

ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO

ROSANE BOM HÜSKEN¹

1. INTRODUÇÃO

Nesta disciplina explora-se as conformações e representações da política brasileira para a Educação Especial a partir de compromissos assumidos internacionalmente nas conferências mundiais sobre a educação. Analisa-se também, além das prescrições e determinações legais brasileiras para o atendimento do/a aluno/a com deficiência na rede comum de ensino, o conteúdo de documentos acordados na Conferência Mundial de Educação para Todos: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade; Declaração de Salamanca (1994) e Convenção da Guatemala (1999).

Do mesmo modo, aborda-se as perspectivas da Educação Inclusiva propostas pela Constituição Federal de 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9394/96; pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2001); pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); pelo Decreto nº 7.611/2011 que versa sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado; pelo Decreto nº 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com

¹Chefe do Departamento de Educação Inclusiva/PROEN do IFSul. Mestre em Educação, Pedagoga, Psicopedagoga Clínica, com formação e experiência nas áreas de Deficiência Visual, Deficiência Intelectual e Autismo.

Deficiência - Plano Viver sem Limite; pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2008), pelo Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007) e pelo Documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), além de outros dispositivos legais legitimadores da Educação Inclusiva.

Portanto, à luz dos cenários internacional e nacional, esta disciplina propõe-se a realizar breves apontamentos acerca dos dispositivos legais norteadores da Educação Inclusiva, mais especialmente no âmbito da Educação Profissional Tecnológica e do Ensino Superior.

Ao realizar este estudo sobre a política para a Educação Especial, é indispensável inserir o debate sobre os processos de construção e execução de políticas públicas educacionais e das reformas educacionais iniciadas na última década do séc. XX em nosso país. Desde então, as referidas reformas têm trazido mudanças significativas para o trabalho docente, para o trabalho escolar e para a formação e qualificação do professorado (MORAES, 2008), substancialmente orientadas por organismos internacionais que têm ressaltado interesses de mercado, promovendo a mercantilização do ensino, além de pressupostos voltados à formação de profissionais competentes.

Reconhecer as vinculações das políticas públicas com a agenda dos organismos internacionais significa reconhecer suas influências nas políticas educacionais brasileiras.

Na análise de Fonseca (1997), o Banco Mundial é um dos organismos mais atuantes nesta adequação, visto o papel relevante

que assume junto aos países mais pobres, “como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive para a negociação de sua dívida externa” (p.46). Nesse cenário, é atribuído papel central à educação básica, como fator de desenvolvimento social e de garantia de solidez do sistema capitalista mundial.

Porém, conforme Oliveira,

[...] embora seja reconhecida a importância das agências internacionais na formulação das políticas sociais dos países em desenvolvimento, não é possível considerar que suas agendas se resumem em mera execução das orientações oriundas de tais organismos internacionais. Esse poder é assumido paralelamente à atuação dos governos e de outros atores nacionais, “não significando, dessa forma, a supremacia dessas agências sobre todas as decisões efetivadas” (OLIVEIRA, 2000, p. 108-109).

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é entendida como a garantia de acesso, permanência e aprendizagem do estudante na instituição de ensino, respeitando as diferenças individuais, sejam das pessoas com deficiência, de etnia, de gênero, cultural, socioeconômica, entre outras.

Em relação às pessoas com deficiência, compreende a Educação Especial, no âmbito da escola comum², que há necessidade de transformá-la num espaço para todos, compreendendo-a como parte de um movimento mais amplo de inclusão social. E pode ser definida, segundo Sasaki (2003), como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seu papel na sociedade” (p. 41). Nesse sentido, percebe-se que as concepções de inclusão ganham um novo contorno quando direcionadas à área de educação.

O grande sustentáculo para os encaminhamentos propostos à reforma educacional brasileira é a “igualdade de oportunidades”. Portanto, a inclusão educacional de pessoas com deficiência é parte de um movimento mais amplo de inclusão social, no qual a equidade [...] “passou a adquirir o sentido de um julgamento fundamentado na apreciação do que é devido a cada um” (FONSECA, 2003, p.8), tornando-se a principal referência na construção de uma sociedade na qual todos os indivíduos, sem distinção, possam participar com seus direitos sociais assegurados.

