendimento físico e biológico dos alunos; ignora significativos conteúdos produzidos pela cultura. A pessoa com DI, nesse cenário, sofre. Segundo Mantoan *et al.* (1997 apud CHICON; SÁ, 2013), as limitações no campo intelectual e a insensibilidade em relação às necessidades e interesses desses alunos dificultam sua inclusão nas aulas, sobretudo por serem ignoradas suas tentativas de participação.

Os autores afirmam que, na perspectiva dos alunos, esses se percebiam negativamente diante das práticas escolares estabelecidas. Com as atividades homogêneas, não se enquadravam no perfil que se esperava de um “aluno ideal”; um dos alunos respondeu que era deficiente e só ia à escola para passear. Além disso, percebeu-se que a interação do aluno deficiente com o restante da sala não era positiva: uma aluna relatou que era “burra” e a mãe desacreditava de seu potencial; ela só podia comparecer à sala de aula juntamente com uma estagiária, apesar de frequentar a escola regular havia mais de dois anos. Nas entrevistas com os pais, esses afirmaram não esperar que os filhos tenham uma profissão; acreditam ser difícil dentro da realidade deles; outro respondeu que só espera que a filha consiga decorar os números de ônibus sozinha, sem depender de ninguém.

Os autores convergem com Sawaia (2001) e Skliar (2002) no que tange ao entendimento sobre a inclusão como uma das pautas que não interessam ao poder hegemônico colonizador: através da exclusão, favorecem-se discursos embasados na meritocracia e no individualismo. Nesse contexto, há de se destacar o processo positivo que a Educação Especial vem traçando ao propor políticas públicas eficientes para a inclusão escolar de pessoas com DI.

Os autores perceberam, através dos relatos, que o processo histórico de exclusão da escola tornou-se exclusão na escola; afinal, as práticas escolares são iguais para todos: não há equidade de oportunidades educacionais e a autonomia do aluno não é visada; a autopercepção do aluno com DI é negativa. Por isso, é necessário que os métodos e as práticas escolares sejam revistas; porém, o projeto da inclusão escolar não é papel unicamente da escola; e sim, da comunidade, dos pais e da escola. É necessário refletir sobre inclusão, para se construir um novo plano político-pedagógico e fortalecer a participação, por meio de decisões e ações.

Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. As autoras Benitez e Domeniconi (2014) consideram que, para o processo de inclusão escolar ser efetivo, é necessária a participação de diversos agentes educacionais em conjunto; por exemplo, através da construção de um trabalho em equipe entre professores da sala regular e sala especial, para o preparo de conteúdos pedagógicos similares em ambas as salas que atendam todos os alunos (BRASIL, 2018). Além disso, a participação da família na escola pode maximizar as oportunidades de ensino. O estudo aconteceu em duas escolas municipais e procurou compreender e avaliar a capacitação destinada ao professor da sala regular, da sala especial e de pais

dos alunos da escola regular com deficiência intelectual e autismo. A pesquisa coletou dados de seis professores: quatro da sala regular e dois da educação especial; e também de cinco mães, que apresentam funções diferentes no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência.

A função do professor da sala especial é a criação de métodos pedagógicos que atendam todos os públicos; é papel do professor da sala de aula regular cumprir os Parâmetros Curriculares Nacionais; e é dever dos pais acompanhar e ajudar os filhos nas atividades propostas pela escola. Além disso, citam que Almeida-Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002 apud BENITEZ; DOMENICONI, 2014) entendem a inclusão como um projeto construído em conjunto, que envolve os diversos segmentos da sociedade, de modo a que ampliem o desenvolvimento de estratégias e interações sociais.

Sabendo da importância do professor no processo de inclusão educacional, Benitez e Domeniconi (2014) procuraram trabalhar e avaliar as condições do ensino regular compartilhado, da escrita e da leitura de alunos autistas e alunos com DI, na esperança de possibilitar uma nova metodologia de ensino inclusiva. Nesse processo, cada pessoa foi responsável por uma estratégia diferente: ao professor da sala especial foi entregue uma versão adaptada do currículo suplementar informatizado de ensino de palavras isoladas; os pais foram responsáveis por trabalhar livros de histórias com seus filhos; e aos professores das salas regulares foi proposta a estratégia de leitura oral com todos os estudantes da sala. Além disso, houve discussões sobre as habilidades sociais educativas e sobre a importância de tal intervenção, por meio da colaboração de todas as pessoas da escola e da família dos alunos com deficiência.

Durante o processo de intervenção, as pesquisadoras visitavam, ao menos três vezes por semana, as escolas e as residências dos alunos. Observavam as atividades desenvolvidas com o intuito de não gerar interrupções no ensino/estudo; ao final de cada encontro, forneciam feedbacks com o intuito de melhorar as práticas. Cada agente participou de 12 sessões.

Ressaltam que é comum a queixa, por parte dos professores das salas regulares, sobre a falta de preparo para trabalharem métodos inclusivos dentro da escola. Para elas, isso significa que o método compartilhado pode ser uma medida que ajude os docentes na inclusão, de modo que haja participação dos professores das salas especiais e dos pais. As supervisões individuais de cada um desses grupos contribuíram de forma relevante para a construção da prática de ler e escrever dos alunos com autismo e DI. No procedimento de ensino, verificaram a necessidade de intensificar

atividades que trabalhassem a capacidade oral e a socialização do aluno. Além disso, perceberam que os educandos interagiam melhor com a atividade proposta quando eram elogiados; a partir disso, os professores e pais verificaram melhoria na produção de texto, em virtude da prática compartilhada de ensino.

Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. O estudo de Brito, Campos e Romanatto (2014) teve como objetivo conhecer as práticas do professor de matemática em uma sala da Educação de Jovens e Adultos (EJA), possibilitando intervir nas aulas para a melhor formação de alunos com DI. A sala possuía cinco alunos, de idades entre 30 e 75 anos, dois deles com DI. A professora era concursada na rede municipal, lecionava português e matemática e não possuía habilitação em Educação Especial.

O EJA e a Educação Especial são modalidades de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Segundo o INEP, no ano de 2012 havia 50.198 matrículas na modalidade EJA de alunos com deficiências nos anos iniciais. O crescimento de matrículas nessa modalidade de ensino representa uma dualidade: de um lado há o avanço na inclusão, pois as pessoas com deficiência estão sendo reinseridas no sistema de ensino; por outro, este número representa um desafio educacional preocupante, uma vez que há falta de capacitação na área da DI por parte dos professores atuantes na EJA; e os métodos de ensino demonstram uma infantilização da pessoa com DI.

A realidade da sala da EJA foi avaliada através da pesquisa qualitativa por meio de um diário de campo. As atividades desenvolvidas eram do ensino fundamental I: somar, subtrair, números decimais, grandezas e medidas, uso da calculadora, tendo por base o Caderno de Orientações Didáticas para EJA Matemática (BRASIL, 2010 apud BRITO; CAMPOS; ROMANATTO, 2014, p. 530). A pesquisa contou com a intervenção em seis encontros, com duração de três horas cada; foi realizada por um pesquisador e por um professor de Educação Especial que usou três jogos retirados do Caderno de Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) da Universidade de São Carlos - UFSCar. Os jogos se chamavam “Fazendo a Feira”, “tabuleiro da adição e subtração”, “jogo do trânsito” e foram escolhidos por serem um meio de diversão que estimula o raciocínio, motiva e desenvolve habilidades matemáticas.

Diante desta questão, Vóvio acredita na necessidade de transformação dos métodos de ensino destinados à pessoa com deficiência na modalidade EJA; considera

os conhecimentos e experiências que o aluno com deficiência traz consigo e, a partir disso, articula tais vivências ao conhecimento científico, dispensando a visão assistencialista e infantilizada da DI (VÓVIO, 2010 apud BRITO; CAMPOS; ROMANATTO, 2014).

Nessa contextualização, o ensino da matemática no EJA requer perseverança e esforço por parte dos docentes e da escola, que devem rever as metodologias pedagógicas, levando em consideração a realidade e as vivências dos alunos, associando-as ao ensino. Por isso, o currículo, as avaliações e atividades educativas devem ser passíveis de transformações, para que todos possam ter acesso ao conhecimento.

Com base na pesquisa, perceberam que os conteúdos apresentados na EJA, antes da intervenção, eram desinteressantes, pois não faziam parte da realidade dos alunos; os estudantes relataram que havia infantilização e pouco dinamismo nas atividades abordadas. A professora da sala não corrigia as atividades feitas pelos alunos; desta forma, não sabiam se haviam acertado ou errado. Perceberam também demasiada dificuldade no trato da professora com os alunos com DI não alfabetizados. Verificaram que os alunos tiveram maior absorção dos conhecimentos matemáticos através dos jogos feitos em grupos: somavam e subtraíam com naturalidade, além de desenvolverem a socialização e a autoconfiança para realizarem as tarefas propostas.

Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. Para Fantacini e Dias (2015), a inclusão da pessoa com DI na rede regular de ensino é um paradoxo, uma vez que a escola garante o acesso, porém não há democratização na forma de ensino: as pessoas com DI não têm acesso ao conhecimento. A inclusão leva tempo, pois não pode ser representada apenas pelo acesso, mas também pelas condições de ensino da pessoa com DI no AEE. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove docentes de uma escola pública municipal de Batatais, no interior do Estado de São Paulo, aferindo-se: quantas vezes por semana acontece o atendimento; se ocorre em grupo ou individualmente; qual o rendimento do aluno com DI na escola regular; se há dificuldade por parte dos professores para atenderem alunos com deficiência; como são feitas e quantas vezes foram realizadas adaptações curriculares.

