

Políticas públicas de inclusão educacional no contexto brasileiro e catarinense

*Cristiana Laurindo
Rudney da Silva
Letícia Carneiro Aguiar*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.7

RESUMO

O processo de inclusão educacional no Brasil possui fortes vínculos com a legislação existente. Contudo, apesar da existência de diversas legislações e documentos norteadores, ainda existem lacunas que dificultam e até impedem de pessoas com deficiências estudarem. Assim, este estudo tem como objetivo central analisar as principais legislações de amparo à educação inclusiva no contexto brasileiro e catarinense. Para tanto, foi realizada uma revisão narrativa da literatura baseada em diversas legislações existentes no Brasil e no estado de Santa Catarina, além de documentos regionais, nacionais e internacionais norteadores do processo de inclusão, selecionadas a partir de levantamento bibliográfico e documental. Os procedimentos de identificação, seleção e análise dos registros foram realizados a partir de quadro operacional elaborado, assumindo-se como categoria principal “Leis e Documentos” e subcategorias “Legislação Brasileira”, “Legislação Catarinense” e “Documentos Norteadores”. Com base nas análises foi possível verificar que a legislação reflete os estágios sociais de atendimento às pessoas com deficiências e que o Brasil e Santa Catarina possuem importantes legislações e documentos de apoio à inclusão educacional. Além disto, verificou-se que o atendimento em Educação Especial no estado de Santa Catarina foi iniciado na década de 1950; que houve a criação de órgão de educação especial na década de 1960; e que um dos primeiros projetos do Brasil com classes especiais nas escolas de ensino regular de Santa Catarina ocorreu na década de 1970, período que também foram criadas as salas de multimeios e o serviço de supervisão da educação especial.

Palavras-chave: educação especial. educação inclusiva. políticas públicas. legislação. documentos norteadores.

ABSTRACT

The educational inclusion process in Brazil has strong connections with existing legislation. However, despite the existence of several laws and guiding documents, there are still gaps that make it difficult and even prevent people with disabilities from studying. Thus, this study aims to analyze the main legislation to support inclusive education in the Brazilian and Santa Catarina context. Therefore, a narrative literature review was carried out based on several existing legislations in Brazil and in the state of Santa Catarina. International, national, and regional guiding documents were also analyzed inclusion process, selected from a bibliographic and documentary survey. The procedures for identification, selection and analysis of records were carried out based on an elaborated operational framework, assuming as the main category “Laws and Documents” and subcategories “Brazilian Legislation”, “Catarinense Legislation” and “Guiding Documents”. Based on the analysis, it was possible to verify that the legislation reflects the social stages of assistance to people with disabilities and that Brazil and Santa Catarina have important legislation and documents supporting educational inclusion. In addition, it was found that the Special Education service in the state of Santa Catarina started in the 1950s; that there was the creation of a special education body in the 1960s; and that one of the first projects in Brazil with special classes in regular schools in Santa Catarina occurred in the 1970s, a period in which multimedia rooms and the special education supervision service were also created.

Keywords: special education. inclusive education. public policy. legislation. guideline documents.

INTRODUÇÃO

A legislação existente no Brasil atualmente, de acordo com sua hierarquia legal, permite apontar que os sistemas de ensino devem assegurar direitos que promovam a efetiva inclusão de alunos com deficiência na vida em sociedade, inclusive que garantam sua educação e permitam sua preparação para o trabalho. Sendo assim, pode-se perceber a relevância das diversas legislações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino regular, visto que a educação pode ser considerada importante forma de inserção na sociedade industrializada basicamente dependente do trabalho humano. (ALMEIDA e MARTINS, 2008; BRASIL, 2006)

Neste contexto educacional, podem ser identificados inúmeros problemas no ambiente da escola regular que a legislação de amparo às pessoas com deficiência busca suprir, mas que lamentavelmente se mostram muitas vezes ineficazes diante das características da escola regular. Estas características dificultam, quando não impossibilitam, o processo de inclusão não somente de alunos com deficiência (ACD), mas também daqueles que não se ajustam ao sistema pouco flexível que reflete padrões e valores que negligenciam a diferença humana. Assim, é compreensível entender que muitas vezes os sistemas responsáveis pelo processo de inclusão são incapazes de atender as necessidades das pessoas com deficiência (PCD) promovendo processo de marginalização e exclusão da vida em sociedade, revelando deste modo, que as características dos sistemas educacionais tradicionais podem influenciar a maneira como as pessoas com deficiência são atendidas na escola regular. (OLIVEIRA e SOUZA, 2001)

