

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

**Educação inclusiva de pessoas com deficiência no Brasil: avanços, retrocessos
e uma pandemia no meio do caminho**

Tatiana Souza Santos

GOIÂNIA
2022

Tatiana Souza Santos

**Educação inclusiva de pessoas com deficiência no Brasil: avanços, retrocessos
e uma pandemia no meio do caminho**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial
de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de
Pedagogia, da Escola de Formação de Professores
e Humanidades, da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás.

Prof.^a Orientadora: Me. Ráquia Rabelo Rogeri

GOIÂNIA
2022

Tatiana Souza Santos

**Educação inclusiva de pessoas com deficiência no Brasil: avanços, retrocessos
e uma pandemia no meio do caminho**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, do Curso de Pedagogia,
da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás.

Profa. Orientadora: Ráquia Rabelo Rogeri _____

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof. Convidado: Frederico Dourado Rodrigues Moraes _____

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota final: _____ ()

Goiânia, ____/____/2022.

Educação inclusiva de pessoas com deficiência no Brasil: avanços, retrocessos e uma pandemia no meio do caminho

Tatiana Souza Santos¹

Raquia Rabelo Rogeri²

RESUMO: O presente trabalho de conclusão do curso, cujo tema é “Educação inclusiva de pessoas com deficiência no Brasil: avanços, retrocessos e uma pandemia no meio do caminho”, tem como cerne da discussão a análise, à luz dos documentos e da revisão bibliográfica, um pouco da historicidade da inclusão escolar de pessoas com deficiência, no Brasil. Partindo desta perspectiva, o objetivo geral deste texto é compreender em que consiste o processo de inclusão escolar no Brasil, em especial, durante a pandemia. Como objetivos específicos foram delineados os seguintes: aprofundar conhecimentos acerca dos direitos a educação inclusiva e das principais políticas públicas no Brasil; analisar dados de uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas acerca da inclusão escolar em tempos de pandemia; discutir com bases teóricas, os impactos de uma educação não inclusiva em pessoas com deficiência. A metodologia composta neste trabalho se faz por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os principais referenciais teóricos presentes neste trabalho são: PESSOTTI (1984), ARANHA (1995), SASSAKI (1997), BIANCHETI (1998), MANTOAN (2003), PADILHA (2005), OLIVEIRA (2019) e entre outros. No contexto da legislação utilizou-se os seguintes referenciais: (BRASIL, 2001), (BRASIL, 2002), (MEC, 2004), (BRASIL, 2008) e entre outros. A revisão teórica nos aponta que é necessário discutir a temática para efetiva compreensão de que a inclusão supera o conceito da integração, não se restringe a inserção do aluno atípico no espaço da escola. É preciso pensar para além das matrículas desses alunos no espaço escolar, mas em como garantir a sua permanência, pois o processo inclusivo ocorre quando há de fato uma educação de qualidade para todos, tendo como consequência o desenvolvimento integral dos sujeitos.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

² Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. Educação inclusiva de pessoas com deficiência, do que estamos falando?	7
1.1. Exclusão histórica das pessoas com deficiência física	7
1.2. O direito de ser e pertencer: marcos históricos da inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil.....	10
2. Integrar ou incluir? O retrato parcial destes conceitos durante a pandemia.....	23
2.1 Educação inclusiva de pessoas com deficiência no Brasil em tempos de pandemia o que uma pesquisa nos revela.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico tem como tema Educação inclusiva de pessoas deficientes no Brasil: avanços, retrocessos e uma pandemia no meio do caminho. A motivação para pesquisar sobre o assunto tem base pessoal. Durante o ensino médio, pude conviver com um amigo autista. Vivenciando os processos educativos com ele, percebi o quanto a exclusão escolar era visível, onde ele se sentia frustrado por não conseguir realizar as atividades propostas, não tinha muitos amigos, e a escola não tinha projetos que o incluísse. A verdade é que, infelizmente, ele estava na escola apenas para passar tempo.

Assim, diante da minha vivência, ocorreu a possibilidade, através deste trabalho acadêmico, de aprofundar os estudos acerca da inclusão escolar. Para tanto, entendendo que a educação especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, utiliza-se nesta revisão bibliográfica, o recorte de pessoas com deficiência.

O desejo pela temática foi reforçado no sétimo período ao iniciar o estágio supervisionado em que ficou evidente o quão importante é, para o professor que irá trabalhar com a educação básica, a necessidade de compreensão de como a inclusão se efetiva.

Deste modo, diante da minha vivência, ocorreu a possibilidade, através deste trabalho acadêmico, de aprofundar os estudos acerca da inclusão escolar. Para tanto, entendendo que a educação especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, utiliza-se nesta revisão bibliográfica, o recorte de pessoas com deficiência.

O desejo pela temática foi reforçado no sétimo período ao iniciar o estágio supervisionado em que ficou evidente o quão importante é, para o professor que irá trabalhar com a educação básica, a necessidade de compreensão de como a inclusão se efetiva. A elaboração desta pesquisa possui abordagem qualitativa e procedimentos metodológicos orientados pela pesquisa bibliográfica e documental.

Nesse sentido, o trabalho está dividido em dois capítulos. O capítulo I, com o tema “Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, do que estamos falando?” faz uma retrospectiva histórica acerca dos principais acontecimentos e das políticas públicas relativas ao público da educação especial. Retoma a forma como as pessoas com deficiência foram concebidas ao longo da história e como ocorreu a evolução dos direitos delas no Brasil, trazendo a legislação e lutas das mesmas para que tivessem seus direitos alcançados e assegurados.

No capítulo II, com o tema “Integrar ou incluir? O retrato parcial destes conceitos durante a pandemia” abordará como tais conceitos são compreendidos à luz de autores como MANTOAN (2003), SASSAKI (1997), PADILHA (2005), entre outros. Como amostra do atendimento que foi ofertado aos portadores de deficiência no Brasil, em termos de educação escolar, o capítulo ainda apresenta dados da pesquisa “Inclusão escolar em tempos de pandemia”, realizada pelas instituições Fundação Carlos Chagas - FCC, a Universidade Federal do ABC - UFABC, a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e a Universidade de São Paulo - USP.

Capítulo I

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, DO QUE ESTAMOS FALANDO?

A escola nem sempre esteve aberta ou preparadas para receber alunos que destoassem do restante e que não fizessem parte de determinado padrão, como por exemplo, pessoas com condições físicas e psicológicas aquém do desejado ou estipulado dentro dos padrões considerados normais.

Em nosso país, por exemplo, somente no século 19, influenciados por experiências europeias, se iniciaram serviços voltados a atender a esse público. Crianças deficientes advindas das camadas abastardas eram gradativamente incluídas, profissionais da área da saúde vinculados à rede privada de educação, coordenavam a inclusão desses alunos. Compreendia-se que o atendimento a essas pessoas com necessidades deveria priorizar objetivos maiores que os educacionais, sendo de cunho assistencialista e pouco escolarizante.

1.1 Exclusão histórica das pessoas com deficiência

Fazendo uma retomada histórica, percebe-se, a partir da revisão bibliográfica, que as pessoas com alguma deficiência eram nomeadas de “inválidos”, pois não tinham nem um valor nesse período, tanto que eram consideradas inúteis e, portanto, mortas ou abandonadas, pois para a sociedade, um bom físico e um porte atlético eram fundamentais para a sobrevivência humana (TOMPOROSKI; LACHMAN; BORTOLINI, 2019). A lei regente dentro de uma comunidade primitiva se baseava na ajuda mútua da caça e da pesca. Bianchetti (1998, p.28) evidencia, que nas sociedades primitivas, quem não tinha competência para promover tal ajuda, não se estabelecia, ou seja, era rejeitado. Na perspectiva deles, o ambiente além de ser desfavorável, este sujeito, esta criança representaria um fardo para o grupo. A aparência física era o fator primordial para a exclusão dos “inválidos” nesse período.