Concluíram que as pessoas com deficiência são atendidas por faixas etárias ou em grupos baseados em necessidades pedagógicas semelhantes (FANTACINI; DIAS, 2015). O atendimento varia entre duas a quatro vezes por semana, durando em

média duas horas diárias. As estratégias de ensino são diversificadas, dependendo da deficiência do aluno e das dificuldades pedagógicas; oito professoras relataram não possuírem dificuldades para atenderem tais alunos; e afirmam que a graduação e a pós-graduação na área da Educação Especial foram fundamentais para que pudessem realizar esse trabalho. As professoras da AEE também relataram que seguem as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), buscando ajustar o modelo educacional, com base nas dificuldades dos alunos.

A professora que relatou dificuldades respondeu às perguntas atestando a resistência dos professores das salas comuns em colaborarem no processo de ensino da pessoa com deficiência, por desconhecerem as práticas adequadas a cada tipo de pessoa. Citou também a falta de apoio da família dentro da escola. São necessárias redes de apoio e colaboração de diferentes áreas de conhecimento como suporte ao trabalho pedagógico.

Com relação às adaptações curriculares, citam Heredero (2010, p. 198 apud FANTACINI; DIAS, 2015), que afirma que a experiência do aluno com deficiência deve ser a máxima possível dentro da escola; e que, por parte do profissional, deve haver atenção à diversidade e às necessidades do processo educativo. Por isso, as adaptações curriculares são necessárias para que haja a compreensão de todos os alunos diante de suas dificuldades e habilidades. Citam ainda Glat e Blanco (2009, p. 30 apud FANTACINI; DIAS, 2015), que afirma que, se a escola desenvolver a prática de adaptar o currículo quando necessário, dando atenção à individualidade do aluno, a educação caminha rumo ao sucesso escolar.

Sobre o ensino colaborativo entre o educador da sala especial e o da sala regular, consideram ser essa uma modalidade de serviço da Educação Especial que visa à divisão de responsabilidades em planejar, instruir e avaliar. As professoras do AEE relataram que, às vezes, há resistência por parte dos professores das salas de aula regulares para aceitarem o trabalho colaborativo; porém, o planejamento caminha positivamente nesse sentido.

Sobre o rendimento do aluno com DI, as professoras disseram que os alunos que possuem apoio pelo AEE apresentam resultados positivos no aprendizado dos conteúdos escolares, na socialização com outros alunos da escola, em questões de saúde, família e sociedade. Há a percepção de que a sala de apoio colabora no

acolhimento dos alunos e, a partir disso, há o desenvolvimento da inteligência e socialização dentro e fora do espaço escolar.

Em relação ao apoio da gestão escolar, ela é a responsável por planejar, preparar e articular as condições necessárias para implementar a inclusão, diante do coletivo, com a participação dos pais, demais responsáveis e da comunidade. Porém, segundo as autoras, há o papel controlador, fiscalizador e burocrático da gestão; isso reduz a autonomia pedagógica e a participação social. Nesta perspectiva, as professoras entrevistadas citaram que a escola municipal de Batatais tem o respaldo da gestão em prol da inclusão: há o papel participativo e colaborador, que oferece ajuda e planejamento quando a questão é a inclusão da pessoa com deficiência. As pesquisadoras relataram que algumas das professoras entrevistadas faziam parte da gestão da escola (FANTACINI; DIAS, 2015).

Concluem que, até 2015, houve êxito da política de inclusão de alunos com deficiência na escola do município; as professoras que trabalham na sala de AEE possuem graduação e pós-graduação na área da Educação Especial, há colaboração dos professores das salas regulares, na distribuição e interação dos conteúdos; e percebeu-se avanço dos alunos por parte dos professores, diante dos métodos de ensino.

Sentimentos infantis em relação à deficiência intelectual: efeitos de uma intervenção. Vieira (2015) dedica-se ao trabalho com crianças sem deficiência intelectual, visando a compreender seus sentimentos e impressões sobre a DI. Pauta-se em uma base teórica que contextualiza as percepções desenvolvidas pela academia sobre as interações de pessoas com e sem DI. Posteriormente, expõe a metodologia e os resultados da pesquisa empírica que realizou com quarenta crianças do segundo ano de uma escola estadual localizada no interior do estado de São Paulo.

A autora debruça-se à conceituação da DI, trazendo a existência de uma extrema valoração de um tipo ideal socialmente construído pela cultura ocidental: o do “jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e intelectualmente perfeito, belo e produtivo” (AMARAL, 1998, p. 14 apud VIEIRA, 2015, p. 425). Destaca-se que o sujeito com deficiência intelectual é entendido como uma afronta a esse estereótipo, por representar a imperfeição, a improdutividade e, conseqüentemente, a incompletude.

Assim, assegura que interação entre sujeitos com e sem DI promove sentimentos diferentes em cada indivíduo, como aponta Goffman (1988 apud VIEIRA, 2015), que são angustiantes para ambos: os estigmatizados e os não estigmatizados.

Aqueles sem DI sentem-se desconfortáveis por não saberem como agir, receosos de constrangerem o outro, além de serem consumidos por um sentimento de pena. Por outro lado, a pessoa com DI sente-se insegura perante a aceitação ou rejeição do outro, podendo agir agressivamente, como num ato de defesa, ou isolar-se.

Contudo, os sentimentos mais comuns experienciados pelos indivíduos sem deficiência são: o medo, o desconforto, a comiseração e a piedade, pois eles relacionam o deficiente à incompletude e, por esse motivo, sentem erroneamente que a pessoa com deficiência é alguém que repentinamente perde os amigos, o emprego, o lazer, a mobilidade e a sexualidade; e essas interpretações justificam o medo e a piedade das pessoas sem deficiência.

Essas percepções foram investigadas na pesquisa que a autora realizou por meio de intervenção em uma escola estadual, estruturada em pré e pós-teste, baseadas na contextualização da temática, através de vídeos que explicitavam o cotidiano das crianças com DI no ambiente escolar. A coleta de dados contou com um roteiro de oito questões abertas que abordavam as concepções e informações que os indivíduos possuíam sobre o tema, os sentimentos que isso lhes causava e as perspectivas que eles viam para essas pessoas no futuro. As respostas foram “sentimentos de tristeza”, pois viam a pessoa com deficiência como tristes e isoladas, seres humanos que precisam de proteção. Para Vieira (2015), este sentimento também evidenciou que pessoas sem deficiência se enxergam com superioridade perante as deficientes.

Os resultados evidenciaram que, quando havia um conhecimento prévio sobre o tema (o que não ocorreu em grande escala), esse provinha de instrumentos midiáticos. Tal fato fomentou a construção de ideias que não condiziam com a realidade, como o medo da transmissão da deficiência ou um forte sentimento de dó. Destaca-se a necessidade do maior envolvimento de pais e professores com o tema, abordando-o de modo natural, a fim de desmistificar essas falsas impressões e incentivar a empatia e perspectivas positivas para esses sujeitos.

A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. Para Mendonça e Silva (2015), há um processo histórico marcado pela globalização, sobretudo, pelos aspectos socioeconômicos que enaltecem a cultura ocidental e desvalorizam as subjetividades dos indivíduos, legitimando um modo de vida e ignorando as diversidades. O único caminho contrapondo esse modelo é o empoderamento, pois fortalece as identidades sociais, tornando o sujeito o ator social de

sua própria vida, com participação ativa das minorias sociais. Para as autoras, o processo de exclusão é a negação da diversidade humana.

Admitem que a pessoa com deficiência, na passagem do século XIX para o XX, ocupa locais de atendimento próprio e, por isso, a reforma das escolas de modo a que possam atender todos os públicos, é um ato político. Porém, a universalização escolar e o aumento das vagas na escola regular não são suficientes para combaterem as práticas de exclusão nem oportunizarem a justiça social, pois o cenário escolar está infectado pela prática neoliberal da meritocracia, ou seja, ordena e hierarquiza os alunos, em função de seus méritos. Nessa conjuntura, a pessoa com DI sofre as práticas da exclusão, mesmo inserida no ambiente escolar (MENDONÇA; SILVA, 2015).

Acreditam que professores demonstram dúvidas, sem saberem como atender e criar métodos para que os alunos com deficiência intelectual se desenvolvam como os demais alunos. Além disso, são estabelecidos mitos e preconceitos históricos dentro do cenário da sala de aula, de modo que a exclusão da pessoa com deficiência torna-se uma prática comum dentro da escola regular. Mendonça e Silva (2015) apontam que, para Mileto (2010), tais práticas se iniciam no diagnóstico da pessoa com DI, pois, por meio de testes psicológicos e de inteligência (QI), definem quais pessoas são educáveis.

Relatam que, no ano de 2002, a DI passou a ser definida como "limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas, originando-se antes dos dezoito anos de idade" (AAMR, 2006, p. 20 apud MENDONÇA; SILVA, 2015, p. 514). Houve uma ampliação no diagnóstico e teoricamente nas métricas de atendimento das pessoas com DI.

Concluem que o currículo da escola precisa ser adaptado às dificuldades de cada pessoa. Segundo Padilha (2004 apud MENDONÇA; SILVA, 2015) o planejamento educacional da pessoa com deficiência deve ter como base a intenção de potencializar suas habilidades, considerando as exigências oriundas de suas experiências culturais, para que a pessoa com DI possa desenvolver-se em coletivo, de modo que haja dinamicidade entre seu funcionamento cerebral e os processos culturais do ambiente em que esteja inserida. Porém, as autoras relatam uma escassez de bibliografia sobre o tema; por isso, a importância da formação continuada dos professores e a criação de estudos e práticas de intervenção na educação de alunos com DI.

Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. Santos e Martins (2015) investigaram as práticas pedagógicas aplicadas em uma escola pública municipal de Natal/RN, visando a analisar se essas eram eficazes no processo de aprendizado dos estudantes com DI. As autoras embasam seu trabalho em observações de aulas seguidas de entrevistas semiestruturadas, utilizando um roteiro para a construção de dados. Participaram da pesquisa duas professoras do Ensino Fundamental: uma, licenciada em Pedagogia; a outra cursava licenciatura em Letras. As professoras tinham em seu quadro discente treze estudantes com DI.