A realidade da educação formal brasileira permite destacar inúmeras garantias fundamentais às pessoas com deficiência previstas na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) que deveriam, em tese, suprir as mais graves lacunas na realidade do país. Contudo, apesar do grande número de regulamentações visando a oferta destas garantias fundamentais, ainda pode-se verificar cotidianamente a ocorrência de fatos persistentemente noticiados de questões elementares, como falta de recursos financeiros nos sistemas de ensino, falta de docentes especializados, carência de metodologias includentes, entre muitas outras que merecem atenção de diversos órgãos públicos de defesa de direitos coletivos difusos, que ocorrem inclusive, em um dos estados com longa tradição no atendimento educacional às pessoas com deficiência, como em Santa Catarina (NUNES, 2008).

Neste contexto, o estado de Santa Catarina apresenta um longo arcabouço jurídico e filosófico que busca garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação na abrangência de sua competência, como a Constituição do Estado (SANTA CATARINA, 1989), o Plano Estadual de Educação (2015) (SANTA CATARINA, 2015a), a Lei nº 12.870/2004 (SANTA CATARINA, 2004), a Resolução nº 112/2006 alterada pela Resolução CEE/SC nº100/, o Decreto nº 4.490/2006 (SANTA CATARINA, 2006a), além de diversas outras legislações e documentos que regem o atendimento educacional no âmbito do estado de Santa Catarina que organizam as políticas públicas educacionais e procuram operacionalizá-la de acordo com as demandas locais e regionais do estado. Contudo, também existem lacunas na realidade estadual que dificultam o atendimento regular e especial de alunos com deficiência como ocorre nos sistemas de ensino.

Os principais problemas que afetam os avanços positivos são observados na prática cotidiana, pois a escola apresenta certas características em sua estrutura e seu funcionamento

que acabam sendo incompatíveis com a proposta de inclusão, provocando dificuldades ou mesmo impedindo o acesso de pessoas com deficiência à educação (MIRANDA, 2004; MENDES, 2006; MENDES, 2008). Assim, deve-se destacar que problemas como, carência na formação de professores, currículos e avaliações que não contemplam a diversidade, barreiras físicas que dificultam ou mesmo impedem a acessibilidade desses alunos, barreiras atitudinais, e número elevado de alunos por turma, acabam por dificultar o acesso e a permanência destes alunos no ensino regular. (LIVRAMENTO e RAMOS, 2013; MATOS e MENDES, 2014)

Deste modo, considerando a relevância de sistematizar algumas das principais legislações nacionais e regionais que possam auxiliar na compreensão do arcabouço jurídico e filosófico das políticas públicas de inclusão educacional de pessoas com deficiência, este artigo tem como objetivo central analisar as principais legislações de amparo à educação inclusiva no contexto nacional e regional de uma das primeiras unidades federativas brasileiras a oferecer atendimento educacional regular e especializado às pessoas com deficiência, neste caso, o estado de Santa Catarina. (NUNES, 2008)

MÉTODO

Este estudo trata-se de uma revisão narrativa da literatura que utiliza fontes de informações bibliográficas para fundamentar teórica e cientificamente análises sobre diversas legislações existentes no Brasil e no estado de Santa Catarina, além de documentos regionais, nacionais e internacionais norteadores do processo de inclusão educacional inaugurado há algumas décadas (ERCOLE, MELO e ALCOFORADO, 2014; CORDEIRO *et al.*, 2007). Para tanto, o levantamento bibliográfico e documental buscou identificar, extrair e selecionar registros na literatura especializada em educação oriundos de livros, teses, dissertações, leis, e artigos científicos, além de legislações, regulamentações e documentos norteadores, entre outros, disponíveis na rede mundial de computadores e em bibliotecas físicas, de acesso público. A identificação, seleção e análise dos registros foi orientada a partir do quadro operacional elaborado para este estudo, conforme figura 1 (LAVILLE e DIONE, 1999).