Com a chegada do cristianismo, a sociedade passou a ver estes indivíduos como fruto da criação de Deus, onde necessitavam de cuidados especiais (ARANHA, 1995, p. 34). Atitudes de extermínio não eram mais permitidas neste período, e os cuidados das pessoas com deficiência passaram a ser assegurados pela família e

igreja, apesar desses cuidados, ainda não era garantido a inclusão do deficiente na sociedade (PESSOTTI, 1984, p. 7) e, muito menos, nos espaços educativos.

No entanto, na idade média, embora ainda houvesse essa visão acolhedora, devido à forte regência de preceitos cristãos e pelo fato do cristianismo acreditar na salvação das almas, as pessoas com deficiência eram consideradas pecadoras por possuírem diferenças biológicas e físicas. Os surdos, cegos, leprosos e paráliticos eram vistos como instrumentos de Deus para alertar as pessoas sobre comportamentos inadequados, assim a “desgraça” de uns tornava-se a salvação dos outros (BIANCHETTI, 1998, p.30). Havia uma mistura de crença, culpa e oscilação de pecados. Mazzotta (2005, p. 16) também exemplifica que:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia 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.

Dessa forma, a sociedade na idade média se baseava desses preceitos para a exclusão das pessoas que tinham alguma deficiência ou enfermidade.

Durante o Renascimento, o homem começa a ver a importância de se tornar o centro do palco, assim sai de um movimento de Teocentrismo³ para um de Antropocentrismo⁴. O renascimento impactou diretamente as ciências, abrindo possibilidades para que a “verdade”, a realidade, fosse revelada à luz da razão e não mais das crenças ou religiões. A partir daí, o homem passa a ter uma visão mais racional acerca do mundo. A igreja, por sua vez, continuou querendo imputar seus preceitos (BIANCHETTI, 1998, p. 35). Neste período então a ciência começa a se tornar produtora de conhecimentos e a buscar explicações para as causas de diferentes questões ainda desconhecidas, entre elas, as deficiências. Com isso, chega-se à tese de que as deficiências eram causadas por questões biológicas e não, como maldição divina. A ciência progrediu e, como exemplo, podemos citar a criação do primeiro hospital psiquiátrico para tratamento na Espanha, que por meio de estudos e avanços, detectou que as pessoas com deficiências mentais podiam ser educadas (AMARAL, 1995).

³ Na concepção teocêntrica, Deus é o centro de todas as coisas, Deus determina todas as coisas (VAINFAS, 2018).

⁴ No Antropocentrismo, o homem é o centro do mundo e das decisões (VAINFAS, 2018).

Apesar de ter sido um período revolucionário, o Renascimento não conseguiu romper com os preconceitos contra os sujeitos com deficiência, as pessoas acreditavam que os deficientes intelectuais ainda eram sujeitos possuídos por espíritos ruins, embora a ciência apontasse que eram questões genéticas. “Mesmo intelectuais do mais alto nível acreditavam nesses postulados, como foi o caso de Martinho Lutero que defendia que pessoas com deficiência mental eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificadas” (SILVA, 1987, p. 230).

Com a Idade Contemporânea começou a existir uma maior preocupação quanto a escolaridade das pessoas com deficiência, porém, a integração destas, ainda não aconteceu nesse período, a sociedade tinha uma visão muito segregativa relacionada aos deficientes, como consequência esses sujeitos continuaram a ser excluídos dos espaços sociais. (PACHECO; ALVES, 2007, p.244)

Podemos citar alguns estudiosos que se dedicaram, via ciência, a compreensão de que as pessoas com deficiência, embora possam ter determinadas limitações, devidos suas condições biológicas atípicas, podem aprender.

Um destes precursores foi Jean Marc Gaspard Itard, lembrado como “o pai da Educação Especial”. Ele ficou conhecido pela realização do primeiro programa sistemático de Educação Especial, e por ter tido a experiência de educabilidade do menino Victor de Aveyron, “o menino selvagem”. Victor viveu na selva em meio aos animais, e como consequência ele não falava, não tinha comportamentos humanos, ele foi encontrado nos bosques do sul da França no final do século XVIII, não há existência de dados que comprovem se ele era deficiente ou não, mas quando foi encontrado ele não falava, e isso estava afetando as suas funções mentais superiores (CORDEIRO, 2006, p.1).

Dessa forma, como Itard acreditava na educação como fator principal no desenvolvimento humano, de que tudo que o homem sabe ele o aprende, pensou que pela educação seria possível a integração de Victor na sociedade. Através desse experimento de Itard com Victor, foram desenvolvidos programas de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, com criações de instituições e hospitais ao redor do mundo, no Brasil, porém esse processo foi mais tardio, apenas a partir do século XIX (FREIRE, 2016)

Outra pioneira que trouxe grandes contribuições da educação de pessoas com deficiência, inclusive com base nos trabalhos de Itard, foi Maria Montessori, uma médica italiana que decidiu focar seus estudos na Psiquiatria. Ao formar na área, foi

chamada para trabalhar em uma clínica de Psiquiatria, onde desenvolveu interesses pelos deficientes mentais, depois de muitas observações dessas crianças, Montessori concluiu que as crianças deficientes deveriam ter os benefícios educacionais assim como as outras crianças (FERRARI, 2008).

Montessori na clínica que trabalhava, ensinou algumas crianças com deficiência a ler e escrever, através de materiais didáticos.

[...] prossegui em Roma minhas experiências com os deficientes mentais, educando-os durante dois anos. Guiava-me pelo livro de Séguin e as experiências de Itard constituíam para mim um verdadeiro tesouro. Além disso, baseada nesses textos fiz fabricar riquíssimo material didático (MONTESSORI, 1965, p. 31)

Sendo assim, Montessori através de seus estudos desenvolveu um método que consiste na liberdade e autonomia das crianças, fazendo com que elas tenham um desenvolvimento integral, que se dá a partir da interação com materiais estruturados. Montessori criou diversos brinquedos e objetos para facilitar o processo de aprendizagem dos pequenos, pois ela acredita que as crianças já nascem com um grande potencial, basta apenas que o adulto auxilie e estimule para que haja o desenvolvimento integral desses sujeitos.

1.2 O direito de ser e pertencer: marcos históricos da inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil

Durante muito tempo a deficiência foi vista como uma maldição, castigo, e com isso, ocorriam práticas de eliminação, de abandono, o que nos mostra que independente de cultura, de contexto social, histórico e temporal, os deficientes sempre foram vistos como pessoas que não mereciam o direito à vida (CORRENT,2016, p.10).

Muitos acontecimentos, políticas públicas, criação de leis etc., colaboraram para um avanço na compreensão do que é a deficiência física no Brasil, no entanto, conforme já citado, somente no século 19, devido a influência europeia, iniciou-se o atendimento voltado este público.

O atendimento, no Brasil, para o desenvolvimento das potencialidades de tais alunos, denominados como “excepcionais”, nomenclatura utilizada à época para

peças com deficiência, mesmo que em caráter segregador iniciou-se no período do Império com o decreto de 1854 do imperador D. Pedro II e com a criação de duas instituições: o Instituto dos Meninos Cegos em 1854⁵, que era responsável por ministrar a instrução primária e secundária, também o ensino da música, e a educação moral e religiosa, este instituto era destinado apenas as pessoas cegas do sexo masculino, em 1857 surge o Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. O INES é um órgão do Ministério da Educação que atende alunos surdos da Educação Infantil até o Ensino Médio, além de oferecer ensino profissionalizante e estágios remunerados que ajudam a inserir os surdos no mercado de trabalho. O INES também apoia e promove a pesquisa de novas metodologias a serem aplicadas no ensino das pessoas surdas, além de prestar atendimento psicológico, fonoaudiológico e social à comunidade surda (MEC,2004).