A observação em sala evidenciou que as docentes se pautaram, majoritariamente, em um estilo de aula considerado tradicional: exposição de conteúdo de forma oral e escrita em lousa. Santos e Martins (2015) enfatizam que observaram esse método ser pouco ou nada eficiente no que tange à captação de atenção por parte dos estudantes com DI. No entanto, as professoras utilizaram-se de abordagens que divergiram entre si: uma se utilizou de vídeos e trabalhos em grupos como forma de captar maior atenção dos estudantes. Os recursos não expositivos favoreceram a troca de experiências e o desenvolvimento da cooperação, mesmo que alguns alunos com DI se mostrassem indiferentes à atividade.

Outro desafio foi identificado nas percepções que essas professoras fazem do aprendizado do alunado com DI: uma das professoras apresentou um discurso em que se mostrou contrária à inclusão de alunos com DI no ensino regular, afirmando serem eles incapazes de assimilar o conteúdo desenvolvido em sala de aula, prejudicando a sua aprendizagem. A outra, por sua vez, disse acreditar na capacidade de desenvolvimento escolar dos alunos com DI, uma vez que esses aprendem a andar e a se comunicar; portanto, essa foca mais nas possibilidades de aprendizagem do que nas limitações presentes.

A partir das observações e entrevistas, destacaram que as participantes demonstraram estar despreparadas para lidarem com a educação de alunos com DI; despreparo originado da própria formação universitária de cada uma. A precariedade ainda se faz presente na própria escola, uma vez que não oferece estrutura física nem treinamentos aos docentes para que a inclusão seja realmente consumada (SANTOS; MARTINS, 2015).

Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. Segundo Haas et al (2016) A “Roda” é uma ação que envolve três universidades federais brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (UFRGS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio de produção acadêmica e discussão oral, tendo como base a reflexão. O tema do ano de 2013 foi a análise da política de educação especial na atualidade. Foram pensadas alternativas para que a inclusão fosse efetiva, revistas as práticas cotidianas no espaço institucional e propostas reflexões sobre o porquê e como as pessoas com deficiência ainda são tratadas, o que faz parte do desafio enfrentado pela escola regular. Realizaram-se também debates para traçar novas interpretações da política educacional especial no cotidiano dos participantes. Assim, a “Roda” pensa na garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola regular.

Os participantes baseiam-se na Constituição, que ampara os direitos da pessoa com deficiência, por meio da intervenção das políticas educacionais. Discutem a educabilidade de todos os sujeitos, no espaço da escola regular, com base em experiências de diferentes participantes do grupo; sobretudo, na garantia ao direito à educação de qualidade para todos.

Os registros da Roda acontecem por meio da apresentação oral de tramas e enredos, gravados em áudio, para que haja historicidade e muitas pessoas possam ouvir, interpretar e reinterpretar o que foi discutido. O procedimento visa a construir a memória do grupo e a persistir na reflexão de questões emergentes da educação.

Haas et al (2016) enfatizam o estudo de Silva Júnior (2013), que investiga a evasão de jovens com deficiência em Porto Alegre/RS, por meio de uma documentação levantada de 427 pessoas matriculadas nas escolas municipais da cidade, onde os alunos com deficiência ficam em média apenas oito anos na escola regular e transitam para a escola especial. Por meio desse relato, foi discutida na Roda a possibilidade de a escola especial restringir o avanço da inclusão na escola regular, pois a pessoa com deficiência, por não acompanhar o ritmo escolar, acaba encarando a escola especial como uma possibilidade melhor. Contudo, seria esse um espaço limitador?

Reafirmam a importância de escolas especiais no caso das pessoas com dificuldades auditivas, por exemplo. Citam a falta de aplicabilidade de políticas direcionadas à educação dessas pessoas na rede regular de ensino e alegam que, no ambiente da escola especial, há uma importante oportunidade de socialização e convívio com o igual, além de existir uma cultura constantemente trabalhada e desenvolvida, como a de Libras, por exemplo (HAAS et al, 2016).

A Roda pensa em formas de intervenção e invenção de novas estratégias que contribuam com a política da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, através da dialética e da meta-reflexão. Citam a importância da escola especial e reconhecem como primordial a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino sem a categorização do aluno pela tipologia da deficiência e, como medida necessária, sugerem encarar cada aluno como único, diante da sua individualidade. A iniciativa da Roda, colabora através do incentivo, com a iniciativa individual do profissional para a formação continuada, com estratégias para a gestão, mobilização e engajamento de grupos.

Os participantes citam que há invisibilidade de direitos e que atualmente há o aumento de pessoas com DI no ensino fundamental. Esse público tem crescido, em maior parte, nas salas da EJA, sendo considerado um grupo desafiador: os professores sentem que é necessário moldar as estratégias dentro da sala de aula, para que a inclusão seja efetiva.

Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. O objetivo da investigação de Maturana e Mendes (2017) afere a concepção de alunos com DI a respeito da sua escolarização, tanto no ensino especial quanto no regular. A pesquisa foi realizada através do procedimento Desenho-Estória e de entrevistas com familiares de cinco alunos com DI transferidos da rede regular de ensino para escolas especiais e vice-versa.

Mendes (2006 apud MATURANA; MENDES, 2017), uma das autoras do artigo, afirma que, até a década de 1980, a segregação de alunos com DI era baseada na crença de que seriam melhor atendidos em ambientes separados da escola regular. Atualmente, há a transferência de alunos com DI matriculados na rede regular para a escola especial e vice-versa. A realocação dos alunos com DI, por vezes, é, no fundo, arbitrária, sem relação alguma com o processo escolar e baseada simplesmente no comportamento do aluno, desrespeitando a legislação: não há evidências empíricas inequívocas de que todos os alunos com DI possam escolarizar-se em classe comum. Indício de tal posicionamento é que grande parte dos países com políticas de inclusão escolar vigentes há anos ainda mantêm duas opções de escolarização: escolas comuns e especiais (MATURANA; MENDES, 2015 apud MATURANA; MENDES, 2017).

Há um efeito negativo na vida do aluno com DI em apenas matriculá-lo na rede regular de ensino sem o seu consentimento, desencadeando ansiedades, frustrações, baixa autoestima e isolamento social, gerados pelo *bullying* e pela sensação de não

pertencer ao novo ambiente. Esse problema afeta, além do próprio aluno, suas famílias e professores. Porém, se nesse processo de transferência houver um apoio pedagógico específico através de estratégias de professores e gestores, os ganhos acadêmicos e sociáveis serão consideráveis (MATURANA; MENDES, 2017).

Foram entrevistados cinco alunos com DI, que passaram pela experiência de estudar numa escola regular e numa escola especial. Os alunos relataram e desenharam experiências em ambas as escolas. O resultado foi que: a escola especial é caracterizada como um ambiente afetivo, com brincadeiras e passeios; e a escola regular, como um espaço de aprendizagem acadêmica estruturada. Além disso, os relatos dos alunos demonstram que, apesar de gostarem do acolhimento da escola especial, a maioria relatou o desejo de frequentar a escola comum, pela oportunidade de aprender a ler e a escrever. Entretanto, a análise de dados demonstrou que os alunos com DI que frequentavam a escola regular sentiam-se de alguma forma excluídos ou sofriam *bullying* diante das dificuldades em aprenderem os conteúdos; por isso, para as autoras, a grande dificuldade da inclusão é promover situações e materiais pedagógicos que atendam todos os alunos; os jovens com DI relataram sobre suas vidas, falaram sobre reprovações, isolamento em sala de aula e ausência de apoio em suas necessidades cotidianas.

Pensamento social e educação: concepção de escola e avaliação da inclusão por parte de mães de alunos deficientes de São Gonçalo. O artigo de Ribeiro, Wolter e Mettrau (2017) tem o objetivo de investigar a avaliação das famílias a respeito dos resultados das políticas de educação especial implantadas na rede municipal de São Gonçalo-RJ, a partir de 2009. Foram entrevistadas 23 mães de alunos com DI e o resultado foi que a rede municipal de ensino precisa atender melhor os alunos com deficiência intelectual.

Para os autores, na base na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) elaborada pelo MEC, há a promessa de que tal instrumento é capaz de colaborar para a superação dos princípios e práticas integracionistas de documentos até então vigentes no cenário educacional brasileiro. Portanto, a partir de 2008, os sistemas públicos do País iniciaram uma reorganização, pautados na inclusão. O sistema escolar, por exemplo, tem o ideal de garantir o direito de todas as pessoas a aprenderem juntas.

Afirmam que, para compreender o movimento de inclusão, é preciso perceber os estudos de Moscovici (1981), que entendem as representações sociais como

o aval para as transformações de uma determinada realidade social. O autor contextualiza o conceito de “sociedade pensante” que funciona a partir das interrogações e da busca de soluções para determinado problema; assim a comunidade age em coletivo. Com base nisso, Abric (1994 apud RIBEIRO; WOLTER; METTRAU, 2017) cita que a representação social tem uma função avaliativa, com base na opinião a respeito de determinado fato ou situação social.

O município de São Gonçalo, no ano de 2010, possuía população estimada de 999.728 habitantes; e em 2014 era de 1.031.903 habitantes. Com base no grande número de matrículas no ensino infantil, a prefeitura da cidade buscou, por meio de ações conjuntas, atingir o princípio da Perspectiva da Educação Inclusiva, garantindo o direito de todas as pessoas ao acesso e permanência nos ambientes de ensino regular. Houve: transferência de alunos que estudavam em salas especiais para salas regulares; criação de uma rota de transporte exclusiva para alunos com deficiência; contratação emergencial de professores de apoio; concursos públicos para os cargos de professores especializados, entre os quais, professores de Braille, Libras e para o atendimento domiciliar/hospitalar; deu-se continuidade ao programa Sala de Recursos Multifuncionais; e, parcialmente, a estrutura física da escola foi adaptada. A relação com a família e a comunidade também melhorou, pois foi criado um grupo de apoio em que essas estavam presentes e optavam sobre as unidades de ensino.