Figura 1- Quadro Operacional da Pesquisa

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TEMAS
Leis e Documentos	Legislação Brasileira	Resoluções (02/2001; 04/2009), Decretos (914/1993; 3298/1999; 3956/2001; 5296/2004; 186/2008; 6571/2008; 6949/2009; 7611/2011), Leis (4024/1961; 5692/1971; 7853/1989; 8069/1990; 9394/1996; 10172/2001), Constituição Federal
	Legislação Catarinense	Resoluções (112/2006), Decretos (4490/2006), Leis (12870/2004), Constituição Estadual
	Documentos Norteadores	Conferência Mundial sobre Educação para Todos/1990; Plano Decenal de Educação para Todos/1993; Declaração de Salamanca/1994; Carta para o Terceiro Milênio/1999; Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão/2001; Convenção de Guatemala/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001; Programa Educação Inclusiva/2004; Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência/2006; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2007; Plano Nacional de Educação/2014; Plano Estadual de Educação/2015; Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina/2006/2009; Programa Pedagógico/2009; Relatório de Observação n. 5/2014

LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS DE AMPARO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Inicialmente, deve-se apontar que no contexto da educação formal brasileira podem ser identificadas inúmeras garantias fundamentais às pessoas com deficiência previstas na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Estas garantias fundamentais estão dispostas em diversos momentos do texto constitucional, como o inciso II, do artigo 23, que garante o cuidado, a saúde, a assistência pública e a proteção às pessoas com deficiência; o inciso XIV, do artigo 24, que determina a competência para legislar sobre a proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiências; o parágrafo 2º, do artigo 227, que estabelece a exigência de lei sobre normas de construção que garantam acesso adequado às pessoas com deficiência; o inciso II, do parágrafo 1º, do artigo 227, que determina a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com os diferentes tipos de deficiência, inclusive na fase da adolescência. (BRASIL, 1988)

A Constituição Brasileira de 1988 prevê ainda, no âmbito dos direitos sociais, a “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”¹ (artigo 7º, inciso XXXI). Já o artigo 205 determina que a educação é um direito de todos e um dos deveres do Estado e da família, e que será promovida e incentivada de acordo com a colaboração da sociedade, sendo que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Neste contexto, pode-se entender que a educação além de qualificar o indivíduo para o trabalho, deveria possibilitar ainda o conhecimento de seus direitos e deveres, além de condições para exercer sua cidadania. Assumindo-se que a lei maior do Brasil revela a importância da educação como um direito de todos, pode-se inferir que ninguém deveria ser excluído dos sistemas educacionais. Além disso, deve-se destacar as dificuldades de se garantir a efetivação dos direitos conquistados, pois apesar da obrigação do Estado em assegurar estes direitos a todos, ainda existem mazelas sociais, políticas, econômicas e culturais profundas na sociedade brasileira. Não se pode negligenciar também que a Constituição Brasileira de 1988, estabelece a educação como um direito social fundamental positivado, e que, portanto, apesar do seu poder mandatário, ainda assim assume as limitações de uma legislação principialista, dificultando as discussões contextualizadas tipicamente ligadas às legislações baseadas no direito naturalista², como nos sistemas anglo-saxônicos. (BARUFFI, 2011)

O inciso I, do artigo 206, da Constituição Brasileira de 1988, determina que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, significando deste modo, que todos têm o direito à igualdade de acesso e permanência na escola, sem distinção de origem, raça, sexo, cor ou qualquer outra forma de discriminação. Ainda no inciso IV, do artigo 206, está estabelecida a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, assim como o inciso VII que visa garantir um padrão de qualidade para o ensino

¹ Termo legalmente adotado à época.