Atendendo as propostas do ensino mineiro em 1927, a professora Helena Antipoff teve um papel muito importante no movimento de inclusão no Brasil, pois promoveu juntamente com suas alunas, pesquisas voltadas ao desenvolvimento da criança com deficiência mental. Realizou testes de inteligência nessas crianças, observando a diferença dos resultados das crianças de classe inferior e superior. A partir de reflexões, ela propôs as escolas mineiras a adoção do programa “ortopedia mental”, objetivando equalizar as oportunidades às crianças oriundas que não tinham família pertencentes as classes econômicas abastardas.

Com o apoio de profissionais da área da saúde, da educação e religiosos, Helena Antipoff fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, a sociedade cuidava de pessoas excepcionais e preparava professores para atuar em classes especiais nas escolas da rede pública, em 1934 surgira o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, funcionando com escola para as crianças que eram atendidas na Sociedade Pestalozzi. Em 1940, foi instalada a Escola da Fazenda do Rosário, atendendo pessoas excepcionais e crianças abandonadas.

Outras importantes iniciativas, a serem consideradas, foram a construção de Casas de Misericórdia e institutos para pessoas com deficiência auditiva e visual, como a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, 1931, o Instituto de Cegos Padre

⁵ que atualmente se chama o Instituto Benjamin Constant (MEC, 2004)

Chico, fundado em 1928, Instituto Santa Terezinha em 1929, e Instituto Educacional São Paulo criado em 1954.

Na Constituição de 1946, surge a ideia de “atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais”, ao se estabelecer que “cada sistema de ensino deveria ter obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurassem os alunos necessitados de condições de eficiência escolar” (art. 172). Foi ratificado em 1948 o direito a educação de todas as pessoas independentemente das diferenças, tal como inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Neste mesmo ano a ONU assegurou que toda pessoa tem direito a instrução na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Uma das instituições criadas foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que foi fundada em 1954 no Rio de Janeiro, é uma organização responsável por promover melhoria nas condições de vida dos “excepcionais”, oferecendo-as um atendimento educacional especializado, um acompanhamento em todo seu ciclo de vida, a capacitação profissional para inserção destes sujeitos no mercado de trabalho, entre outros. A iniciativa para a criação desta associação partiu da Breatrice Bemis, uma americana, parte do corpo diplomático norte americano, que ao chegar no Brasil, justamente por ter uma criança com síndrome de Down, sentiu falta deste tipo de instituição no país. A iniciativa foi um sucesso, tanto que entre os anos de 1954 a 1962, se difundiram pelo Brasil, chegando a um total de 16. Seus dirigentes criaram a Federação das APAES (FEPAES), como iniciativa para discussão acerca da melhoria do atendimento oferecido. Este foi considerado o maior movimento filantrópico, educacional, cultural e assistencial do Brasil nesta época.

Com as mudanças nas políticas públicas, sob pressão dos movimentos sociais e órgãos internacionais a educação passou a ser compreendida como política pública e, com isso, foi delegado aos sistemas de ensino a responsabilidade pelo ensino desta parte da população.

Em 1957, por exemplo, foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB. No ano 1961 o atendimento educacional dos “excepcionais” passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de N° 4.024/61. Esta lei, garantiu o direito dos “alunos excepcionais” a educação. “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961) O Plano Nacional

de Educação de 1965 dedicou 5% de recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a educação dos “excepcionais” e bolsas de estudo.

Os anos de 1970 foram marcados pela ditadura no Brasil, foram anos difíceis, de muita resistência, muitas pessoas, inclusive os excepcionais foram torturados, presos etc., mesmo com esse regime atuante, no início da década de 70 começam a surgir movimentos dispostos a lutar por direitos humanos, como consequência começam a surgir as inserções destas pessoas no mercado de trabalho (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 44).

Dessa forma também começam a ter leis para o acesso dos excepcionais à escola como a LDBEN de nº. 5.691 de 1971, que foi uma lei que trazia uma preocupação com o acesso das crianças excepcionais a escola, os médicos foram os primeiros profissionais a chamarem atenção para a necessidade da escolarização de indivíduos com deficiência, os quais, em sua maioria, encontravam-se, internados em hospitais psiquiátricos (GLAT& BLANCO, 2007, p.50).

Sendo assim, foi constituído em 1972 pelo MEC o grupo Tarefa de Educação Especial, surgindo nessa época a primeira proposta de consolidação da educação especial brasileira com a criação de um órgão central, implantado no próprio Ministério de Educação e Cultura, designado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, passando a ser a Secretaria de Educação Especial – SEESP, um órgão responsável por gerir a educação especial no Brasil e desenvolver projetos e ações para que haja a implementação da Política Nacional de Educação Especial no Brasil, para dar apoio ao sistema de ensino a secretaria desenvolve programas como o de Formação Continuada, programas de implantação de salas com recursos multifuncionais, programas referente a escolas mais acessíveis para os alunos.

Um marco que também ocorreu em 1972 foi o Conselho Federal de Educação em Parecer de 10/08/1972 que entendeu a educação de “excepcionais” como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar, em 1981 foi instituído o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, no qual teve como defesa a igualdade de oportunidades para todos no qual teve o apoio da ONU - Organização das Nações Unidas, “pela primeira vez o substantivo “deficientes” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”, então passa a ter a nomenclatura de pessoas deficientes, foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade” (SASSAKI, 2003, p. 61).

Não se pode deixar de citar que as associações, as famílias e os próprios deficientes passaram a cobrar resguardo legal de seus direitos e, com isso, a Constituição de 1988, considerado como período democrático no país (AZEVEDO, 2012, p.12) trouxe entre seus objetivos, no inciso IV que

(...) a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”; Inciso V, “a garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovarem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (MAZZOTTA, 2005, p. 76).

A partir de 1988, houve uma mudança na nomenclatura, passando a serem designados como “pessoas portadoras de deficiência”. Neste sentido, ter uma deficiência passou a ser um detalhe agregado a pessoa (SASSAKI, 2003, p. 61-62). A constituição de 1988 no capítulo 3, artigo 205 prescreve que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família”, em seu artigo 208 ela prevê que “[...] mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”, a Constituição traz também como um de seus objetivos, o de promover o bem de todos sem nenhum tipo de discriminação por raça, sexo, cor, idade , e entre outros, desta forma então a constituição resguarda, a partir de seu texto, os sujeitos PNEE.

Conforme observado, na década de 90, as pessoas com deficiência eram denominadas de “pessoas com necessidades especiais”, após a publicação do art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/01 (BRASIL, 2001). Para Sasaki (2005, p. 3), esse termo teria surgido inicialmente para substituir a expressão ‘deficiência’ por ‘necessidades especiais.

No Brasil o processo de inclusão começou a ganhar mais força a partir da própria luta interna no país, mas também como influência internacional. Órgãos como a UNICEF e UNESCO realizaram reuniões e ações, à época, para que todas as crianças tivessem acesso à educação, desenvolvendo assim todas as suas potencialidades, sendo participante do processo educativo, e não estando a parte deste.

Diversas reuniões foram realizadas a fim de se orientar em caráter internacional, quanto as práticas educacionais

Dentre essas reuniões, destaca-se a Convenção dos Direitos da Criança realizada em Nova York em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990; a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, desenvolvida em

Salamanca (Espanha), 1994; e, a mais recente no ano de 2000, acontecida em Dakar (Senegal), com o título de “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos” (SÁNCHEZ, out/ 2005, p.9).

Cabe evidenciar que entre essas reuniões, a que fora realizada em Salamanca teve maior papel decisivo, e ainda tem, pois oportunizou e oportuniza ainda hoje um sistema de educação que incluía a todos.

Cada criança tem o direito fundamental à educação, e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação adequada à maioria das crianças e promovendo a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo (BRASIL, 1994, p.8-9).

A Declaração, portanto, enfatiza como sendo direito que toda criança tenha educação e que suas especificidades sejam atendidas. As organizações nacionais presentes nessa conferência reconheceram a urgência que as pessoas com necessidades educacionais têm, delineando assim ações para que escolas em todo o mundo recebessem todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, psicológicas, financeiras, familiares entre outras.