CABE RESSALTAR QUE UM DOS PONTOS PRINCIPAIS PARA QUE ESSES DIREITOS POSSAM SER ALICERÇADOS ESTÁ NO IDEÁRIO DA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL, OU SEJA, UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA, IGUALITÁRIA E ABERTA À DIVERSIDADE,



² É habitual em documentos normativos ser utilizada a terminologia *escola regular*. Entretanto, adota-se a terminologia *escola comum*, considerando as atuais discussões, que pressupõem que as outras escolas, como por exemplo, a escola especial, seriam irregulares.

DEFENDIDO TANTO EM ÂMBITO NACIONAL,
QUANTO INTERNACIONAL.

As políticas públicas brasileiras com vistas a uma educação inclusiva, formuladas e adotadas a partir dos anos 90 são entendidas como estratégias voltadas para a universalização dos direitos civis, políticos e sociais, com vistas a cingir os valores formais proclamados no ordenamento jurídico, existentes em situações de desigualdade. Deste modo, falar em Políticas Inclusivas é retomar o tema da igualdade e da diferença.

Entretanto, o termo inclusão, muitas vezes, apresenta-se carregado de sentidos, pautado em discursos que servem a diferentes posicionamentos político-ideológicos. Dessa maneira, considera-se necessário, antes de falar sobre o tema da inclusão educacional de pessoas com deficiência, explicitar algumas definições sobre a palavra “*incluir*”, derivada do latim: *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço ou lugar”.

Conforme Fleith (2007), a ideia de inclusão implica criar condições de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes. Já para Santos (2002, p.41), o verbo incluir é definido como “trocar, respeitar, entender, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia”.

Com efeito, e de acordo com os princípios declarados pelo documento “Educação Para Todos” (1990), a Educação Inclusiva está a serviço do atendimento aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais — PNEEs (terminologia utilizada à época). Porém, não só a eles se limita. Abrange toda e qualquer diferenciação ou necessidade

de recursos pedagógicos diferenciados no processo de aprendizagem escolar. Além dos PNEEs, incluem-se grupos minoritários e de desvantagem que não podem ser excluídos do processo educacional (1990). Por conta disso, não se pode tratar o problema da inclusão relacionando-o somente à realidade das pessoas com deficiências.

Diante do exposto, fica claro, em primeiro lugar, que tratar de inclusão significa fazer referência a todos/as que, de alguma forma, têm sofrido processos de exclusão educacional e social decorrentes de diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, de gênero e outras. Em segundo, que necessidades educacionais especiais se referem a toda e qualquer necessidade específica apresentada pelos/as estudantes no decorrer do processo de escolarização.

Cabe ressaltar que, com respeito à raça, ao gênero e à etnia, as experiências familiares de exclusão já perpassam as gerações. Há uma inscrição social e historicamente construída, ou seja, suas experiências sociais são divididas com todo um conjunto de minorias que vivenciam o mesmo processo. Por outro modo, os deficientes têm experiências com inscrição histórica, no entanto, elas são particulares, ou seja, a família muitas vezes não traz essa inscrição de ser socialmente excluída, não obrigatoriamente traz essa experiência, gerando, não raras vezes, dificuldades até mesmo para auxiliá-los.

Contudo, a proposta é justamente problematizar a inclusão das pessoas com deficiência em classes comuns de ensino e suas implicações no processo educacional.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Na década de 90 foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, aprovada em Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, ordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pelo Banco Mundial. Oriunda dos movimentos internacionais, a referida declaração, no âmbito educacional, traz uma série de recomendações à melhoria da qualidade do ensino, dando enfoque especial ao tema “metodologia do ensino”, com o propósito de que aqueles que têm acesso à escola pública possam adquirir conhecimentos, competências, domínio de linguagens, habilidades e destrezas, enquanto condição para reduzir e aliviar a pobreza.

TAL DECLARAÇÃO REPRESENTA O MARCO PRINCIPAL DO POSTULADO DAS REDEFINIÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL, CONFLUINDO, A PRINCÍPIO, PARA A ESTRUTURAÇÃO E PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.



Alinhando-se às metas que preconizam não só a luta pela “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (WCEFA, 1990, p.4), a Declaração abarca também o contíguo das pessoas com deficiência nesse conjunto de medidas a todos os grupos considerados minoritários, propondo que,

[...] as necessidades básicas das pessoas com deficiência requerem atenção especial. É preciso

tomar medidas que garantam a igualdade de acesso aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.5).