Nas respostas negativas das mães de alunos sobre esse projeto de inclusão, os autores concluíram que a disponibilização do serviço não se deu de forma universal nem com a mesma qualidade em todas as sedes do sistema de ensino. Tal fato é abordado por Mantoan (2011 apud RIBEIRO; WOLTER; METTRAU, 2017) que cita o amparo da Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) elaborada pelo MEC: ainda há a dificuldade em incorporar integralmente uma educação inclusiva. Além disso, houve pais que relataram que a escola não acreditava no potencial/capacidade de seus filhos. Ainda assim, os autores afirmam que a maioria das mães participantes declararam que os serviços ofertados melhoraram a condição de ensino, possibilitando bons resultados nas vidas escolares dos alunos com DI. Com base nas afirmações dos familiares, os autores concluíram que o projeto possui seus pontos positivos e negativos.

Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. Padilha (2018) trata inicialmente dos aspectos culturais em que o ser humano está submerso. Desde que nasce, o ser humano

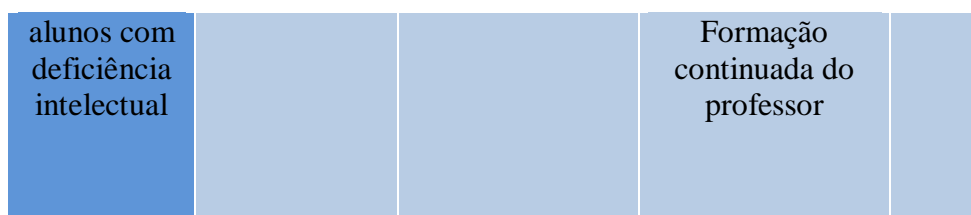
cria laços com seus pares, estabelece relações sociais e intrapessoais a fim de fazer parte de determinada cultura. Porém, ao mesmo tempo, ele é um ser biológico; portanto, há dupla relação conectada entre a condição biológica e a condição cultural.

A autora baseia-se em Vigotski (1995), sobretudo na Pedagogia Histórico-Crítica, partindo do conceito de que as vivências cotidianas são o início do processo do conhecimento; sobre os aspectos culturais, reconhece que a compreensão do mundo se dá através da relação entre os seres humanos; e só através da educação isso é possível. Porém, dentro do ambiente escolar, a autora cita que a pessoa com DI não consegue acompanhar o desenvolvimento como se espera das pessoas sem deficiência. As práticas escolares seguem um modelo rígido e genérico e os alunos com DI são obrigados a estudar por mais tempo; muitas vezes, acabam aprendendo menos que os demais alunos; por esse motivo, são necessários planos alternativos com a utilização de novas possibilidades de ensino.

Cita o “ensino fecundo” de Vigotski (1995), que analisa o processo de aprendizagem da criança através de métodos complexos, como o desenvolvimento do pensamento, linguagem, percepções, sensações e o conjunto de todos esses elementos na interação cultural entre indivíduos, além de respeitar os seus conhecimentos sobre sua vida cotidiana. Quanto à aprendizagem das pessoas com DI, cita um estudo de caso em que investigou cinco esferas do desenvolvimento complexo: o gosto, a narrativa, o desenho, a imaginação e o uso simbólico de objetos culturais. Tais aspectos demonstraram o desenvolvimento da atenção, memória, comunicação, sentimentos e consciência do corpo.

Nesse sentido, a autora chama a atenção para a necessária transformação da forma de ensinar. Segundo Padilha (2018), para que haja a inclusão da pessoa com DI para além de um espaço físico, é de fundamental importância pensar sobre a realidade vivida e sentida. A partir disso, o professor deve procurar mudar tal realidade, pensando no trabalho educativo de cada indivíduo singular através de atividades didáticas e no modo de avaliar, que deve ser fiel à evolução de cada aluno.

Título	Autor	Universidade	Palavras-Chave	Ano
Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de	TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina	Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR	Educação especial. Formação em serviço. Inclusão educacional. Deficiência Intelectual.	2012



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Plataforma LILACS as palavras-chave usadas foram: inclusão, deficiência intelectual, inclusão rede regular de ensino. O recorte temporal utilizado foi de 1994, devido ao marco da Declaração de Salamanca para a inclusão escolar da pessoa com deficiência, até 2018. Porém, não havia registros da década de 1990.

Foram encontrados sete (7) textos: 1) De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva; 2) Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO; 3) Sala de Recursos no processo de Inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores; 4) Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura; 5) Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas; 6) Sentimentos Infantis em relação à deficiência intelectual: efeitos de uma intervenção; 7) Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Porém, seis deles também estavam na plataforma SCIELO; apenas o último era exclusivo da Plataforma LILACS.

O artigo “Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual” é de natureza qualitativa e a metodologia é colaborativa.

Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Toledo e Vitaliano (2012) dissertam sobre a inclusão de alunos com DI no ensino regular. Defendem, especialmente, a ideia de que haja um processo de formação adequado, dos docentes, baseado no trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e especialistas em Educação Especial. Para tanto, promovem uma pesquisa empírica em uma escola estadual do ensino fundamental II, a qual contou com a participação de alunos e professores, visando a experienciar e debater maneiras de aprimorar a formação docente para lidar com essa temática.

As autoras fazem uma breve retrospectiva histórica no que tange à formulação de políticas públicas direcionadas à inclusão educacional de DIs. Observa-

se que, no início do século XX, esse assunto era abordado com a supervisão de órgãos de inspeção sanitária, separando os alunos com DI dos demais. Em meados do século XX, há a inauguração de instituições, como a Fundação Pestalozzi e a APAE. A década de 1990 é marcada pela formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); e a década seguinte, pelas Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o que promoveu uma significativa ascensão quantitativa das matrículas de alunos com DI no ensino regular. Por fim, em 2008 destaca-se a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual propõe que a totalidade de discentes com DI seja matriculada em salas de aula regulares.

No âmbito empírico, as autoras estruturam uma pesquisa colaborativa, contando com a participação de discentes e docentes envolvidos com a inclusão de alunos com DI. O ensaio foi separado em três etapas: a primeira foi constituída por um levantamento junto aos professores sobre seus conhecimentos e metodologias utilizadas com os participantes; a segunda baseou-se em rotinas de estudos sobre inclusão educacional e intervenções em salas de aula; a terceira, por fim, contou com entrevistas com os participantes, para mensurar as atividades e reflexões propostas (TOLEDO; VITALIANO, 2012).

Os resultados revelam que uma maximização da qualidade no processo de inclusão dos alunos com DI pode ser alcançada quando há o trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular e peritos em educação especial. Por este modelo, espera-se que ambos os grupos de profissionais promovam dinâmicas em equipe e tragam materiais que potencializem o desenvolvimento social e educacional de cada aluno. Outro resultado contundente foi a própria percepção desses profissionais perante as capacidades dos alunos com DI, que se mostrou positiva e os incentivou a ampliarem seu escopo teórico e metodológico sobre a inclusão.

3.1. Resultados encontrados

Da leitura dos trabalhos da Plataforma SCIELO e da Plataforma LILACS no período entre os anos de 2011 e 2017, identificaram-se as várias nuances dos trabalhos acadêmicos que dissertam sobre a inclusão da pessoa com DI. Alguns discutem a reorganização da rede regular de ensino diante das dificuldades físicas e pedagógicas para incluir esses indivíduos, outros tratam da formação e capacitação dos profissionais, dos aspectos pedagógicos, de políticas públicas e do suporte da educação especial ao ensino regular. Inicialmente, nota-se a invisibilidade da pessoa com DI devido o baixo número de artigos publicados sobre o tema.

Os trabalhos destacam, de modo geral, que há a necessidade de fortalecimento de cinco pilares para que o aluno com DI seja incluído com êxito no sistema educacional; alguns indicam possibilidades de trabalho que pode ser desenvolvido, visando a evitar a evasão escolar. Desse modo, sem a intenção de classificar em ordem de importância, apresentamos abaixo as cinco categorias e os textos que as fundamentam.

A primeira categoria é a reestruturação do modelo escolar vigente criando formas para garantir os direitos da pessoa com DI. No ano de 2008, o MEC lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que aboliu as matrículas de alunos com deficiência nas classes especiais e tornou obrigatória sua inscrição na rede regular de ensino. Porém, para Mendonça e Silva (2015), no artigo *A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia*, atender a pessoa com deficiência na rede regular de ensino é um ato político e a universalização do ensino não é suficiente para garantir que a inclusão da pessoa com deficiência seja efetiva.

Mantoan (2003) acredita que o verdadeiro modelo escolar inclusivo é o que promove práticas pedagógicas, contemplando a individualidade do ser humano e a participação dos pais e da comunidade no cotidiano escolar desses alunos. Benitez e Domeniconi (2014), em *“Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas”*, afirmam que, para que o processo de inclusão escolar seja efetivo, é necessária a participação de diversos agentes educacionais em conjunto. As autoras citam a necessidade de estratégias elaboradas pelos professores da sala regular juntamente com os professores da sala especial, no preparo de conteúdos pedagógicos e com a participação da família na escola.

Ainda como parte da reestruturação escolar, alguns textos reafirmam a importância da parceria entre escola regular e escola especial e do Atendimento Educacional Especializado como facilitadores do processo de inclusão de alunos com DI. Lopes e Marquezine (2012), em “*Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores*”, citam Moretti e Corrêa (2009, p. 487 apud LOPES; MARQUEZINE, 2012) que valorizam o AEE, afirmando que a sala de recursos oferece o apoio educacional complementar para que o aluno se desempenhe e permaneça na sala comum, com sucesso escolar. As autoras admitem que o apoio especializado aliado a adequações curriculares complementam o aprendizado de forma diversa da sala regular e concluem que a sala de recursos só tem sentido se o professor der continuidade ao trabalho da sala regular.