A Declaração de Salamanca em 1994 é, de fato, um marco importante para o processo inclusivo, pois ela traz a ampliação do conceito de necessidades especiais, e inclui além das crianças com necessidades especiais, todas as que não estão conseguindo se beneficiar com a escola. Influenciou no desenvolvimento do pensar crítico, trazendo a concepção de que é necessário serem consideradas as características e os interesses únicos de cada educando evitando assim a exclusão escolar. Infelizmente no Brasil, no mesmo ano, na contramão do que acontecia em termos de repensar a educação escolar inclusiva de, o país publica o documento Política Nacional de Educação Especial que ainda seguindo o modelo clínico de deficiência, considerava que o atendimento paralelo seria o ideal (atendimento domiciliar, salas de recursos, classes especiais, oficinas pedagógicas entre outras) mostrando assim, claramente, que nesta perspectiva características físicas,

intelectuais e sensoriais seriam impedimentos para a permanência destes sujeitos em salas de regulares, fomentando a reclusão não apenas educacional, mas também social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB mais recente que é a Lei de nº 9394/96, destina o capítulo 5 a educação especial, definindo no Art. 58 como uma "(...)modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que apresentam necessidades especiais". É um grande avanço a LDB ter destinado que a educação escolar precisa ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, pois o processo de inclusão não se faz de forma separada, os estudantes precisam estar juntos, pois isso é muito importante para que se desenvolvam socialmente e intelectualmente.

Um marco que ocorreu mundialmente, foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência celebrada na Guatemala no ano de 1999, esse documento reafirma que as pessoas com necessidades especiais, 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; o Brasil é signatário deste documento, no mesmo ano o Decreto de nº 3.298 que regulamenta a Lei de nº 7.853/89, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O Brasil criou no mesmo ano, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares.

Vale ressaltar que documentos de 1994 a 1999, são informados pelo movimento de integração escolar, no qual os objetivos em termo de escolarização era a preparação prévia dos estudantes com deficiência para a entrada no ensino comum regular, onde eram integrados apenas os alunos que demonstrassem condições para acompanhar os outros colegas sem necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2009, p.29).

Relacionada as políticas públicas, surge a Resolução CNE/CEB (BRASIL, 2001) de nº 2/2001 no Art. 2, que determina que "os sistemas de ensino deve matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001)."

Em paralelo, visando assegurar uma educação com direitos iguais, a Lei de nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como forma de comunicação e expressão e ela passa a ser incluída como disciplina para os cursos de formação de docentes e do curso de fonoaudiologia, foi necessária essa lei, pois os professores ao receber os estudantes surdos nas salas de aula precisam saber se comunicar com eles, pelo menos o básico, o processo de inclusão não existe se o professor não consegue ter um diálogo com o seu aluno, e também é importante ficar claro que não é de responsabilidade do intérprete ensinar esse estudante surdo, esta responsabilidade é do professor regente e o mesmo precisa estar preparado para receber e para incluir esses sujeitos nas atividades realizadas no espaço escolar.

No Brasil, o decreto nº 5.626 regulamenta a Lei 10.436, a chamada “Lei de Libras, traz como destaque no capítulo III, no artigo 4º, inciso III que:

a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa com segunda língua (BRASIL, 2005, p. 2)

Com relação as pessoas cegas, a Portaria de nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para a difusão do Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional, sobre o Braille é importante destacar que:

a criação do sistema Braille se configurou como um importante e significativo marco no desenvolvimento integral da pessoa cega e, no processo de inclusão das pessoas cegas na comunidade escolar, uma vez que, permitiu aos deficientes visuais o acesso a comunicação escrita e a leitura de maneira sistematizada, favorecendo assim o processo gradual de inserção da pessoa com deficiência visual na sociedade de modo geral (OLIVEIRA, 2019)

Ainda neste sentido, pensando no processo de integração, fica postulado que os docentes precisam passar por uma formação específica para atender seus alunos com deficiência visual (OLIVEIRA, 2019), dessa forma, Gonçalves e Ferreira (2010, p. 97) citam que:

A maioria dos professores, quando recebe o aluno deficiente visual em sua turma, sente-se acuado, inseguro, com medo de errar, pois não possui formação efetiva e, muitas vezes, não teve ainda experiência com alunos cegos em sua prática [...] os professores de modo geral tentam adequar suas práticas pedagógicas às

propostas de inclusão, entretanto, faltam-lhes as condições básicas necessárias para atender à diversidade.

Além da formação de professores, é necessário materiais didáticos específicos para o ensino do Braille, tais como reglete, punção, máquinas de escrever em braille, soroban, papel com gramatura própria, computadores adaptados com programas específicos em braille, impressoras de textos em braille, dentre outros recursos que favorecem o aprendizado dos alunos cegos (OLIVEIRA, 2019).

No ano 2003 o MEC faz a implantação do Programa Educação Inclusiva, com o objetivo de transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos promovendo um processo de formação de gestores e educadores brasileiros para que todos tenham a garantia a escolarização.

Ainda no âmbito da inclusão, no ano de 2004 o Ministério Público Federal publicou o documento “O acesso de Estudantes com deficiência as Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de reafirmar os direitos e benefícios da escolarização de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. No mesmo ano o Decreto de nº 5.296/04 que regulamenta a Lei de nº 10.436/2002, visando o acesso e permanência dos Surdos nas escolas, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular a formação e a certificação dos professores de Libras trazendo o ensino bilíngue dentro da rede regular de ensino.

Para trazer um suporte familiar e escolar, em 2005 é implantado em todos os estados e no Distrito Federal, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação cujo principal objetivo é o atendimento educacional especializado, com orientações as famílias, apoio psicológico e emocional, formação continuada de professores, os núcleos desenvolvem o potencial dos alunos identificados com altas habilidades/superdotação através da oferta de oficinas.

No paradigma da inclusão, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, foi assinada em Nova Iorque, e teve aprovação pela ONU, na convenção é estabelecido que os estados devem ter um sistema educacional, que seja inclusivo em todos os níveis de ensino, o Brasil inclusive é signatário desta convenção”. O propósito da Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, por todas as pessoas com necessidades especiais e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Ainda no âmbito da inclusão, no ano de 2004 o Ministério Público Federal publicou o documento “O acesso de Estudantes com deficiência as Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de reafirmar os direitos e benefícios da escolarização de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. No mesmo ano o Decreto de nº 5.296/04 que regulamenta a Lei de nº 10.436/2002, visando o acesso e permanência dos Surdos nas escolas, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular a formação e a certificação dos professores de Libras trazendo o ensino bilíngue dentro da rede regular de ensino.

Para trazer um suporte familiar e escolar, em 2005 é implantado em todos os estados e no Distrito Federal, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação cujo principal objetivo é o atendimento educacional especializado, com orientações as famílias, apoio psicológico e emocional, formação continuada de professores, os núcleos desenvolvem o potencial dos alunos identificados com altas habilidades/superdotação através da oferta de oficinas (FCEE).

No paradigma da inclusão, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, foi assinada em Nova Iorque, e teve aprovação pela ONU, na convenção é estabelecido que os estados devem ter um sistema educacional, que seja inclusivo em todos os níveis de ensino, o Brasil inclusive é signatário desta convenção”. O propósito da Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, por todas as pessoas com necessidades especiais e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

No ano de 2007, foi criado pelo Ministério da Educação o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que foi um conjunto de programas que visavam a melhoria da educação no Brasil, entre os importantes eixos do PDE pode-se citar a formação de professores para a educação especial, as salas com recursos multifuncionais, o aumento da arrecadação de repasses da União aos estados, o estabelecimento de piso salarial aos professores e entre outros. Com este documento o MEC reafirmou a necessidade de se superar na educação a dualidade entre educação regular e educação especial.

Em 2009 tivemos mudança de nomenclatura, que passou para o termo vigente e orientado pela ONU, que é pessoa com deficiência, termo que passa a ser utilizado por um número cada vez maior de pessoas.

No Brasil, o maior evento (“Encontrão”) das organizações do grupo, realizado no Recife/PE em 2000, clamaram ao público a adotar este termo, ao esclarecer que que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome (SASSAKI, 2003, p.64).