Hoje, o principal argumento para tornar possível o processo de inclusão de todos os estudantes na esfera escolar consiste na proposta de “educação para todos”, estabelecida devido ao entendimento de que há sérios limites de acesso educacional nos países considerados emergentes e esse fator compromete a sua incorporação aos padrões exigidos pela competitividade internacional.

Nesse horizonte, torna-se necessária a adequação da escola para dar conta das demandas educativas, a partir do ingresso da pessoa com deficiência, considerando o princípio da Educação Inclusiva no qual há a defesa de que todas as crianças devem aprender juntas. Tal como prescreve a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990, p.4): “[...] para que a educação básica se torne eqüitativa³, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem”.

Os encaminhamentos da referida declaração (1990), são propostos com base no entendimento de que “capacidades humanas bem desenvolvidas e oportunidades bem distribuídas podem assegurar que o crescimento não seja desequilibrado e que seus benefícios sejam partilhados eqüitativamente” (p. 5).

³ Equidade não é sinônimo de suavização da desigualdade. É um conceito distinto constitui uma dialogicidade com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo.

Cabe ressaltar que o contexto das políticas neoliberais dimensionou as desigualdades sociais por entenderem a educação como um alívio à pobreza e, ao caminhar nessa direção, têm como foco projetos e investimentos na educação básica e na formação e qualificação dos professores.

Quatro anos depois, a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca (1994), foram elaboradas e organizadas propostas expressas no Documento “Declaração de Salamanca” (1994), com vistas ao estabelecimento de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA TEM COMO PREMISSA, ALÉM DE PROMOVER EM SUAS DIRETRIZES AS “LINHAS DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES ESPECIAIS”, DEFENDER O ACESSO EDUCACIONAL BASEADO NO PRINCÍPIO DA EQUIDADE.



Em decorrência, o termo “necessidades educativas especiais” foi adaptado à terminologia educacional brasileira e alterado para “necessidades educacionais especiais”. De igual forma, as expressões “integrada” ou “integradora” foram substituídas por “inclusiva”. A expressão “necessidades educacionais especiais” passou a ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, difundindo-se a defesa da luta contra a exclusão, uma vez que “a integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 23).

Com base em suas deliberações, a Declaração Mundial de Salamanca propõe, assim, uma reforma considerável da escola comum, tendo como critério a condição primeira de que:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outra. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas de desfavorecidos ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Sustenta também que “a reforma das instituições sociais não se constitui somente uma tarefa técnica. Depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.” (p.5).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência adotada em 1999, conhecida como Convenção da Guatemala, sendo posteriormente ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001, reafirma que:

“as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999).

Em sequência, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, com status de ementa constitucional, a deficiência é defendida como “um conceito em evolução”, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Dessa forma, é possível perceber que os documentos internacionais aqui apresentados são fundamentados em aspectos humanitários e orientados por uma necessidade de mudança na sociedade, com vistas ao atendimento de todas as pessoas consideradas pertencentes a grupos minoritários. De acordo com os estudos realizados por Bueno (1999, p.10), “[...] passou-se a considerar a inclusão dos alunos com deficiências ou necessidades específicas em classes comuns como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais”.

IMPORTANTE RESSALTAR QUE ESSES DOCUMENTOS SÃO CONSIDERADOS UM MARCO HISTÓRICO E LEGAL NO QUE DIZ RESPEITO AO PROCESSO DE REFORMAS EDUCATIVAS E, PRINCIPALMENTE, PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO.



4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO LEGAL BRASILEIRO

O Brasil tem buscado cumprir, ao longo das últimas décadas, as metas agendadas mundialmente. Desde então, sucessivos governos

vêm avançando nesta direção com reformas educativas, ou seja, elaborando um conjunto de políticas públicas orientadas para produzir mudanças nos processos e serviços educativos no sentido de atingir tais metas.

A mobilização mais ampla da sociedade brasileira contribuiu para aprovar, em 1988, uma Constituição Federal asseguradora dos direitos sociais, o que representou um grande avanço referente ao padrão brasileiro de proteção social. Em relação à Educação Inclusiva, em seu art. 208 determina que “[...] o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Dessa forma, vêm assegurando o direito à educação de qualidade a todas as pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas comuns, a partir do preceito de que “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover” (na organização de suas classes comuns), “a distribuição de alunos com necessidades educacionais especiais, de modo que as mesmas sejam beneficiadas das diferenças, ampliando positivamente as experiências de todos os alunos” (Parecer nº 17/2001, CNE/CEB).