Analisando entrevistas realizadas com professoras do AEE, Fantacini e Dias (2015), em “*Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual*”, concluem que, para o êxito da política de inclusão de alunos com DI no sistema regular de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, é necessário conhecimento de novos conceitos e investimentos na formação continuada dos profissionais, possibilitando o uso de novas práticas, a equiparação de oportunidades às diferenças e a criação de contextos educacionais inclusivos.

A expressão Atendimento Educacional Especializado surge na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III e na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no parágrafo 2º, do art. 59, sinalizando que se trata de um atendimento para alunos com necessidades específicas de inclusão educacional. Esse atendimento pode ocorrer em salas de ensino regular ou em serviços especializados, quando necessário. No entanto, a partir de 2008, o AEE ganha maior importância pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse contexto, a lei sugere que o AEE deva ser oferecido no turno inverso ao da classe comum na própria escola ou em centro especializado, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A Resolução nº 4/2009, art. 2º, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, esclarece que o AEE é complementar ou suplementar à formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Portanto, na reestruturação da escola para atender os alunos com DI, o AEE promove saberes pedagógicos necessários para seu sucesso escolar, pois pode ser a principal ponte entre a sala regular e a especial, mesmo com toda a complexidade que a escola e suas relações representam.

A segunda categoria é a formação inicial e continuada dos professores para que tenham maior embasamento teórico e prático, autonomia, motivação e segurança para ensinar o aluno com DI. A capacitação deve fazer com que os professores repensem/alterem seus métodos e suas práticas avaliativas. O ensino é uma atividade também de aprendizagem. Os docentes são responsáveis pela sua aprendizagem ao longo da vida, pois somente com formação teórica e prática é possível compreender que o ensino é uma atividade de resolução de problemas, que requer planejamento contínuo e sistemático, avaliação, reflexão e reformulação.

Não existe uma metodologia específica para ensinar alunos com DI; muitas vezes, os professores, ao pronunciarem a já tão popular frase “não estou preparado para ensinar alunos com DI”, parecem estar à espera de cartilha, de um livro de receitas, de uma metodologia infalível para ensinarem determinado conteúdo ao aluno que possui determinada limitação e característica. No entanto, é o conhecimento sólido e aprofundado, o domínio das diversas formas de ensinar que levam o professor a perceber dificuldades, compor procedimentos didáticos e voltar, quando necessário, a articulá-los por outros caminhos, tornando o aprendizado relevante para o aluno e passível de apreensão. Portanto, a formação inicial e continuada de professores pode proporcionar os conhecimentos necessários para um trabalho exitoso dos alunos com DI.

O estudo de Silveira, Enumo e Rosa (2012), intitulado “*Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura*”, entende que a importância do professor na realidade desses alunos é fundamental; porém, a queixa de falta de preparo profissional para lidar com as diferentes realidades dentro da sala de aula é recorrente. Para os educadores há a falta de preparo institucional e acadêmico. A partir disso, as autoras analisaram as práticas escolares desses agentes e perceberam a tendência em tratar os alunos de forma desigual. De modo geral, há a ausência de docentes de apoio no planejamento do material pedagógico, o ensino é feito em salas lotadas e há rejeição dos alunos com deficiência por parte dos demais discentes; a política inclusiva não tem sido respeitada.

Sabe-se que a legislação ampara a pessoa com DI para haver inclusão dentro da rede regular; porém, o estudo de Mendes, Almeida e Toyoda (2011), *“Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular”*, mostra queixas de falta de preparo dos professores para lidarem com alunos deficientes, principalmente com aqueles acometidos de disfunções graves, paralisia cerebral e DI.

A terceira categoria é o apoio teórico das universidades, de modo que possibilitem espaços para criação bibliográfica e discussões sobre o modelo educacional, a evasão e os caminhos inclusivos à pessoa com DI. O papel das universidades não se pode restringir a formar profissionais para a inclusão no ensino regular e/ou professores para atuar no AEE: enquanto local que detém conhecimentos e realiza pesquisas, sua função é também a de estabelecer parcerias com as redes de ensino públicas, capacitando os professores a pensar, avaliar suas ações e assumir novas atitudes que valorizam a diversidade humana.

Diante das dificuldades práticas e burocráticas para o estabelecimento de parcerias, as universidades podem também utilizar-se da pesquisa-ação, voltada à transformação de uma circunstância no campo de estudo. Desse modo, aplica-se o desenvolvimento de métodos e técnicas apropriadas ao espaço escolar ou laboral, propiciando aos docentes contato com outras formas de ensinar e aprender, novas teorias e práticas.

As iniciativas apontadas nos estudos seguintes ainda são poucas, mas podem ser o pontapé inicial para que, de fato, as universidades coloquem seus conhecimentos a serviço da inclusão educacional.

Os estudos de Hass et al (2016), por meio do estudo *“Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência”*, mostram que existem iniciativas como a “Roda”, que é uma ação que envolve três universidades federais brasileiras: UFRGS; UFES; UFSCar e tem por objetivo a produção acadêmica e a discussão oral, com base na reflexão sobre métodos de inclusão da pessoa com deficiência em ambientes sociais. Os autores concluem que,

ao dar visibilidade a uma ação de pesquisa e formação, [a roda] pretende contribuir para a reflexão da formulação da política como um movimento “vivo” e participativo, em que todos os sujeitos, nos diferentes lugares que ocupam, são atores desse processo. A pesquisa e a formação continuada devem ser tratadas como possibilidades abertas para a construção e a invenção de novas alternativas, que passam a agregar a roda, provocando a dinâmica contínua e dialética entre o instituído e o instituinte (HASS et al, 2016, p. 580).

Asseguram que a iniciativa alia pesquisa e formação ao envolver pesquisadores e profissionais, sendo que cada participante é considerado um agente político, com potencial para “cartografar, tensionar e avaliar a implementação da política de educação especial” (HASS et al 2016, p. 580).

Outra iniciativa foi encontrada no estudo de Mendes, Almeida e Toyoda (2011), no trabalho “*Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*”, descrevendo que, em São Carlos/SP, no ano de 2004, foi elaborado um projeto entre a Escola Especial, a Escola Regular e a Universidade Federal de São Carlos, a fim de se pensar e construir medidas para que a inclusão da pessoa com deficiência seja efetiva. O projeto foi nomeado de “SOS Inclusão” e capacitava estudantes dos cursos de Educação Física, Fisioterapia, Educação, Psicologia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos para atuarem através do trabalho em conjunto/coensino e voluntário em escolas regulares, a fim de colaborar com a inclusão. São necessárias mais iniciativas como essas, de parceria entre as universidades, detentoras do conhecimento, e as redes públicas e privadas de ensino, para que possam aliar com sucesso a teoria e prática na inclusão de alunos com DI.

Também o artigo de Toledo e Vitalino (2012), “*Formação de professores por meio da pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual*”, relata o processo de intervenção realizado com professoras do ensino regular. As pesquisadoras, além de entrevistas e reuniões de formação, também estiveram presentes colaborando nas salas de aula, atendendo os alunos em suas dificuldades. Concluem que a presença de um docente especializado e a realização de pesquisa colaborativa em sala de aula do ensino regular favorecem a mudança de postura, possibilitando ao educador acreditar na capacidade de aprendizado do aluno com DI.

A quarta categoria é a implementação de políticas públicas embasadas na legislação, para tornar possíveis os caminhos da inclusão; toda evolução das legislações e de políticas públicas de educação inclusiva amparam não somente a inclusão escolar da pessoa com deficiência, mas também o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, de modo a assegurarem condições pedagógicas necessárias, de acordo com as características e dificuldades individuais dos alunos.

Para que as políticas educacionais sejam implementadas, demanda-se não apenas vontade política, mas, e principalmente, luta e mobilização de todos, reivindicando que a inclusão da pessoa com deficiência seja realizada em condições

próprias de acesso, permanência e sucesso escolar, que são seus direitos legais. Não somente na escola, mas também na sociedade, faz-se necessário pensar que a noção de diversidade vai ao encontro dos direitos; ninguém deve ser excluído, seja qual for a deficiência, conforme pode ser verificado nos seguintes trabalhos.

A partir do estudo de Tada et al (2012), nomeado “*Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO*”, verifica-se a fragilidade do suporte à escola regular na promoção da inclusão de pessoas com deficiência. Por isso, há a necessidade de políticas públicas por meio da criação de metas na área da educação e de colocar em prática o que está previsto na lei, buscando estratégias que diminuam a evasão. As autoras concluem que as escolas, de maneira geral, não estão preparadas para receberem alunos com deficiência, apresentando barreiras arquitetônicas que limitam o atendimento educacional aos alunos com deficiência. Destacam que há falta de conhecimento para diagnosticar a deficiência de alguns alunos e constatam que há defasagem idade/série.

Chicon e Sá (2013) no trabalho “*A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempo da escola*”, entendem a inclusão como um fator político e não isento da responsabilidade do Estado, devido à dívida histórico-social com a pessoa deficiente. Os autores acreditam que são as políticas públicas as responsáveis pela efetivação dos direitos do indivíduo com DI dentro da escola regular.

Da mesma forma, Toledo e Vitalino (2012), em “*Formação de professores por meio da pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual*” afirmam que as políticas públicas de inclusão educacional são fortes dentro do Estado do Paraná, pois traçam estratégias para assegurar os direitos da pessoa com DI, principalmente o de frequentarem o espaço da escola regular. Porém, os professores não possuem formação e especialização para adaptarem seus métodos tornando a escola um ambiente mais inclusivo. A partir disso, verifica-se que há falta de equilíbrio, sendo necessária a capacitação e o conhecimento científico, para que as políticas públicas sejam efetivas.

Veltrone e Mendes (2011), no artigo “*Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual*”, ao analisarem as recomendações oficiais do Ministério da Educação (MEC) para identificação da DI em escolares, concluem que há no País uma indefinição legal a respeito das diretrizes

oficiais sobre como identificá-los; e, na prática, as consequências são ainda desconhecidas.