² Corrente jurídica que tem seu início marcado pela obra de Hugo Grócio *De iure belli ac pacis*, publicada em 1625, e que entrou em desuso após o surgimento do direito positivado. O Direito Natural é aquele que se baseia em uma “(...) ética racional separada definitivamente da teologia, e capaz por si mesma, precisamente porque fundada finalmente numa análise e numa crítica racional dos fundamentos, de garantia do – bem mais do que a teologia, envolvida em contrastes de opiniões insolúveis – a universalidade dos princípios da conduta humana (...)” (p.17), pois se baseia na “(...) razão, mesmo no estado natural, possui um critério de avaliação comum, seguro e constante, ou seja, a natureza das coisas, que se apresenta de modo mais fácil e acessível na indicação dos preceitos gerais da vida e da lei natural” (p.23) (BOBBIO, 1996).

brasileiro. (BRASIL, 1988)

Quanto à questão do acesso, Gentili (2009) aponta que apesar de atualmente existir mais oportunidades de acesso à escola do que a cinco ou seis décadas atrás, quando foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, as formas de exclusão educacional e a negação das oportunidades escolares se tornaram mais complexas e difusas para aqueles que, estando dentro do sistema, continuam com seu direito à educação negado. Pode-se exemplificar como uma das formas de exclusão a realidade imposta às pessoas com deficiência, que apesar de terem seu direito à educação garantida em lei, continuam sendo excluídas dentro do sistema, seja pela alegação de falta de preparo das escolas para o atendimento desses alunos, seja pela falta de acessibilidade, entre outros.

O inciso I do artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009a), estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Pode-se verificar que com a alteração no inciso I, feita pela Emenda Constitucional nº 59, a obrigatoriedade do ensino passa a estar atrelado a uma determinada faixa etária e não mais a uma determinada etapa de ensino como ocorria no texto original aprovado em 1988 na Constituição Brasileira, que previa em seu inciso I o ensino fundamental obrigatório e gratuito (BRASIL, 1988). Esta mudança representa um avanço, pois a garantia do ensino obrigatório passa a abarcar também o Ensino Médio para aqueles que tenham até 17 anos, além de assegurar o direito ao acesso gratuito aos jovens com idade acima dos 17 anos. (CURY e FERREIRA, 2010)

Já o inciso II do artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988, determina a progressiva universalização do ensino médio gratuito, enquanto o inciso III determina que a educação seja efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Deste modo, pode-se perceber que a Constituição de 1988 representa um avanço no que se refere à educação das pessoas com deficiência, principalmente se analisar o histórico do tratamento dado às pessoas com deficiência, que por séculos impunha situações que iam desde o abandono até a tentativa de educação sustentada em práticas marginalizantes que, apesar de serem proporcionais à época, provocam inúmeros malefícios físicos, psíquicos e sociais às pessoas com deficiências nas diversas etapas de sua vida (SILVA, 2001).

O inciso VII do artigo 208, da Constituição Brasileira de 1988, determina ainda o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988). Observa-se que este inciso também representa um avanço significativo, visto que esses programas suplementares oferecem condições para que o aluno não somente acesse a escola, mas também permaneça nela, principalmente quando se considera que os alunos com deficiência têm acesso igualitário aos benefícios destes programas. Contudo, segundo estatísticas oficiais brasileiras, um percentual de 50,7 e 61,3% de crianças entre 4 e 6 anos, 3,2 e 4,8% de adolescentes entre 7 e 14 anos, e 74 e 74,3% de jovens entre 15 e 17 anos, respectivamente sem e com deficiência, estava fora do atendimento educacional até o ano de 2010 no Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010). Assim, deve-se

³ Termo legalmente adotado à época.

destacar que parte da população enfrenta problemas de ordem econômica e social que afastam um grande contingente de pessoas, com ou sem deficiência, dos processos educacionais regulares e especiais, como por exemplo, a educação no campo, a educação especial, a educação de jovens e adultos, entre outras, relegando-as às condições de subemprego e inexpressão social típicas da carência ou ausência de alfabetização (OLIVEIRA e SOUZA, 2001).

O parágrafo 1º do artigo 208, da Constituição Brasileira de 1988, estabelece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988). De acordo com Cury (2002) *apud* Cury e Ferreira (2010, p. 126), direito público subjetivo é “[...] aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação”. Assim, o reconhecimento deste direito é fundamental, pois dá ao indivíduo que se sentir lesado, a possibilidade de requerer a efetivação deste direito educacional, acionando o poder público, e ao se considerar principalmente as pessoas com deficiência, que constantemente tem seu direito à educação violado, pode-se identificar formas legais de se obter um mínimo de garantias fundamentais respeitadas, apesar das dificuldades de aplicação real destas garantias. Já o parágrafo 2º, da Constituição Brasileira de 1988, determina que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988)

No que tange ao ensino obrigatório, de acordo com Cury e Ferreira (2010, p. 135), no caso de não-oferecimento ou sua oferta irregular a lei garante que “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público possa acionar o poder público para exigi-lo.” Portanto, deve-se destacar que o direito fundamental à educação, segundo Costa (2009), além de estar consagrado, na Constituição Brasileira de 1988 também está regulamentado por leis infraconstitucionais, como leis, decretos, portarias, entre outras.