Em consonância ao acordado com as agências internacionais, o Brasil, a partir da LDBEN nº 9394/96 (já destacado na disciplina de Introdução a Educação Especial), estabelece uma Política Nacional de Educação como forma de disciplinar a educação escolar. Desde então têm sido propostas mudanças, repercutindo, significativamente, nos direitos educacionais das Pessoas com Deficiência. A própria LDB já sofreu alteração em seu art.58, apresentando nova definição de

educação especial como: “[...]uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Aqui cabe destacar que, embora o atendimento, preferencialmente na rede regular de ensino, já estivesse previsto na Constituição Federal, o texto da LDB promoveu certo “desconforto” no campo educacional. Por conta da ambiguidade ou indefinição do termo “preferencialmente”, da falta de qualificação profissional do professor e de recursos específicos necessários à sua efetivação, abriram-se espaços para longas e intermináveis discussões acerca de seus significados (HÜSKEN, 2009).

A partir do pressuposto de que a Educação Inclusiva prescreve um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, está implícito e entende-se que os professores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos estudantes inseridos nos vários níveis de ensino. A esse respeito, a LDB, preconiza “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Em 2001 foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE para o período 2001/2010, cuja tônica foi colocar a inclusão escolar em funcionamento no país. Desde então, a orientação da educação inclusiva se expressa na **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Esta resolução substituiu a Política Nacional de Educação Especial de 1994 e instituiu as Diretrizes Nacionais da

Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, prevendo o Atendimento Educacional Especializado – AEE, desde a educação infantil.

A referida resolução, em seu Art. 1º, Parágrafo Único, esclarece: “[...] serão assegurados os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

Em seu Art. 2º, determina que a matrícula de todos os alunos cabe aos sistemas de ensino, cabendo às escolas o atendimento as necessidades educacionais destes, garantindo a oferta de “uma educação de qualidade para todos”.

Certamente, buscando garantir tais condições de qualidade, ressalta em seu Art. 3º que esse atendimento deve definir-se a partir de uma proposta pedagógica asseguradora de recursos e serviços especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar. Nesse sentido, as políticas de inclusão prevêem uma reestruturação do sistema educacional, objetivando tornar o ensino regular inclusivo.

Também preconiza em seu art.8º,

[...] flexibilizações e **adaptações curriculares** que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação compreensiva, adequados ao desenvolvimento dos alunos, em consonância com o

projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001).

5. MAS NO QUE CONSISTEM AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES?

São um conjunto de estratégias didático-pedagógicas necessárias à promoção da permanência e êxito do estudante com deficiência, de forma a maximizar seu desenvolvimento social e acadêmico.

Todos os preceitos até aqui citados são ratificados e aprimorados no atual Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), em interação com o Congresso Nacional, tornando-se referência para os sistemas educacionais.

O atual PNE, em sua meta 4, contempla a Educação Inclusiva a partir do seguinte pressuposto:

[...]universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a).

Segundo o referido Plano cabe aos sistemas de ensino garantir a figura do monitor ou do cuidador aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção e outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar, estando em consonância com o **Decreto nº 5.296 de 2004**, que regulamenta as Leis nºs 10.048/2000, ao priorizar as pessoas às quais se dedica e

10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, assim como disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, conforme o **Decreto nº 5.626/2005**, que dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como disciplina curricular.

Por sua vez, o Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008) define como objetivos da Educação Inclusiva:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O referido documento assim define os alunos atendidos pela Educação Especial:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtornos de atenção e hiperatividade, entre outros.

Esse documento ressalta a relevância do espaço educativo como forma de promover a interação dos alunos com deficiência ou necessidades específicas com o ambiente educacional e social.

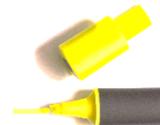
Nesse sentido, na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola comum, direcionando suas ações para promover o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e, nos casos de transtornos funcionais específicos, atua de forma articulada

com o ensino comum, orientada para o atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos.