A quinta categoria é a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

No dia 7 de maio de 2011, foi publicado pelo MEC/SEESP/GAB nº 6 a Nota Técnica sobre a avaliação do estudante com DI. Por meio desse documento, verificou-se a necessidade de reformular a avaliação pedagógica processual, exercer as tarefas de definir e organizar novas estratégias que contribuam para o desenvolvimento do aluno, as quais exigem que se respeitem as necessidades individuais da pessoa com DI, potencializando suas afinidades com determinados conteúdos escolares, de modo que o conhecimento seja voltado à rotina prática do aluno, criando meios para que tenha autonomia e conheça a sua própria identidade, história e desafios. Esse modo possibilita que o aluno com DI se veja como um cidadão, sujeito de direitos e também de deveres.

Compreendemos que, no campo educacional, há necessidade de uma constante busca por alternativas didáticas e metodológicas que assegurem a aprendizagem dos estudantes com deficiência e não apenas seu acesso à escola. Portanto, é necessário repensar novas práticas educacionais, de forma a contemplar os princípios da inclusão; as políticas educacionais brasileiras apontam nessa direção, surgindo novas propostas capazes de realizar mudanças significativas no cotidiano escolar. Nesse sentido que aponta o artigo redigido por Santos (2012), intitulado “*Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual*”. A autora afirma que,

devido ao grau de limitação imposto pela determinação neurológica, mesmo que o professor possa fazer muito no ensino escolar junto a alunos com deficiência intelectual, alguns conteúdos e objetivos educativos específicos serão inatingíveis, inclusive nos casos em que há um nível moderado de limitações. Mais do que destrinchar o conteúdo curricular, deve-se priorizar aquilo que pode ser assimilado pelo aluno, afinal, caso não ocorra a assimilação, não haverá a aquisição (aprendizagem), a memorização e, conseqüentemente, a recuperação e a aplicação (SANTOS, 2012, p. 940).

Na sequência, apresenta as condições para que o currículo e o planejamento propostos ao aluno com DI gerem experiências enriquecedoras.

Bezerra e Araújo (2011), no prodigioso artigo intitulado “*De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva*”, realizam uma profunda análise filosófica sobre a educação especial no Brasil sob uma perspectiva Gramsciana e, apoiados nos estudos de Dermeval Saviani, abordam também a Pedagogia Histórico-Crítica. Concluem terem visto

a inclusão se converter em exclusão, em negligência com os alunos com deficiência intelectual, diante do desconhecimento de suas peculiaridades cognitivas e em decorrência de um pretoso tratamento igualitário que cerceia, entretanto, a emergência de uma práxis inclusiva, revolucionária e competente (BEZERRA; ARAÚJO, 2011, p. 299).

Na mesma linha da Pedagogia Histórico-Crítica, Padilha (2018), no seu artigo “*Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar*”, assegura que as

práticas pedagógicas organizadas e sistematizadas, com objetivos claramente definidos, com estratégias selecionadas e realizadas por meio do material adequado, constituem as possibilidades de transformar a escola no lugar privilegiado para que os alunos, com a mediação dos professores, caminhem do conhecimento espontâneo, genérico, confuso, sincrético para o conhecimento consciente, não cotidiano (PADILHA, 2018, p. 19).

O artigo “*Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos*”, escrito por Brito, Campos e Romanatto (2014), descreve o trabalho de pesquisa de observação e intervenção realizado com alunos com DI em uma sala de EJA. Os autores afirmam que novas estratégias, como a utilização de jogos, podem fazer diferença na aquisição de conceitos matemáticos; e relatam como a interação entre alunos, professora e pesquisadores propiciou um espaço de aprendizagem que estimulou a partilha de suas experiências de vida, adquirindo outras.

Igualmente, Santos e Martins (2015), na pesquisa nomeada “*Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular*”, relatam aspectos de uma pesquisa qualitativa, que teve por objetivo investigar práticas pedagógicas com alunos com DI em uma escola pública municipal de Natal/RN. Dos resultados apresentados, salientam que foram verificadas dificuldades dos docentes e observadas no cotidiano escolar, as quais se refletiram na ação docente desenvolvida: lacunas na formação, relativas a uma fundamentação mais sólida sobre como lidar com as diferenças na sala de aula; persistência de uma visão clínica da deficiência; organização escolar estabelecida, muitas vezes dando pouca receptividade aos alunos considerados diferentes ou com deficiência; inexistência de redes de apoio e pouca participação dos pais.

Diante dos trabalhos apresentados, é possível concluir que, para que a inclusão do aluno com deficiência seja efetivada são necessárias:

- Valorização da diversidade. A diversidade precisa ser considerada um recurso e, ao mesmo tempo, um valor para a educação, pois proporciona formas diferentes de ensinar e aprender.

- Concepção de educação inclusiva, com garantia de direitos do aluno com deficiência, preconizado em tratados, leis e políticas públicas.

- Formação inicial e continuada de professores, de forma a criar conhecimentos compartilhados e necessários para enfrentar os vários desafios impostos pela inclusão.

- Promoção de aprendizagens efetivas, envolvendo apreensão de conteúdo, socialização e autonomia.

- Metodologias eficazes, capazes de promover a aprendizagem de alunos sem e com deficiência, permitindo: inovar, ousar, respeitar as diferenças e ritmos de aprendizagem.

Nesse contexto é possível afirmar que a perspectiva da inclusão escolar não se restringe à superação das dificuldades do aluno ou à socialização, mas tem como proposta favorecer a emancipação intelectual por meio da incorporação de novos conhecimentos, de acordo com a possibilidade de ampliar o que já se conhece e de favorecer o desenvolvimento global.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deprendemos que a criação da pesquisa intitulada “A inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino: o que mostram as pesquisas” demonstra relevância da temática enquanto objeto de pesquisa, bem como a realidade em que vivemos e as lacunas, que devem acarretar futuras pesquisas.

O tema “inclusão da pessoa com deficiência” está em constante evolução, pois as concepções são construídas de acordo com os valores de determinada cultura, religião, família, entre outros. Portanto, esses apontamentos podem modificar-se, agregando, gradativamente, novos valores.

Nessa perspectiva, os professores e demais profissionais da área educacional repercutem os valores da sociedade em questão; isso influencia seu posicionamento em relação aos educandos, aos métodos, à postura, e à didática, além de influenciar a forma como os alunos sem deficiência enxergam os que a possuem e como os estudantes com deficiência constroem as suas identidades perante a sociedade.

A partir disso, verifica-se como valores sociais determinam a concepção do que é a deficiência e o que é a inclusão. Fica evidente que a escola e os professores possuem grande responsabilidade no processo de inclusão e de permanência dos alunos com DI na escola regular.

As pesquisas analisadas mostraram que os profissionais da educação sofrem com falta de suporte e por carência na formação inicial e continuada; reproduzem o discurso de que não se sentem preparados para atenderem aos alunos com deficiência nem para criarem métodos alternativos de ensino, de avaliação ou que possibilitem a autonomia desse alunado.

Há uma postura retrógrada da escola, que estimula práticas de competição entre os alunos, avaliações meritocráticas e métodos que não valorizam a subjetividade nem a autonomia dos alunos com deficiência.

Neste cenário, a escola continua com estruturas arcaicas e, além de perpetuar práticas de exclusão, falha ao não envolver a participação da família e da comunidade em suas atuações; principalmente, na discussão de questões pedagógicas.

As políticas foco não se podem restringir à oferta de uma cadeira na sala de aula da rede regular, mas devem possibilitar a participação do aluno por meio de novas metodologias de ensino e aprendizado, oportunizando a autonomia tão necessária para que o aluno com DI tenha liberdade de escolhas e capacidade para superar os desafios impostos por sua deficiência.

No que tange ao assunto da evasão, essa desbanca a inclusão, pois o aluno com deficiência abandona o seu direito de ocupar a rede regular de ensino, socializar-se, aprender e compartilhar. As políticas públicas devem ser efetivas nesse cenário, possibilitando o acesso de qualidade e garantindo a formação da pessoa com deficiência.

Por meio dos resultados discutidos, fica evidente a invisibilidade da pessoa com DI, afinal, há uma bibliografia reduzida sobre o tema, e o estudo científico é uma ferramenta importante, pois evidencia os problemas das estruturas escolares, as dificuldades físicas e pedagógicas da inclusão, a evasão e mostram a necessidade de promover a participação entre universidade, escola e comunidade, além de motivar o professor a participar de cursos de formação continuada.

Iniciativas como a Roda, o Projeto SOS Inclusão e a medida de intervenção entre a escola especial, a escola regular e a universidade de São Carlos, construindo ambientes mais inclusivos, precisam ser valorizados e ampliados. Nesses projetos houve debates, discussões, elaboração de artigos científicos e a formação continuada de professores. A parceria entre universidade e rede regular de ensino possibilita que o conhecimento acadêmico não seja apenas usufruído pelos seus membros, democratizando-o e redimensionando a função pública da universidade.