Estas legislações são aplicadas às mais diferentes populações, inclusive às pessoas com deficiência e tratam de regulamentar tanto o direito propriamente dito à educação, quanto às formas de consecução destes direitos, como por exemplo, a Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), a Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b) e a Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009b), além das legislações que criaram Políticas Públicas relacionadas à educação de pessoas com deficiência, como a Lei 7.853/1989 (BRASIL, 1989), o Decreto 914/1993 (BRASIL, 1993), o Decreto 3.298/1999 (BRASIL, 1999), além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2007 (BRASIL, 2008). Além disto, deve-se destacar que existem ainda, inúmeras legislações regionalizadas, neste caso de Santa Catarina, que contemplam a educação de pessoas com deficiência.

A Lei Federal 8.069/1990 instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). O ECA representou na época a intenção de respeitar o direcionamento da Constituição Brasileira de 1988 que havia sido recém aprovada, pois afirma em seu artigo 54º, inciso III, que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁴, preferencialmente na rede regular de ensino”.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação são legislações que regulamentam o sistema educacional brasileiro e atualmente vigora a LDB 9.394/1996. As LDB's estabelecem as

⁴ Termo legalmente adotado à época.

diretrizes e bases para a educação nacional e são consideradas as legislações mais importantes sobre a educação. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi criada em 1961 (LDB 4.024/61), e referia à educação especial somente dois artigos. No capítulo III, título X, do artigo 88, determinava que a educação de excepcionais⁵ deveria no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade, assim como o artigo 89 que determinava que a iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação relativamente à educação de excepcionais⁶, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Na década de 1970 a Lei n. 5.692/1971, que à época reformou o ensino de 1º e 2º graus, dedicou somente um parágrafo à educação especial, determinando no artigo 9 que os “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Já com a promulgação da LDB, a Lei nº 9.394/96 que, segundo Garcia e Michels (2011) é considerada um dos marcos para a educação brasileira, destinou-se um capítulo inteiro demonstrando preocupação maior com alunos com condições especiais, tais como aqueles com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Esta lei considera a educação especial como uma modalidade de educação escolar, e em seu artigo 58 determina que a educação especial, “[...] deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais⁷” (BRASIL, 1996). De acordo com Garcia e Michels (2011), apesar do avanço da discussão sobre integração, o termo “preferencialmente” abria a possibilidade de que o ensino não ocorresse na rede regular de ensino, mas sim em instituições especializadas.

A LDB nº 9.394/96 prevê ainda, nos parágrafos 1º e 2º, do artigo 58 a existência de serviços de apoio especializado no ensino regular quando necessário para esses alunos e de atendimento educacional oferecido em ambientes especializados quando não for possível a integração do aluno nas classes comuns em virtude de suas condições específicas. No parágrafo 3º do mesmo artigo afirma que, a educação especial deve ser ofertada a partir da educação infantil (0 a 6 anos). Já o artigo 59 determina que, os sistemas de ensino assegurem aos alunos com necessidades especiais, com objetivo de atender às suas necessidades, os currículos, técnicas, métodos, recursos educativos e organização específicos. Assim, pode-se considerar que estes diferentes recursos educacionais, que devem ser disponibilizados para o atendimento das necessidades desses alunos, são de fundamental importância para que suas necessidades educativas sejam atendidas e para que realmente seja implementada a educação para todos, porém o que se verifica na prática é que muitos desses recursos ainda não são oferecidos nas escolas. Determina ainda no inciso II e III deste mesmo artigo terminalidade específica, e garantia de que haja professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular, capacitados para atender estes alunos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Contudo, percebe-se que apesar de a LDB avançar quando prevê vários direitos, como professores capacitados, currículo e terminalidade específica para esses alunos, ao mesmo tem-

⁵ Termo legalmente adotado à época.