O Decreto de nº 7084/2010 estabelece no Artigo 28 que o Ministério da Educação, adotará formas para promover a acessibilidade nos programas de material didático, destinados aos alunos da educação especial e professores da educação básica. É fundamental esse decreto pois não adianta ter professores preparados, uma escola estruturada, se não tiver materiais necessários para o desenvolvimento dos estudantes. A escola inclusiva precisa dar condições para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver de forma plena, é necessário que haja um reconhecimento das diferenças, pois cada um tem uma forma diferente de aprender, a escola precisa oferecer oportunidades iguais para todos entendendo as limitações de cada indivíduo. Para Fávero a escola “é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano” (FÁVERO, 2004, p.53).

Ao longo dos anos outras políticas públicas foram sendo criadas para o atendimento especializado. Entre elas a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, criada pela Lei de nº 12.764/2012, que para além da consolidação de direitos essa Lei em seu artigo 7º proíbe a recusa de matrícula as pessoas com qualquer tipo de deficiência. Estabelece punições para o gestor ou qualquer entidade que pratique esse ato.

Com relação aos dados da Educação inclusiva o censo escolar registrou uma evolução muito alta nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, foi um crescimento de 150%, um avanço muito grande para a educação, pois foi visível que as leis, decretos e políticas públicas favoreceram o acesso desses sujeitos aos espaços educacionais institucionalizados. Ainda há muito o que fazer para que de fato tenhamos uma educação inclusiva, porém, no quesito legislação, já avançamos bastante (BRASIL, 2008, p.7).

Os direitos são fundamentais pois permitem que todos tenham o acesso as condições elementares para uma vida digna. Alguns dos direitos elencados na Declaração Universal são: direito à vida, à segurança pessoal, à igualdade, à imparcialidade dos tribunais, à nacionalidade, à propriedade, ao repouso, ao lazer, ao exílio, à liberdade em contrair matrimônio, à liberdade de locomoção e de livre associação.” Os direitos são divididos em três categorias (MARSHALL, 1967, p.63)

- Direitos Civis: Direitos essenciais a uma sociedade democrática que são direito ao acesso a propriedade, a liberdade e entre outros.
- Direitos Políticos: Direito a participação do cidadão na vida política
- Direitos Sociais: Direitos necessários a vida, como direito à alimentação, direito a saúde, direito ao trabalho, direito a educação e entre outros.

O Direito a Educação pertence a um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, este direito no Brasil foi reconhecido apenas com a Constituição de 1988, antes disso o Estado não tinha como dever oferecer uma educação básica para a sociedade, a partir da Constituição torna-se dever do estado e da família a garantia do direito a educação de qualidade para todos. O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos é bem clara quando diz:

1. Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnica-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, está baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos.

O direito a educação precisa ser garantido a todas as crianças em idade escolar, pois a educação qualifica o cidadão para viver em sociedade, é através da educação que as pessoas se libertam das amarras sociais e desenvolvem o próprio senso crítico, e começam a lutar pela garantia direitos e deveres, através da educação as pessoas podem melhorar sua qualidade de vida, se profissionalizarem e conseguirem um bom emprego (PREVALER, 2016).

Mesmo que existem muitas leis atualmente, é notório, a partir das leituras bibliográficas que muitas escolas não estão preparas para receber os estudantes deficientes devido a alguns fatores: falta de estrutura adequada, professores dizem não estarem preparados para ensinar esses estudantes (MANTOAN, 2003); e fora os preconceitos que esses sujeitos sofrem nas escolas.

Conforme apresentado tivemos muitos avanços relacionados a inclusão graças aos movimentos sociais das pessoas com deficiência, que foram decorrentes do florescimento da participação social, e se baseavam nos laços de identidade e

pertencimento, em busca do reconhecimento da sua cidadania, tivemos também políticas públicas e leis voltadas para a efetiva implantação da inclusão. É visível que incluir vai muito além de dar o acesso ao ensino regular, é ter a responsabilidade sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante, mesmo que cada um aprenda de uma forma e ao seu tempo.

CAPÍTULO II

INTEGRAR OU INCLUIR? O RETRATO PARCIAL DESTES CONCEITOS DURANTE A PANDEMIA

Embora no Brasil tenha havido um movimento crescente em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiência, foi somente a partir da Declaração de Salamanca de 1994 que se teve uma base mais sólida para inclusão, pois foi uma orientação em caráter internacional, quanto as práticas educacionais.

Cada criança tem o direito fundamental à educação, e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo (BRASIL, 1994, p.8-9).

A Declaração, portanto, enfatiza como sendo direito que toda criança tenha educação e que suas especificidades sejam atendidas. As organizações nacionais presentes nessa conferência reconheceram a urgência que as pessoas com deficiência têm, delineando assim ações para que escolas em todo o mundo recebessem todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, psicológicas, financeiras, familiares entre outras.

Porém, ainda há muito o que se fazer para que tenhamos uma escola que realmente seja inclusiva, que forneça uma educação de qualidade para todos os alunos e que seja orientada no sentido de um desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Neste sentido, compreendendo que a inclusão é um processo mais complexo e, por vezes, pouco compreendido, é importante ressaltar que o sentido de inclusão é diferente de integração. Mantoan (2003) especifica que embora sejam palavras com

significados semelhantes, com sentidos semânticos similares, a efetividade dos conceitos se materializa no contexto educacional por situações diferentes.

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, o seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. (MANTOAN, 2003, p.23)

A integração escolar, refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas o termo também se refere para designar estudantes em escolas especiais. A integração tem a ver com ter o direito a partir das condições. Isso está preconizado na legislação, o direito de todos estarem no espaço escolar. A integração trata-se de uma inserção no ambiente escolar, no entanto, o sistema prevê possibilidades de salas especiais, fazendo com que os serviços educacionais sejam distintos (MANTOAN, 2003, p.15-16)

“Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação” (MANTOAN, 2003, p.15). O objetivo da integração, é fazer com que um estudante ou grupo que já foi excluído anteriormente seja inserido nas escolas, porém os sujeitos com deficiência precisam se adaptar as escolas e não a escola ter que se adaptar a eles (MANTOAN, 2003, p.15-16).

Numa perspectiva integrativa “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola” (SASSAKI, 1997, p. 32). A autonomia do estudante e seu desenvolvimento são desconsiderados quando o processo prioriza a inserção, ou seja, a adaptação.

Por outro lado, a inclusão escolar, além do direito de estar na escola, tem a ver com o direito da pessoa deficiente estar neste espaço com o efetivo direito à educação de acordo com sua capacidade e não, como ocorre na integração, cujo direito de estar existe, porém, é o sujeito que precisa mostrar-se apto a estar no espaço.

Educação inclusiva diz respeito a um processo bem mais amplo do que a integração, pois traz no fazer pedagógico uma mudança mais radical, onde não atinge apenas os estudantes com deficiência ou aqueles que tenham dificuldades de aprendizagem, mas todos são inclusos nesse processo, cujo objetivo é que tais sujeitos alcancem a aprendizagem em diferentes níveis de apreensão.

Escolas inclusivas são aquelas que atendem as diferenças existentes sem discriminação, sem haver trabalhos separados entre os alunos. Esse processo traz a abolição de práticas segregativas, entre elas, a aceleração de turmas, reforços escolares, que são fatores contribuintes para que os sujeitos se sintam excluídos. A inclusão escolar é um processo que busca melhorar a qualidade educacional das escolas (MANTOAN, 2003, p.16).

É visível que algumas escolas brasileiras são marcadas por evasões e fracassos, onde os sujeitos pelo seu insucesso escolar se tornam vítimas das condições de pobreza, vítimas da sociedade, pelos rótulos que lhes são atribuídos, pelas formas de tratamento, e pelo julgamento que a escola faz, culpabilizando o sujeito pelo seu fracasso. É necessário que haja uma reversão nessa forma de pensar e de conceber os estudantes com deficiência. Uma possível solução é a compreensão do que é uma escola inclusiva (MANTOAN, 2003, p. 18).