Contudo, notou-se que escolas democráticas com profissionais preparados, associadas a políticas públicas atuantes, produzem bons resultados na educação da pessoa com deficiência. Isso posto, podemos inferir que as pesquisas acadêmicas encontradas mostram que o caminho da inclusão é sinuoso e se apresenta como desafio para as políticas públicas, para a escola e para os professores. O estudo aqui apresentado não esgota o assunto, mas demonstra os diversos obstáculos à inclusão da pessoa com DI, provocando novas dúvidas e inquietações que possibilitem a construção de um horizonte educativo rico em possibilidades de sucesso para esse educando.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Definition of intellectual disability. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21>. Acesso em: 31 de jul. de 2018.
- ABRIC, Jean-Claude. Pratiques sociales représentations sociales. *In*: ABRIC, J.C. (Org.) **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ABRIC, Jean-Claud; FAUCHEUX, Claude; MOSCOVICI, Serge; PLON, Michel. Rôle de l'image du partenaire sur la coopération en situation de jeu. *In*: **Psychologie Française**, v. 12, p. 267-275, 1967. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Serge_Moscovici/publication/266143808_Role_de_l%27image_du_partenaire_sur_la_coopeition_en_situation_de_jeu/links/5427d73d0cf26120b7b37462/Role-de-limage-du-partenaire-sur-la-coopeition-en-situation-de-jeu.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2018.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Nestor Silveira Chaves. São Paulo, SP, Atena Editora, 4. ed., 1955.
- AZEVEDO, Aline Cristian Guimarães. In/Exclusão de Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais. *In*: SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CARVALHO, Ana Márcia Fernandes Tucci de; LUGLE, Andreia Mara Cavaminai; LIMA, Angela Maria de Sousa; ARAÚJO, Angélica Lyra de; ALBERTUNI, Carlos Alberto; KRYSZCZUN, Cláudia da Silva; GUIZELINI, Edna de Gaspari; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; ALTINO, Fabiane Cristina; CESÁRIO, Marilene; CAMARGO, Roberto Antônio Pereira (Orgs.). **Práticas e Reflexões de Metodologias de Ensino e Pesquisa do Projeto Prodência na UEL**. Londrina/PR, Universidade Estadual de Londrina, pp. 248-264, 2012.
- AZEVEDO, Roberto César Silva. C. **Educar as “creanças anormas”: práticas policiais, médicas e pedagógicas na internação de crianças com epilepsia no início do século XX**. 2009. 77 f. Monografia apresentada ao Departamento de História da PUC-Rio como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Bacharel em História. Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: <<http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/producao/monografias.htm>>. Acessado em: 25 de jul. de 2018,
- BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo, IEE/PUC -SP; Cenpec, 2001.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, MEC, SEESP, 2. ed., 2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde et al. **Deficiência Mental**. Brasília, MEC, SEESP, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf>. Acessado em: 26 de set. de 2018.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial (on-line)**, Marília, v. 30, n. 3, p. 371-386, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300005>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

BEZERRA, Giovani Ferreira. ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. In: **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 277-302, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200013&lang=pt>. Acessado em: 02 de ago. de 2018.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, pp. 7-19, 1995. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm>. Acesso em: 24 de jul. de 2018.

_____. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Org). **Um olhar sobre a diferença**. Campinas: Papirus, pp. 21-51, 1998.

BITTAR, João. Brasil não sabe quantas crianças com deficiência estão fora da escola. **Todos Pela Educação**, sem local, 21 de ago. de 2014. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MKs8PE8fezEJ:www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31128/brasil-nao-sabe-quantas-criancas-com-deficiencia-estao-fora-da-escola/%3Fpag%3Dultima+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>>. Acessado em: 02 de ago. de 2018.

BORGES, Maria Celia; PEREIRA, Helena de Ornelas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. In: **Revista Ibero-americana de Educação**. n.º 59/3, p. 1-11, 15 de jul. de 2012. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/4394Borges.pdf>>. Acesso em: 26 de jul. de 2018.

BORJA, Izabel Maria França de Souza. MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Evasão Escolar: desigualdade e exclusão social. In: **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 15, n. 23, p. 01-104, jan./jun. 2014. Disponível em: <www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/.../09.%20Evasão%20Escolar.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 de dez. de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 24 de jul. de 2018

BRASIL. Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Adotada pela Resolução n.º 2.106-A da Assembléia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. Aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 23, de 21.6.1967. Ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Entrou em vigor no Brasil em 4.1.1969. Promulgada pelo Decreto n.º 65.810, de 8.12.1969. **Diário Oficial da União (on-line)**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 de dez. de 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>>. Acessado em: 27 de jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, 11 de ago. de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 24 de jul. de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 de out. de 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 24 de jul. de 2018

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acessado em: 27 de jul. de 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 de jul. de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acessado: em 24 de jul. de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 07 de 24 de 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Executivo, Brasília, DF, 21 de dez. de 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acessado em 24 de jul. de 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 de jan de 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/110172.htm>. Acessado em: 24 de jul. de 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Poder Executivo, Brasília, DF, 08 de out. de 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acessado em: 27 de jul. de 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (on-line)**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 de dez. de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 22dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União (on-line)**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de ago. de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acessado em: 02 de ago. de 2018.

BRASIL. [Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011](#). Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de nov. de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acessado em: 01 de ago. de 2018.

BRASIL. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: Uma Análise a partir das Conferências Nacionais**. Brasília, DF. Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.

BRASIL. [Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013](#). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Ministério da Educação, Presidência da República, Brasília, DF, 05 de abr. de 2013. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acessado em: 02 de ago. de 2018.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.** Brasília, 16 de dez. de 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 26 de jul. de 2018.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1a a 4a séries).** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997

BRASIL. MEC. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, MEC, 2015. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/marco-2015.../17237-secadi-documento-subsidiario-2015>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

BRASIL. MEC. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Seção 1, p. 31, de 18 de jan. de 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acessado em: 01 de ago. de 2018

BRASIL. MEC. CNE. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Seção 1, p. 46, 17 de ago. de 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acessado em: 01 de ago. de 2018

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasil, DF, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acessado em: 02 de ago. de 2018

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultado do Censo da Educação Básica 2010.** Brasília, 2010.

BRASIL. MEC. SEESP. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em: 26 de jul. de 2018.

BRASIL. MEC. SEESP. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais.** BLATTES, Ricardo Lovatto (Org.). Brasília, MEC, SEESP, 2. ed, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acessado em: 02 de ago. de 2018.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento Elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acessado em: 26 de jul. de 2018.

BRASIL. MEC. SNPD. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília, SDH-PR/SNPD, 32 p., 2012. Disponível em: <www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acessado em: 02 de ago. de 2018.

BRITO, Jessica; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; ROMANATTO, Mauro Carlos. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 525-540, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000400005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf>. Acessado em: 24 de jul. de 2018.

CAMARA, Luciana Borella. A Educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. In: **Revista Direito em Debate (on-line)**, v. 22, p. 04-26, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/483/2474>>. Acesso em 02 jan. 2017.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempo da escola. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 2, pp. 373-388, 2013. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1147/842>>. Acesso em: 31 de jul. de 2018.

COMPARATO, Fabio Konder. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. São Paulo, Saraiva, 2010.

COSTA JÚNIOR, Antonio Gil da; COSTA, Carlos Eduardo de Mira. A educação para pessoas com deficiência no Brasil: histórico e conceitos. **Cuadernos de Educación y Desarrollo (on-line)**, v. febrero, n. 44, 18 p., 2014. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar_url?url=http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/educacion-deficiencia.pdf&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=5763915657227492291&ei=wwtiW8K2NI_emgHZsJjABQ&sig=AAGBfm0I4OZ2cypqMmVNtLWL1qC73SsRDw>. Acessado em: 01 de ago. de 2018.

DEIMLING, Natália Neves Macedo; MOSCARDINI, Saulo Fantato. Inclusão Escolar: Política, Marcos Históricos, Avanços e Desafios. In: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 12, p. 03-29, 2012. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/inclusao-escolar-politicama-hist-ava-des-pag-3-a-21.pdf>>. Acessado em: 27 jan. de 2017.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia dos Santos. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.02, p.169-182, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jan. de 2017.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. In: **Cadernos de Pesquisa (on-line)**, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 de ago. de 2018.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. In: **Revista Brasileira de Educação Especial (on-line)**, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000100057&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

FERREIRA, Windyz. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, nº 40, pp. 40-46, out. de 2005. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1961.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo, Editora Moraes, 1980. (Coleção educação universitária).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

FREY, Klaus. Análise de Políticas Públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. In: **Cadernos de Pesquisa**, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, n. 18, pp. 1-36, 1999. Disponível em: <<http://www.sociologia.ufsc.br/site/arquivos/Cadernos%20PPGSP%2018.pdf>>. Acesso em: 30 de jul. de 2018.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 1995, 54p.

GLAT, Rosana; FREITAS, Rute Cândida. **Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema**. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1996, 85 p.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007.

GEORGE, Michael. A Educação e o Estado Novo: A ratificação da ordem dominante e a construção do imaginário político brasileiro. In: **Periódico de Divulgação Científica**

da **FALS (on-line)**, Rio de Janeiro, RJ, ano I, n. 02, 10 p., mar., 2008. Disponível em: <<http://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/educacaoestadonovo.pdf>>. Acesso em: 28 de set. de 2018.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. **Associação Nacional dos Membros do Ministério Público**, São Luis, mai. de 2008. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor>. Acessado em: 24 de jul. de 2018.

HAAS, Clarissa; [PANTALEÃO, Edson](#); [ORLANDO, Rosimeire Maria](#); [BAPTISTA, Claudio Roberto](#). Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. In: **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (on-line)**, v. 97, n. 247, pp. 570-582, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300570&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

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

_____. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, Autores Associados, 2004b. Resenhado por: ZANFELICI, Tatiane Oliveira. In: **Educar em Revista**, n.32, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000200017&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 de jul. de 2018.

JESUS, José Raimundo. Evasão Escolar: um grande desafio da educação brasileira. In: **Construir notícias (on-line)**, Salvador, 2016. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/evasao-escolar-um-grande-desafio-da-educacao-no-brasil/>>. Acesso em 14 de outubro de 2017.

LEGALE, Siddharta. Estado social e democrático de direito: História, direitos fundamentais e separação dos poderes. In: **Concurso de Monografias da CSPB no tema "Estado Social e Democrático de Direito" (on-line)**, Confederação dos Servidores Públicos do Brasil, Brasília, DF, 36 p., 2009. Disponível em: <http://www.cspb.org.br/docs_concursos2009/monografiasiddharta.pdf>. Acessado em: 01 de ago. de 2018.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. In: **Revista de sociologia e política**, v. 21, n. 48, p. 101-110, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf>> Acesso em: 17 de julho de 2017.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Maturano; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. In: **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 05, p. 01/05-16, 2008. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianelopes.pdf>. Acessado em: 30 jan. 2017.