⁶ Termo legalmente adotado à época.

⁷ Termo legalmente adotado à época.

po ela retrocede quando não dá as condições para que esses direitos se efetivem. Segundo Demo (1997) *apud* Silva (2001, p. 17), é possível perceber certa contradição no que diz respeito à atual LDB, pois esta “[...] avança no sentido de ter reservado um capítulo inteiro à educação especial (Capítulo V) e de ter contemplado diversos aspectos [...]”, mas a mesma lei que deveria garantir condições e suas aplicações “[...] ainda não foram adequadamente regulamentadas, mostrando que esta lei apresenta muitos direitos potenciais, que ainda não conseguem tornar-se efetivos”, apesar das diversas legislações que amparam as pessoas com deficiência nas esferas administrativas, cíveis, penais, sociais, entre muitas outras.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo, em seu artigo 2º que “os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais⁸ [...]”, e em seu artigo 8º que as escolas da rede regular de ensino devem prover os recursos necessários para o atendimento as necessidades educacionais dos alunos. (BRASIL, 2001a) Deste modo, pode-se aceitar que estas diretrizes podem representar um avanço no atendimento educacional de PCD, pois além de obrigar os sistemas de ensino a matricular todos os alunos, ainda estabelece que a escola tenha a obrigação de ajustar-se para garantir a educação escolar deste aluno. De acordo com Garcia e Michels (2011), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica mostraram-se importante, pois normatizou no país as premissas inclusivas que estavam no debate internacional.

Além disto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecia, em seu artigo 3º, que a educação especial era uma modalidade da educação escolar e que deveria ser entendida como “[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (BRASIL, 2001a). Com base no exposto, pode-se perceber que apesar de garantir que os serviços educacionais especiais sejam oferecidos no ensino comum, sendo adotado como de apoio e complemento, também admite que os serviços educacionais comuns sejam substituídos. Assim, pode-se verificar na prática que o sistema escolar apresenta características que dificultam o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência, sugerindo assim, que o sistema escolar atual ainda valoriza a homogeneidade, a competitividade e o individualismo, dificultando a construção de escolas inclusivas.

A Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), além de definir objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, trouxe também um diagnóstico da educação especial apontando que “apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo”. Destaca ainda que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001b)

Destaca-se que anterior à aprovação do PNE (2001), o governo federal elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), proveniente do compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). No que se refere à educação especial

⁸ Termo legalmente adotado à época.

este documento aponta que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. E preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1993, p. 75)

A Resolução CNE/CEB 04/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial, afirma em seu artigo 3º que “a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. (BRASIL, 2009b, p. 1). Neste documento é possível perceber, que ações devem estar disponíveis para o atendimento direto ao aluno com deficiência. Além disso, importante destacar a valorização que é dada ao trabalho conjunto entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala de aula comum. Ações estas que se colocadas em prática contribuem para que a inclusão possa avançar com sucesso.

Historicamente, desde a década de noventa, diversas legislações federais e estaduais embasaram a educação de pessoas com deficiência no Brasil. O Decreto 914/1993 instituiu a Política Nacional de Integração para a Pessoa com Deficiência, e segundo Silva (2001) este decreto refletiu à época as discussões mundiais acerca da integração que resultaram na Declaração de Salamanca (1994), considerada um marco que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Contudo, o Decreto 914/1993 foi revogado pelo decreto nº 3.298/99 que regulamentava a lei nº 7.853/1989, e estabelecia em seu artigo 24, inciso II “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”. (BRASIL, 1993; BRASIL, 1994; BRASIL, 1989; BRASIL, 1999)

A Lei nº 7.853/1989 dispunha sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social em diversas áreas e buscava acompanhar o direcionamento dado na Constituição Federal a época recém promulgada. A Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência de 1999, em seu artigo 2º, I, f, estabelecia “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Em seu artigo 8º, inciso I estabelece como crime o ato de recusar a matrícula de alunos em estabelecimento de ensino, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que o mesmo portava. (BRASIL, 1989; BRASIL, 1999)

No ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientava o processo de integração instrucional. Neste documento constava que, os alunos com deficiência a época intitulados portadores de necessidades especiais, poderiam estar matriculados no ensino regular, porém somente aqueles que, [...] “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” poderiam ser matriculados (BRASIL, 1994b, p. 19). Portanto pode-se verificar que o direito a escola regular se estendia também aos alunos com deficiência, desde que estes tivessem condições de nela permanecer, sendo que, segundo Bueno (2001) *apud* Mendes (2006, p. 395), entendia-se que o “problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola [...]”.