No balanço da gestão 2003 - 2010, no que diz respeito à diversidade, o documento esclarece,

[...] a atuação no enfrentamento das desigualdades educacionais dá-se por intermédio de duas estratégias. A primeira diz respeito ao atendimento de públicos específicos – jovens e adultos; povos indígenas; populações do campo; quilombolas –, contemplados em suas particularidades na formulação e implementação das políticas e programas. A segunda busca garantir, em cada política ou ação do Ministério da Educação - MEC, a inserção dos temas da diversidade (direitos humanos, relações étnicas raciais, sustentabilidade, diversidade de gênero e orientação sexual) (ENAP).

DIANTE DISSO, A EDUCAÇÃO ESPECIAL,
ANTERIORMENTE CONCEBIDA COMO UMA ÁREA
DA EDUCAÇÃO GERAL, COM A ADOÇÃO DAS
POLÍTICAS INCLUSIVAS PASSA A SER
ENTENDIDA COMO PARTE INTEGRANTE DO
ENSINO REGULAR E NÃO MAIS SE CONSTITUI
UM SISTEMA PARALELO DE EDUCAÇÃO.



Estudos no campo da educação especial, tais como os de Freitas, Fleith (2007); Baptista (2007); Anache (2005); Dutra (2007); Tunes e Bartholo (2006), como também os marcos políticos legais (2010), enfatizam

[...] que as definições e o uso de classificações para as pessoas especiais devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou

categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão.

Consideram que as pessoas se modificam continuamente, transformam e se transformam pelo contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (MEC, 2010, p 10).

Assim, tendo como *locus* as escolas comuns, a educação especial busca atender o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a continuidade de estudos nos níveis mais elevados de ensino.

Sobre a qualificação dos professores, segundo Mazotta (2005), “[...] dentre as ‘Ações Estratégicas’ para a área de educação destaca-se: formar e treinar multiplicadores para o AEE” (p.111). Perante tal formação, será possível sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, contemplando a oferta de serviços e recursos de educação especial.

Nessa mesma perspectiva, cabe lembrar as palavras de Minetto (2008), que ratificam essa ideia: “[...] a busca constante de conhecimento e a formação continuada tornarão o professor mais crítico e assim mais capacitado a tomar decisões e posicionar-se diante as mudanças da atualidade” (p.29).

Nessa perspectiva, a formação profissional, inicial ou continuada tem um papel crucial no sentido de possibilitar aos professores uma

atuação pertinente e qualificada no cenário educativo, efetivamente inclusivo.

Marcelo (2010) ilustra essa ideia ao referenciar em seus estudos os recentes relatórios internacionais, nos quais se destaca o importante papel desempenhado pelos professores em relação às possibilidades de aprendizagens dos estudantes, reafirmando a docência como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento.

Incluir, portanto, não significa simplesmente matricular todos os estudantes com deficiência na classe comum, significa, além disso, oportunizar aos/as professores/as e à escola suportes necessários à sua ação pedagógica. Segundo Sant'ana,

[...] os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos/as, respeitando as diferenças de todos/as os/as envolvidos/as. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais da escola e professores/as, em especial do/a professor/a de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiência (2005, p. 01).

Ainda, de acordo com Minetto (2008), “inclusão implica, por um lado, o direito do professor em receber apoio e oportunidade para o seu desenvolvimento profissional e, por outro, o direito dos pais de esperar que seus filhos recebam a educação adequada” (p.44).

Dessa forma, a efetivação de um sistema educacional inclusivo demanda a transformação dos saberes e das práticas de toda a

comunidade educacional através do envolvimento ativo de todos, sendo indubitável o papel interativo do município, da escola, da família e das redes de apoio à promoção da inclusão educacional social.

Nesse contexto, é possível perceber que grandes debates e discussões convergem para questionamentos sobre a formação especializada do professor para esse estudante e a falta de espaços e recursos que viabilizem uma prática pedagógica capaz de atendê-lo em suas necessidades. Do mesmo modo, tem sido foco de atenção a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações, dada a rotina e a burocracia nelas instaladas e que enrijecem suas estruturas arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços.

Conforme Sant'ana (2005), “a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente” (p.228).

Entretanto, a partir da revisão dos documentos legais, é possível constatar que a formação de professores é apenas um dentre os inúmeros aspectos constituintes da complexa problemática da inclusão/exclusão presente na escola.

6. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DO ENSINO SUPERIOR

Nesta última década, novos desafios estão sendo impostos às instituições de ensino de âmbito federal, pois estão sendo pressionadas a repensar suas políticas institucionais em diversos aspectos, bem como ordenadas a ter participação efetiva nos

diferentes processos de inclusão, pautadas nos cenários nacional e internacional.