LOPES, Patrícia. Atuação dos pais na educação. **Brasil Escola**, sem local 2008. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/atuacao-dos-pais-na-educacao.htm>>. Acesso em: 02 de ago. de 2018.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300009&lang=pt>. Acesso em: 29 de julho de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Integração X Inclusão: Escola para Todos. In: **II Congresso Brasileiro e Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down**, 1997, Brasília. Anais do II Congresso Brasileiro e Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down, 1997. v. 1. p. 119-122. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/integracao_x_inclusao.htm>. Acesso em: 26 de jul. de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Ensino Inclusivo - Educação (de qualidade) para todos. In: **Revista Integração**, Brasília, ano 8, n. 20. p. 30-32, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *AEE Políticas Públicas e Gestão nos Municípios*. Rio de Janeiro, Moderna, 2011.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo, Cortez, 1996.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: **Educar em revista**, v. 20, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000100012&lng=pt&tlng=pt>. Acessado em: 26 de jul. de 2018. Acesso em: 29 de julho de 2018.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. In: **Educar em Revista**, n. 66, p. 209-226, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000400209&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 de jul. de 2018.

MAZZOTTA, Marco José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo/SP, Cortez, 5ª ed, 2005.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. A Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32ª, 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 02 de jan. de 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 31 de jan. de 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. In: **Educar em Revista**, p. 80-93, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 508-526, 2015. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar_url?url=http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/3274/pdf3&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=13032762052981167401&ei=wdtgW8TYEZGGmgHa8ZP4Dg&scisig=AAGBfm0-Q2SB7bsTvbuAD7v9PEnKINrY4w>. Acesso em: 31 de jul. de 2018.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. In: **Cadernos da Educação**, Uberlândia, v. 7, nº 07, p. 29-44, jan/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>>. Acesso em: 26 de jul. 2018.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** 2014. 50 f. Monografia de especialização *latusensu* apresentada à Pós Graduação da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do título de Especialista em Acessibilidade Cultural, 2013. Disponível em <<http://www.medicina.ufrj.br/acessibilidadecultural/sitenovo/wp-content/uploads/2014/07/Acessibilidade-Cultural-porque.pdf>>. Acessado em: 24 de jul. de 2018.

NERI, Marcelo Cortês. **Motivos da Evasão Escolar**. Rio de Janeiro, RJ, Faculdade Getúlio Vargas, FGV/IBRE, CPS, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. In: **Revista Brasileira de**

Educação, v. 11, p. 61-74, 1999. Disponível em:
<<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>>.
Acesso em: 30 de jul. de 2018.

OMS. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento (CID-10)**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo, Organização Mundial da Saúde, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Pessoa com Deficiência, 2011, p. 360. Disponível em: <www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/relatoriomundial.pdf>.
Acesso em: 11 de out. de 2018.

ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso; CARVALHO, João Bosco Pitombeira. A distribuição social do currículo de matemática: quem tem acesso a tratamento da informação?. In: **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 9, n. 2, 2007. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/904/597>>. Acesso em: 02 de ago de 2018.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 9-20, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 de jul. de 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo, Ed. Ática, 2007.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Elizabeth Aparecida. RIBEIRO, César Leandro. A inclusão da pessoa com deficiência na vida comunitária eclesial: contexto, perspectivas teológicas e horizontes de ação. In: **Caderno Tológico da PUCPR**, Curitiba, v. 2, n. 1, P. 208-245, 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/teologico?dd1=14556&dd2=6908&dd3=pt_BR&dd99=pdf>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo, TA Queiroz Ed., 1984.

PINTO, Marcus Vinícius. Programa Bolsa-Escola: a informação como fator de viabilização das políticas públicas. In: **IP: informática pública**, n. 2, 23 p., 1999. Disponível em: <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO2_N2_PDF/ip0202viniciuspinto.pdf> Acesso em: 02 ago. 2018.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. In: **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 64, n. 147, p. 38-69, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20->

[%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrati vo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE %20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20- %20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>](#). Acesso em: 30 de jul. de 2018.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. Jus Navigandi (on-line), Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6574>>. Acessado em: 25 de jul. de 2018.

RESENDE, Fernanda Garcia; ÁVILA, Bárbara Terra. Inclusão escolar e deficiência metal: um estudo de caso em uma escola municipal de Lavras – Minas Gerais. **Psicologia .pt – O portal dos psicólogos (on-line)**, 2010. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0207.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, Editora Autores Associados, 1991.

RIBEIRO, Ielva Maria Costa de Lima; WOLTER, Rafael Moura Coelho Pecly; METTRAU, Marsyl Bulkool. Pensamento social e educação: concepção de escola e avaliação da inclusão por parte de mães de alunos deficientes de São Gonçalo. In: **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000100063&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 de jul. de 2018.

RODRIGUES, Cinthia. Formas criativas para estimular a mente de alunos com deficiência. In: **Revista nova escola (on-line)**, v. 223, 01 de jun. de 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/440/formas-criativas-estimularmente-deficientes-intelectuais>>. Acesso em: 29 de julho de 2018.

RODRIGUES, José Ribamar Torres. Evasão e repetência do Ensino de Primeiro Grau: um fenômeno conjuntural ou estrutural? **Revista Educação**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 20-22, abr-jun., 1984.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças. **O Estudo da Política: tópicos selecionados**. Brasília, DF, Paralelo 15, 1998.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In: **Revista Lusófona de educação**, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-72502006000200005&script=sci_arttext&tlng=es>. Acessado em: 27 de jul. de 2018.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n.4, pp. 935-948, out./dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400010&lang=pt>. Acesso em: 27 d jul. de 2018.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000300395&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Mídia e deficiência**. Brasília, ANDI, Fundação Banco do Brasil, p. 160-165, 2003. Disponível em: <www.andi.org.br/sites/default/files/Midia_e_deficiencia.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2018.

SEGA, Marcela Virginia Duarte. Educação inclusiva. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Análise Crítica do Direito**, 2011, Jacarezinho/PR, UENP, 2011. Disponível em: <<http://eventos.uenp.edu.br/sid/publicacao/artigos.html>>. Acessado em: 24 de jul. de 2018.

SEKKEL, Marie Claire. Desafios da educação inclusiva na educação infantil. In: SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Letícia (orgs). **Infância, violência e políticas públicas**. São Paulo, Expressão e Arte, 2006.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP, Autores Associados, Fapesp, 2002.

SILVA, Wander Augusto. **Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010**. 216 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9BWJXG>. Acesso em: 02 de ago. de 2018.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da; DORE, Rosemary. As causas da evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. In: **IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, Belo Horizonte, MG, 15 a 17 de setembro de 2014. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT09/GT_09_x8x.PDF>. Acesso em: 31 de jan. de 2017.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. In: **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400011>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

SIQUEIRA, Benigna Alvez. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. (Org.).

Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, Junqueira & Marin; Brasília, CAPES, 2008.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: **Revista Educação e Realidade**, n. 24, p 15-32, jul./dez. de 1999. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/2564/showToc>>.

Acessado em: 24 de jul. de 2018.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós 1988. In: **Revista Sociologia Política (on-line)**, n. 24, pp. 105-121, jun. de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 de jul. de 2018.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873 – 895, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em: 25 de jul. de 2018.

SUPLICY, Marta et al. **Guia de Orientação Sexual – Diretrizes e Metodologia.** Casa do Psicólogo, São Paulo, SP, 1994.

TADA, Iracema Neno Cecilio, LIMA, Vanessa Aparecida Alves de; MELO, Tânia Gonçalves; CORREIO, Dagmara Yuki Vieira Tomotani. Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO. In: **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 65-69, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722012000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com Deficiência Intelectual: A aprendizagem e a inclusão.** 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. Orientador: Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro. Inclui bibliografia, Americana, 2012. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Dissertação_Samantha-Tédde.pdf>. Acessado em: 26 de jul. de 2018.

TOLEDO, Elizabete Humai; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade.** Petrópolis, Editora Vozes, 7. ed., 2002.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 18, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicoc/ojs2/index.php/seerpsicoc/article/view/3707/2323>>. Acessado em: 24 de jul. de 2018.

UOL. **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre os 100 países, diz PNUD.** São Paulo, UOL Educação, 13 de mar. de 2013. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 11 de out. de 2018.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.* In: **Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.** Salamanca, Espanha, UNESCO, 1994. Disponível em: <redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. UNESCO, Brasília, 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 26 de jul. de 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, UNESCO, 1998b. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

UNICEF. **Relatório mundial da infância: crianças com deficiência.** Sem local de publicação, 2013, p. 164. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_25542.htm>. Acesso em: 11 de out. de 2018.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. In: **Paidéia**, v. 21, n. 50, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2011000300014&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

VIEIRA, Givanilda Márcia. Educação inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade. Bahia, **MPBA**, p. 04, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_22_25_28_idinscrito_1015_7428646a02177cd8a0b6ece8f1e9894d.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2018.

VIEIRA, Camila Mugnai. Sentimentos infantis em relação à deficiência intelectual: efeitos de uma intervenção. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 423-436, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200423&lang=pt>. Acesso em: 01 de ago. de 2018.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L.(Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte, Autêntica, p. 60-77, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas.** Madrid, Visor, Tomo III, 1995.

WOLTER, Rafael Moura Coelho Peclý; SÁ, Celso Pereira de. As relações entre representações e práticas: O caminho esquecido. In: *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 23, n. 1-2, p. 87-105, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/11700993/As_rela%C3%A7%C3%B5es_entre_represe%nta%C3%A7%C3%B5es_e_pr%C3%A1ticas_o_caminho_esquecido>. Acesso em: 02 de ago. de 2018.