Vale destacar, que a inclusão escolar também não é um processo apenas de responsabilidade da escola, é preciso que haja uma mudança social, pois a escola está inserida na sociedade, Senna (2003, p. 20) traz com precisão este aspecto quando afirma que “a educação não é uma responsabilidade da escola e sim da sociedade que criou a escola no interior de um determinado projeto de desenvolvimento humano”.

Uma escola inclusiva deve oferecer condições para o crescimento dos alunos, dessa forma, é preciso que o currículo escolar seja apropriado para todos os alunos, que os percebam como participante do processo de ensino e aprendizagem, não apenas como um receptor de um conhecimento pronto e acabado, mas que propicie condições para o desenvolvimento de capacidades para reflexão, pensamento crítico. Neste processo de repensar a escola enquanto espaço inclusive é primordial que os docentes passem por formações continuadas para que obtenham os conhecimentos que lhes darão suporte para pensar e planejar um trabalho educativo que promova aprendizagem aos diferentes sujeitos que compõem uma sala, independentemente de suas capacidades e níveis de conhecimento (MANICA; CALIMAN, 2015) (JESUS, 2003).

Infelizmente a forma como o sistema de ensino básico existe, com um currículo dividido em disciplinas que não dialogam, colaboram para essa fragmentação.

Inclusão é um processo contínuo, que para sua efetivação, necessita de mudanças efetivas que envolvam desde as políticas públicas, perpassando a

formação inicial dos professores, até as práticas educacionais (DRUMOND, 2021). Ao relembrar a história, percebemos que muito já se avançou, no entanto, ainda há muito o que fazer, pensar e discutir.

Há uma tentativa de inserção de todos os alunos na escola, porém falta pensar como garantir a permanência desses alunos no espaço escolar, a inclusão como já foi apresentada, não se faz quando o aluno está matriculado, acontece quando, de fato, há a garantia de que esse aluno vai se desenvolver de forma integral. Mas, infelizmente, assim como apresenta Mantoan (2003) é colocado uma imposição de uma identidade nesse aluno, que pelas suas condições biológicas já recebe um pré-julgamento do que consegue ou não aprender. Desta forma, “olhar para essas condições é absolutamente necessário se quisermos ampliar a participação do deficiente no mundo onde várias esferas do simbólico convivem interligadas e interdependentes” (PADILHA, 2005, p. 115).

O direito à diferença na igualdade de direitos, segundo Mantoan (2003) precisa deixar de ser apenas um discurso ou uma política pública, para ser um exercício efetivo.

No entanto, temos visto no cenário das políticas públicas, no atual governo, um considerável retrocesso quando o assunto é inclusão. Pode-se citar neste trabalho, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por exemplo, que traz em seu texto, a admissão de adaptações curriculares explicitando que estão citadas na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015)

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BNCC, 2017)

Este trecho, por si só, já mostra a dificuldade que existe, no País, em avançar no quesito inclusão, já que este é um documento normativo. A Lei 13.146/2015 não enfatiza ou recomenda em seu texto a diferenciação curricular, pois tais diferenciações promovem uma diferenciação dos sujeitos devido suas condições de deficiência, o que a Lei Brasileira de Inclusão considera crime. A LBI orienta, contrário

ao que cita a BNCC, a adaptação razoável. Com relação a esse termo, houve uma interpretação equivocada da inclusão, e tal adaptação não diz respeito a conteúdos curriculares, mas sim a recursos, apoios, que o sujeito com deficiência pode ter para cursar uma escola comum e estar incluso na mesma. Neste exemplo, o prejuízo é que a ideia de inclusão, quando interpretada erroneamente, traz distorção quanto ao direito à educação. Todos têm o direito de chegar ao máximo de sua capacidade, e esse máximo, precisa ser pensado e ponderado, a partir de cada sujeito. Portanto, quando o outro sujeito, que não o sujeito da inclusão, faz a diferenciação, ele já está impondo limites ao processo de aprendizagem e, portanto, da possibilidade do sujeito com deficiência ter o máximo de sua capacidade desenvolvida.

Este trabalho fez um retrospecto histórico parcial quanto as políticas públicas voltadas a educação inclusiva e explicitou o sentido de inclusão. Desta forma, em virtude do atual cenário mundial, compreendeu-se que seria relevante apresentar elementos que nos dessem indicativos de como a questão da adequação veio à tona no atual cenário. Entre os anos de 2020 até atualmente, o mundo vivencia uma pandemia, causada pela COVID19. Apresenta-se, a seguir, os resultados de uma pesquisa voltada para a inclusão.

2.1 Educação Inclusiva de pessoas com deficiência no Brasil em tempos de pandemia: o que uma pesquisa nos revela

No Brasil, assim como no restante do mundo, a pandemia causada pela COVID19 criou um cenário totalmente atípico para a vida cidadã. Foram afetadas as áreas da saúde, da cultura, da educação e, com isso, a vida social de todas as pessoas.

Na educação, as escolas precisaram por um período fechar as portas e se reinventarem na busca de práticas pedagógicas diferentes das costumeiras para que o ensino não fosse prejudicado.

Os Estados e municípios precisaram modificar o formato da oferta da educação básica e em pouco tempo passaram a trabalhar com formas remotas de ensino.

No que diz respeito ao direito à inclusão na educação, a Constituição e todos os demais documentos citados neste trabalho garantem em seus artigos a obrigatoriedade da educação básica para todos. Neste sentido, no contexto da

pandemia, foram criados alguns pareceres que amparam a obrigatoriedade do ensino, com qualidade e equidade. Entre eles o

- Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
- Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Esses pareceres foram fundamentais para que durante a situação de pandemia do Covid-19, o direito a educação fosse resguardado e os alunos com deficiência ainda tivessem recursos e práticas pedagógicas para continuidade da aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), milhões de estudantes foram afetados com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades devido a situação pandêmica.

Sendo assim objetivando garantir o atendimento escolar aos alunos, foram propostas atividades pedagógicas remotas: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, por meio de programas de televisão ou rádio, pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, entre outras.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 para a educação especial⁶, assim como é nomeada no documento, o atendimento educacional especializado (AEE) precisava ser mantido. Os professores regentes e especializados precisaram fazer um movimento de articulação e aproximação com as famílias dos estudantes, para a realização das atividades não presenciais. Os professores do AEE de acordo com o documento, teriam que buscar a articulação com os professores regentes e equipe escolar para orientação das famílias e na elaboração de planos de estudo.

⁶ É válido ressaltar que Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

Para algumas situações, foram necessárias outras ações de acordo com cada especificidade como, por exemplo, um aluno que é surdo e necessita da Libras, ou o que é cego e necessita do Braille. Mais uma vez o sentido das adequações, conforme disposto na LBI fica claro, quando afirma que

Estas adequações e apoios devem ocorrer através de flexibilizações e adaptações dos recursos instrucionais (equipamentos, material pedagógico), capacitação de recursos humanos (instrutores, profissionais especializados), eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares, de comunicação, sinalização, encaminhamento para o mundo do trabalho e acompanhamento dos egressos (HANSEL, ZYCH, GODOY, 2014, p.69).

Objetivando mapear o que foi desenvolvido no Brasil, temos uma pesquisa que foi realizada a partir de uma parceria entre a Fundação Carlos Chagas - FCC, a Universidade Federal do ABC - UFABC, a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e a Universidade de São Paulo - USP.

A pesquisa “Inclusão escolar em tempos de pandemia”, foi desenvolvida diante das consequências acarretadas pela suspensão das aulas presenciais nas escolas, devido a pandemia causada pela Covid-19, a pesquisa foi realizada com o objetivo de identificar as dificuldades que foram enfrentadas pelos professores e professoras da educação básica, para garantir que seus alunos ainda continuassem tendo a garantia da educação escolar, assim também como formas da garantia do direito a educação especial.