Essa realidade vê-se confrontada com os dispositivos legais que preconizam o direito de todos os cidadãos à educação sob o amparo das Políticas Inclusivas. Destaca-se aqui os principais dispositivos que ancoram e legitimam as estratégias, recursos e medidas a serem adotadas no âmbito educacional nessas esferas educacionais.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, lançado em 2008 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, destacando-se,

[...] “como política pública que se traduz no compromisso oficial com a continuidade de sua implementação nos próximos anos, capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 2007).

Tal documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando dentre outros eixos a Educação Básica e a Educação Superior, incorporando aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, “agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz” (pág. 11).

E QUAIS SERIAM OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA?



Tais princípios pautam-se nos aspectos citados abaixo, na íntegra, dada sua grande significação:

- a. A educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais.
- b. A escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos.
- c. A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade.
- d. A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.
- e. A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o

projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação.

- f. A prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (PNEDH, 2007).

E QUANTO À EDUCAÇÃO SUPERIOR?



Segundo o PNEDH (2007), sua contribuição implica a consideração dos seguintes princípios:

- a. A universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania.
- b. Os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos.
- c. O princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos.

- d. A educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior.
- e. As atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros.
- f. A construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros.
- g. O compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação.
- h. A participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.

Por outro lado, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, apresentando em seu 1º capítulo,

[...] as formas para a sua organização curricular, orientando para a preparação de processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades educacionais; ampliação e diversificação dos tempos e dos espaços curriculares; criatividade e inovação

dos profissionais de educação; matriz curricular compreendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, articulando diferentes campos do conhecimento com o conjunto de atividades educativas (BRASIL, 2010).

Assim, coadunando com o art. 59 da LDB/9394 de 1996, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Em seu parágrafo 2º, que trata da educação especial, estabelece que os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva; na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes, ou seja, define os papéis centrais de professores da classe comum e professores do AEE.

Em seu parágrafo 3º, quanto à organização desta modalidade, tal resolução determina que os sistemas de ensino devem observar algumas orientações fundamentais como:

[...] o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas

a participação da comunidade escolar; a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; bem como, a articulação das políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2010).

No art. 30, estabelece que a Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância. Também reconhece que os conhecimentos e as habilidades adquiridos, tanto nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, como na prática laboral pelos trabalhadores podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (art.34).

No artigo 47, parágrafo 4º, que trata sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório,

[...] adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (BRASIL, 2010).

O Decreto nº 7.611/2011 trata da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, preconizando em seu artigo 2º,

A garantia dos serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

MAS O QUE É O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

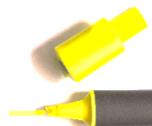


O AEE é definido neste documento como: “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, prestado das seguintes formas:

[...] I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Ele deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”.

QUAIS SEUS OBJETIVOS?



[...] I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as

necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

O Decreto estabelece em seu parágrafo 5º que os núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, disponibilizando instrumentos e serviços e orientando a utilização dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem realizado nos espaços do ensino regular, com base nas necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e à independência, dando sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

O mesmo sentido consta no **Decreto nº 7.612, de 2011**, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, criado a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com *status* de emenda constitucional e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Outro amparo legal importante nesse contexto é oferecido pela **Lei nº 12.764 de 2012**, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, alterando a terminologia até então adotada como “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, amplamente utilizada em todos os dispositivos legais que sustentam as políticas inclusivas. Essa lei estabelece em seu parágrafo 2º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Destaca-se também o **Parecer do CNE/CEB nº 2/2013** do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, que trata da “terminalidade específica”, até então prevista na LDB 9.394/96 somente para o ensino fundamental. O IFES entende que o tema, além de se constituir um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada.