A pesquisa aconteceu em julho de 2020, e os participantes foram professores e professoras da educação básica, que receberam por suas redes sociais, um convite para a participação na pesquisa através de suas respostas. Dos 3.258 docentes que tiveram acesso ao questionário, 1594 que atuam com alunos e alunas que são o público-alvo da educação especial, confirmaram que tinham condições para participação na pesquisa.

Os docentes foram entrevistados, por meio de um questionário, pela plataforma virtual (Survey Monkey), o conteúdo da pesquisa foi totalmente acessível, onde foi traduzido para a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e passado por uma pré-testagem, o conteúdo também foi adaptado para pessoas cegas ou com baixa visão, onde professores cegos, com baixa visão e usuários de leitor de tela, realizaram também a

pré-testagem, inclusive adaptável também a professores com deficiência física. Dentre os docentes, 60 se declararam pessoas com deficiência.

A pesquisa foi pensada integralmente de forma que todos os professores pudessem ter condições de participação, o que demonstra que os organizadores da pesquisa pensaram na concepção basilar de acessibilidade a todos.

A pesquisa apresenta que 67,5% dos professores entrevistados trabalham em classes comuns, e 32,5% trabalham no Atendimento educacional especializado - AEE e outros serviços especializados. Com relação a rede de ensino, 93% dos respondentes trabalham em redes públicas e 7% na rede privada.

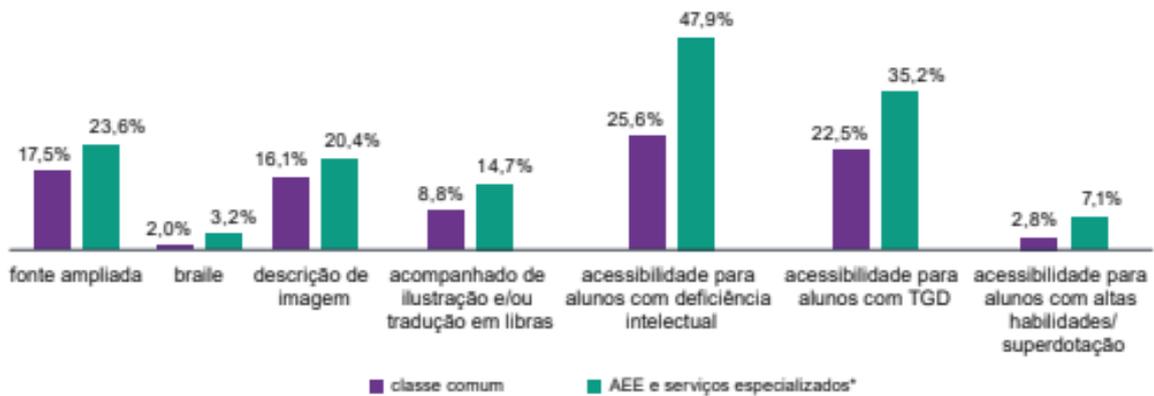
Os dados demonstrados na pesquisa que a maior atuação no AEE e serviços especializados é no ensino fundamental - EF e na educação de jovens e adultos – EJA, outra modalidade da educação básica.

Dos respondentes, 7,3% afirmaram que até julho de 2020 as escolas ainda não tinham se organizado para o ensino remoto, enquanto 92,7% relataram que estavam realizando atividades não presenciais com os alunos da classe comum e AEE. Esses dados revelam que nas classes comuns e no AEE, as estratégias mais adotadas pelos professores durante a pandemia, foram os materiais impressos e as aulas gravadas.

Prosseguindo com os dados da pesquisa, sobre o uso de recursos e acessibilidade nas atividades pedagógicas, pode-se citar que a acessibilidade está presente nos materiais impressos desenvolvidos pelos docentes, porém, há maior indicação em recursos de acessibilidade para “alunos com deficiência intelectual”, “com TGD⁷” e para os com “baixa visão”, especificamente o uso de “fonte ampliada”, como é visível no gráfico a seguir

⁷ TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett (Franzin, 2014)

Material impresso



*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilingue para surdos; e em escola ou classe especial

Nota: neste item era possível selecionar mais de uma alternativa.

Fonte: Pesquisa: Inclusão escolar em tempos de pandemia, 2020.

Como podemos observar no gráfico, a acessibilidade de recursos para alunos que utilizam o braille foi apenas de 2,0% em classe comum e 3,2% no AEE, e a acessibilidade para alunos com altas habilidades/superdotação foi apenas de 2,8% para classe comum e 7,1% no AEE, ou seja, conseqüentemente esses alunos foram mais afetados nesse processo.

Sobre acessibilidade nas aulas remotas, mais de 40% dos docentes que responderam à pesquisa, marcaram a opção “não se aplica”, possivelmente por não haver aulas online, gravadas, via rádio, e mais de 20% das professoras do AEE e serviços especializados indicaram que não foram providenciados os recursos de acessibilidade para esses tipos de aulas; e, na classe comum, esse percentual se aproxima de 30%.

De acordo com Cury et al. (2020) este período pandêmico explicitou acentuada desigualdade já existente na sociedade, o que inclui a desigualdade econômica, social, no que diz respeito, por exemplo, ao acesso à informação ou a tecnologia. Paralelo a esta grande pesquisa, a pesquisadora Simões (2020), em uma pesquisa sobre a realidade dos estudantes surdos durante a pandemia, aponta que durante o período do ensino emergencial os estudantes com tal deficiência tiveram dificuldades para se “encaixarem” no formato do ensino proposto, por não terem, em alguns casos, a tecnologias necessárias. Do outro lado, também havia os professores que precisaram criar um novo modelo de ensino aprendizagem em que os mesmos não

dominavam as tecnologias e não conseguiram avaliar as habilidades de tais estudantes surdos.

Analisando essa questão de não terem sido providenciados os recursos de acessibilidade para as aulas remotas, podemos pensar que a falta de recursos antecede o período pandêmico, pois, diferentes pesquisas já apontavam que ao precisarem de tais recursos, ainda durante as aulas presenciais, as instituições já não dispunham de tais materiais. Nas escolas particulares geralmente esses recursos são possíveis, porém, nas escolas públicas a falta de recursos governamentais, impossibilita que os recursos de acessibilidade cheguem para os alunos na devida proporção de necessidade (DINIZ, 2020).

De acordo com a pesquisa, a maioria dos professores indicaram que receberam o apoio da rede escolar durante a suspensão das atividades escolares, tanto na classe comum como no AEE, para o trabalho com a educação especial.

Ainda de acordo com a pesquisa, as atividades online não faziam parte da realidade dos professores antes do período de pandemia, porém, devido ao momento, passou a ser necessário, tanto na classe comum como no AEE e serviços especializados. O preparo de atividades e envio para os pais realizarem com os alunos, já estavam presentes na rotina escolar de quase metade dos professores.

A questão do envio das atividades escolares para os pais realizarem com os alunos é bem complexa, pois muitos pais não tem o grau de instrução necessário para conseguirem auxiliar os alunos em determinadas atividades e acabam se frustrando. No entanto, esse envio de atividades para serem feitas em casa foi necessário no momento da pandemia, mas precisa ser pensado se é necessário agora que as aulas já acontecem presencialmente.

As dificuldades mais marcadas pelos professores no trabalho com os alunos de acordo com o questionário, foram “trabalhar com esse grupo a distância” e “estimular a participação deles no grupo”, essas duas dificuldades foram as mais apresentadas pelos professores de classe comum e professores do AEE e serviços especializados.

Para mais de 70% dos docentes, as dificuldades mais enfrentadas pelos alunos da educação especial, foi a “alteração da rotina para o aluno (realizar as atividades

escolares em casa), a “falta de mediadoras para realização das tarefas” e o “acesso à internet”. Para os (as) professores (as) do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos como são as outras duas barreiras mais difíceis para seus alunos.