[...] nesse sentido, entre uma ação negligente, porque também sem critérios para tal, julga que é possível estabelecer parâmetros e objetivos que são exequíveis e passíveis de serem alterados sempre que necessário. Entendem os requerentes que é perfeitamente possível, viável e oportuno permitir ao aluno avançar ao máximo em seu processo educacional e ao longo de sua trajetória educacional ir estabelecendo novas perspectivas de itinerários formativos. [...] este documento propõe que a aplicação do estatuto da “terminalidade específica” poderá incluir todos os componentes curriculares, com as devidas adequações para as possibilidades cognitivas dos alunos que dela necessitarem, desde que haja consenso na aplicação desse

procedimento. O mesmo deverá abranger inclusive os componentes curriculares que se vinculam diretamente à formação técnica, a partir de subdivisões que forem estabelecidas no âmbito da organização curricular dos cursos, hierarquizando e vinculando diferentes funções profissionais a competências e objetivos de aprendizagem estabelecidos previamente (BRASIL,2013).

Na Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o IFES ganha parecer favorável, coadunando com o que preconiza a Resolução nº 4/2010 (acima citada), prevendo uma organização e estruturação curricular que possibilitem qualificação profissional intermediária nos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio.

Mais recentemente, a Lei nº 13.146/ 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a define como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Estabelece também que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

[...] I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015).

Preconiza ainda, em seu art. 27 que,

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

Do mesmo modo, incumbe o poder público, em seu art. 28, de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, dentre outros aspectos,

[...] o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015).

Prevê ainda o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis para

atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, com adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

Busca também assegurar o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

No atual cenário educacional, no contexto da garantia dos direitos humanos, encontram-se também as ações afirmativas oriundas da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada entre 29 de agosto e 08 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, onde o Brasil teve uma participação ativa, tornando-se signatário do Plano de ação de Durban, favorecendo, assim, espaços de debates mais generalizados na sociedade, assumindo a responsabilidade pela realização de ações que diminuíssem a desigualdade racial do país.

Essas ações culminaram com outros dispositivos legais criados ao longo dos últimos anos, além do PNEDH (2008): a **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, chamada lei das cotas, a **Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016**, que altera a lei de 2012, ampliando os direitos de cotas para as pessoas com deficiência; a **Portaria Ministerial Normativa, MEC nº 9, de 5 de maio de 2017**, orientadora do processo de implementação das reservas de vagas para pessoas com

deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino; **o Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999** que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, estabelecendo quem são os sujeitos de direito, categorizando as deficiências; **o Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004**, que altera o decreto de 1999 no que diz respeito à classificação das deficiências e a **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012**, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, em seu art. 1º, parágrafo 2º, estabelece que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. *(Documentos disponíveis na pasta “Políticas de Cotas”)*.

No âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense, a efetivação da Educação Inclusiva constituiu-se na sua Política de Inclusão e Acessibilidade (IFSUL, 2016), no sentido de promover ações com vistas à preparação para o acesso, condições para o ingresso a permanência e êxito do estudante.

Para isso, deve estar em conformidade com a Instrução Normativa nº 3 de 2016, que dispõe sobre os procedimentos relativos ao planejamento de estratégias educacionais a serem dispensadas aos estudantes com deficiência, tendo em vista os princípios estabelecidos na Política de Inclusão e Acessibilidade do IF Sul (Resolução nº 51/2016).

Finalmente, é possível pensar que as condições de exclusão pelas quais os indivíduos passam estão condicionadas à oportunidade de acesso educacional igualitário. Nesse sentido, há que se pensar no

papel das instituições formadoras com vistas a uma adequação às novas orientações, em especial no campo da formação docente, convergindo com as determinações do **Decreto nº 5.626 de 2005** que prevê em seu Art 3º, parágrafo 2º, inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Por outro lado, há que se assinalar que a magnitude da educação escolar ainda não conseguiu chegar a um ponto de efetivamente mobilizar a sociedade a favor de sua dignidade e valor. Nesse horizonte, há evidente consenso que a solução não está somente na educação, ela é parte, mas há de se considerar as políticas econômicas e sociais também envolvidas e definidoras da inclusão social e escolar.

É preciso que essa bandeira seja assumida pela sociedade em geral, a fim de inserir novo entusiasmo àqueles educadores que se identificam e sensibilizam frente a esse espaço de luta que se abre a favor de uma educação cidadã e aos direitos humanos.

Talvez, a partir dessa identificação e sensibilização dos educadores, possam ser impulsionados novos modelos de gestão, mais cristalinos e abertos à procura de novos recursos e de um planejamento estratégico que venha a consolidar uma vontade política adequada ao valor proclamado da educação para todos.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra A. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. In: MITJANS MARTÍNEZ, Albertina (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005. p. 95-114.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política e educação especial: quais interrogações e quais os riscos quanto ao futuro da inclusão escolar. In: MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Ensaio pedagógicos**. Programa Educação Inclusiva – direito à universidade. Brasília, p. 55-62, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL - Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível [neste link](#). Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 10 jul. 2008. Seção 1, Edição 131, p. 1. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 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**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 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**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em

30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 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**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2000, Seção 1, p. 1. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 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**, Brasília, DF, 20 dez. 2000, Seção 1, p. 2. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2011, Seção 1, p. 1. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial**

da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012, Seção 1, p. 1. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015, Seção 1, p. 2. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2015, Seção 1, p.1. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016, Seção 1, p. 3. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. **III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul: 2001. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Parecer CNE/CEB 2/2013, de 15 de agosto de 2001. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2013, Seção 1, p. 20. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mai. 2006. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB 17/2001, de 15 de agosto de 2001. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2011, Seção 1, p. 46. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial,

2010. ISBN 978-85-60331-28-4. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Relatório de avaliação do plano plurianual 2008-2011**, exercício 2010, ano base 2009. Disponível [neste link](#). Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 mai. 2017, Seção 1, p. 1. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001, Seção 1E, p. 39-40. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

BUENO, José Geraldo S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 3, nº 5. Piracicaba: 1999. p. 10.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível [neste link](#). Acesso em: 15 mar. 2018.

CORDE/SEDH/PR. **ATA VII REUNIÃO DO COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS**. Disponível [neste link](#). Acesso em: 15 mar. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 20. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

DUTRA, Claudia Pereira. Educação Especial: a travessia na tempestade. In: MEC; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Ensaios pedagógicos**. Programa educação inclusiva – direito à diversidade. Brasília, p.13-22, 2007.

ENAP. **Balanco de Gestão 2003-2010 Escola Nacional de Administração Pública**. Disponível [neste link](#). Acesso em: 15 mar. 2018.

FADERS. **Convenção da Guatemala (1999)**. Portal de Acessibilidade do RS. Disponível [neste link](#). Acesso em: 15 mar. 2018.

FLEITH, Denise de Souza. Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 13, nº 3. 2007.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo**: evidências do caso brasileiro, 2003. Disponível [neste link](#). Acesso em: 8 mar. 2011.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática na educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 46-63.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREITAS, Soraia Napoleão; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. O Currículo em grades: mais um desafio para a educação inclusiva. In: MEC. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico**. programa educação inclusiva – direito à diversidade. Brasília, 2007. p. 63-76.

HÜSKEN, Rosane Bom. A Inclusão no Contexto da Educação Infantil: possibilidades limites. In: MORAES, Maria Laura Brenner. **Educação Infantil: práticas e jogos pedagógicos para pais e educadores**. Pelotas: Santa Cruz, 2009. p. 63-68.

IFSUL. **Resolução 51/2016**. Regulamento da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul. Disponível [neste link](#). Acesso em: 15 mar. 2018.

IFSUL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul**. 2016. Disponível [neste link](#). Acesso em: 15 mar. 2018.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Cadernos de Educação Especial**, nº 18. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2001. p. 4.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Disponível neste link. Acesso em: 02 ago. 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social: um instigante desafio. **Caderno do**

Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade, nº 1. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, PUCSP, 1994. p.1-18.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

MEDEIROS, Cristina M. Barros de; BARTHOLO, Roberto; TUNES, Elizabeth. **Tecnologias, inovação e pessoas portadoras de deficiência: um caminho a percorrer**. Disponível [neste link](#). Acesso em: 15 mar. 2018.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed., São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MINETO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação - MEC e a Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani (org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 11-39.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MORAES, Maria Laura Brenner de. **Ser estudante, sendo docente: por que os docentes se qualificam**. Dissertação. Universidade Federal de Pelotas, 2008. p. 83.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva Concepções de Professores e Diretores. **Psicologia em Estudo**, Vol. 10. Nº 2. Maringá, 2005. p. 227-234. Disponível [neste link](#). Acesso em: 13 mar. 2011.

SANTOS, Monica Pereira; *et al.* Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? **Revista Integração**, ano 14, nº 24, p.18-21, 2002.

SASSAKI. Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

UNESCO & MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação: Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. **Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade.** Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.

WCEFA Inter-Agency Commission. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** 1990. Disponível neste link. Acesso em: 15 mar. 2018.