Ainda no contexto das dificuldades dos alunos, a falta de mediação para a realização das atividades foi um dos processos muito difíceis, pois o aluno precisa do professor para seu desenvolvimento e a falta de equipamentos para o acesso as aulas e atividades também esteve muito presente na realidade de muitos alunos. Além destes elementos, a pesquisa aponta para a instabilidade emocional presente, devido ao contexto pandêmico, conforme afirma Morales:

Adaptar-se a uma nova rotina não é tão simples para muitos alunos, que relatam problemas com ansiedade e sono desregulado. A situação e o contexto do ensino remoto fazem com que os estudantes se sintam ligados o tempo todo. Além disso, muitos deles, em situação de vulnerabilidade, precisaram acrescentar atividades domésticas no seu dia a dia. (MORALES, 2020).

No contexto de participação dos alunos nas atividades remotas, na classe comum os respondentes informaram que 20% não estavam participando de nenhuma atividade, e um terço participam com regularidade, os docentes do AEE e serviços especializados afirmaram que 5,3% desses alunos não estavam participando das atividades propostas.

A referida pesquisa apenas reforça que os desafios pertinentes a inclusão escolar de pessoas com deficiência ainda é grande, podendo ser citado, por exemplo, a necessidade de investimento em condições estruturais para que os projetos de ensino aprendizagem sejam efetivados (recursos, estrutura física, recursos humanos); na formação de professores especificamente para essa modalidade de ensino, entre outros (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a efetivação da inclusão escolar, é necessário que ocorra uma mudança na perspectiva educacional das escolas, pois a inclusão diz respeito a inserção de todos os alunos, inclusive os que possuem dificuldades de aprendizagem, na rede regular de ensino, como afirma Mantoan. Mas não basta inserir, para que uma escola realmente seja inclusiva ela deve ter como objetivo, o sucesso educacional de todos os estudantes, sem qualquer forma de discriminação, sem haver trabalhos separados e desconexos e, inclusive, deve abolir práticas segregativas (MANTOAN, 2003, p.16).

A abordagem da inclusão nas intuições implica em formação do professor, mudança no ambiente, abrir a escola para receber os indivíduos com suas particularidades. Na compreensão dessa diversidade, o professor necessita de subsídios, no entanto, se percebe a falta de informações a respeito de determinados comprometimentos físicos, cognitivos, psicológicos, emocionais etc.

É necessário compreender que a inclusão supera o conceito da integração, não se restringe a inserção do aluno atípico no espaço da escola. É preciso pensar para além das matrículas desses alunos no espaço escolar, mas em como garantir a sua permanência, pois o processo inclusivo ocorre quando há de fato uma educação de qualidade para todos, tendo como consequência o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Sendo assim, uma escola inclusiva deve dar condições para o crescimento dos alunos, onde eles devem ser ativos no processo de ensino- aprendizagem e não apenas receptores de um conhecimento pronto e acabado, dessa forma a escola precisa dar condições para que todos os alunos consigam aprender.

Fica evidente na pesquisa “Inclusão escolar em tempos de pandemia”, que ainda há muitos desafios para que a inclusão de fato seja efetivada. É visível como já foi apresentado, que muitas escolas não possuem infraestrutura adequada para a recepção dos alunos com deficiência , e que a falta de recursos de acessibilidade, para o trabalho com esses alunos , não foi apenas um empecilho da pandemia, mas que já ocorria antes do período pandêmico, onde nas escolas particulares geralmente esses recursos são possíveis, porém, nas escolas públicas a falta de recursos

governamentais, impossibilita que os recursos de acessibilidade cheguem para os alunos conforme suas necessidades(DINIZ, 2020).

Ainda tratando sobre as dificuldades decorrentes da pandemia, a falta de mediação para a realização das atividades durante esse período, foi um dos processos mais difíceis para os alunos do AEE (atendimento educacional especializado), sendo assim pode-se observar como é necessária a presença do professor mediador durante o processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, é necessário investimentos e formação continuada para os docentes, que precisam ter formações para a busca de melhorias no seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, é notório que já houve grandes avanços relacionados a inclusão, mas que ainda é necessário que se tenham investimentos em recursos, infraestrutura e formação continuada para os docentes.

Contudo, o estudo da inclusão escolar, é um tema, que é de grande importância e relevância no contexto educacional, pois somente através da compreensão de educação inclusiva, é possível que haja realmente uma mudança na perspectiva educacional, e na forma de conceber esses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. (1995). **Conhecendo a Deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Integração social do deficiente: **análise conceitual metodológica**. 3 ed. São Paulo, 1995.

Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris.

AZEVEDO, Aline Cristian Guimarães. **IN/ EXCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**. 1.ed. 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Série Educação Especial).

BOAS, Gilmar. **Retrospecto histórico da pessoa com deficiência na sociedade**. Portal Educação, 2018. Disponível em <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/retrospecto-historico-da-pessoa-com-deficiencia-na-sociedade/4875> . Acesso em 06/12/2021 as 21:10.

BORGES, Gabrielley dos Santos; COSTA, Célia Regina Bernardes. **Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais na Educação Física Escolar**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 1. Vol. 12. pp 5-18., dezembro de 2016. ISSN: 2448-0959.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei no 13.146/2015, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994

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. Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

Brasília: **MEC, 2004**. BRASIL. Ministério da Educação/SETEC/SEED.

CALIMAN, Geraldo; MANICA, Loni Elisete. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília, 2015.

CERVO, Amado. Luiz.; BERVIAN, Pedro. A.; SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito á educação e educação para os direitos humanos**. Scielo Brasil, Universidade de Filipinas – Universidade do Havaí, 1996.

CORDEIRO, Aliciente Fusca Machado. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: As contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838)**. São Paulo, 2006.

CORRENT, Nikolas. **Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções**. São Paulo, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://freemind.com.br/blog/wpcontent/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%AAncia-na-pandemia-I.pdf> Acesso em 05/05/2021.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva no contexto da pandemia**: relato dos desafios, experiências e expectativas. Educação em Revista, Marília, v. 22, n. 01, p. 151-166, 2021.

FAVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERRARI, M. Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno. **Nova Escola**, 01 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno#> Acesso em: 10 set.2021

FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá, PR: Eduem, 2014, p. 62-92.

FREIRE, Sebastião Adriano. **A inclusão da Educação Especial e sua história**. Instituto Itard, 2016. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/a-inclusao-da-educacao-especial-e-sua-historia>

GONÇALVES, Jordana Cristina Silva; FERREIRA, Helena Maria. Deficiência Visual: desafios de uma alfabetização em Braille. **Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão do UNIPAM**, Patos de Minas, n. 7, v. 1, p. 89-101, ago. 2010.

HANSEL, Ana Flávia; ZYCH, Anizia Costa e GODOY, Mirian Adalgisa Bedim. **Fundamentos da Educação Inclusiva**. Gráfica Unicentro. Paraná, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORALES, J. (2020). **Os Impactos Psicológicos do Ensino a Distância: Psicóloga da Escola Sesc fala sobre os problemas de estudar durante a pandemia e como lidar com eles**. Guia do Estudante, 27 maio 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/os-impactos-psicologicos-doensino-a-distancia/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

OLIVEIRA, Josélia De Jesus Araujo Braga De. MELO, José Carlos De. **Sistema Braille no processo de ensino- aprendizagem das pessoas com deficiência visual: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 10, Vol. 13, pp. 63-73. outubro de 2019.

PADILHA, Anna Maria L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

Plano Nacional de Educação (**PNE**). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro, 2009.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Outubro de 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SIMÕES, Rita de Cássia da Silva. **Educação na pandemia: a realidade do ensino remoto para surdos no município de Pirpirituba/PB**. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1192>. Acesso em 05/04/2021

TOMPOROSKI, ALEXANDRE A; LACHMAN, Vivian; BORTOLINI, Ernani. Educação especial, o longo caminho: da antiguidade aos nossos dias [online]. Cadernos Zygmunt Bauman. Maranhão: EDUFMA, Vol. 9, n. 21, 2019 - ISSN 2236-4099. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12546>. Acesso em 20 de outubro de 2021.