Já ao longo dos anos 2000, segundo Garcia e Michels (2011), diversos eventos inter-

nacionais influenciaram a educação especial no Brasil, como o encontro mundial em Londres no ano 1999 que culminou com a publicação da Carta para o Terceiro Milênio, a Convenção de Guatemala em 2001 que foi promulgada no Brasil pelo decreto 3956/2001, a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (2001), e a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006) que foi aprovada no Brasil pelo decreto 186/2008 e 6949/2009, entre outros.

No ano de 2008 foi proposta pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Secretaria de Educação Especial. (BRASIL, 2008) Esta política está atualmente vigorando e tem como objetivo assegurar a inclusão escolar, além de orientar os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; e oferta do atendimento educacional especializado, entre outros (BRASIL, 2008).

Assim, pode-se compreender que, de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir do momento que se admite a possibilidade de que o ensino regular seja substituído, deve-se admitir também que esta opção fundamentalmente não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede regular, como era previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001. (BRASIL, 2008, p. 3) Deve-se destacar que este pressuposto não possa ser criticamente analisado, pois realisticamente as proposições estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva necessariamente não contemplam toda a gama de situações que se estabelecem na educação de pessoas com deficiência. Isto tem provocado conflitos filosóficos e práticos e necessitam ser estudados, pois apesar das análises feitas em diversos documentos oficiais que tratam da educação inclusiva, pode-se constatar que esta vem historicamente se modificando desde atendimentos que promoveram a exclusão de pessoas com deficiência dos sistemas educacionais, passando pela segregação institucional, pela integração até atingir a inclusão, mas que dificilmente permitem visualizar a idealidade deste processo.

No âmbito do estado de Santa Catarina, também existem vários documentos que buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação na abrangência de sua competência, como o Plano Estadual de Educação (2015) (SANTA CATARINA, 2015a), a Lei nº 12.870/2004 (SANTA CATARINA, 2004), a Resolução nº 112/2006, o Decreto nº 4.490/2006 (SANTA CATARINA, 2006a). Além das legislações propriamente ditas, existem outros documentos importantes no âmbito do estado de Santa Catarina que merecem ser analisados, como por exemplo, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, que foi aprovada em 2006 e reeditada em 2009.

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015) propõe como meta para a Educação Especial “universalizar, para o público da Educação Especial de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado (...)” e estabelece ainda as seguintes diretrizes:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, no transporte, no mobiliário, na comunicação e informação; e, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (SANTA CATARINA, 2015a, p. 57)

A Lei nº 12.870/2004, coadunando com a Constituição Federal, considera a educação especial como uma modalidade de educação escolar, e em seu parágrafo 1º, artigo 23, determina que “a educação especial, deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com necessidades educativas especiais, entre eles o portador de necessidades especiais”, termos estes adotados à época. (SANTA CATARINA, 2004)

A Resolução nº 112/2006, fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e define os professores e serviços necessários que a rede pública de ensino deve disponibilizar para o atendimento a estes alunos. Além disso, a Resolução nº 112/2006 estabelece que o Sistema Estadual de Educação deve garantir adequações curriculares e que estas adequações devem constar do projeto político pedagógico das escolas. Esta resolução regula ainda os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, definindo em seu artigo 7º que “a Educação Especial, no âmbito dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial – CAESP deve ser compreendida como programas educacionais e/ou reabilitatórios voltados ao atendimento das necessidades dos educandos de que trata essa Resolução [...]”. (SANTA CATARINA, 2006a, p.5)

O Decreto nº 4.490/2006 buscou suprir algumas questões da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, estabelecendo o Programa de Proteção Social, de Reabilitação, Profissionalizante e Pedagógico, o qual foi reeditado em 2009 e intitulado Programa Pedagógico. Estes documentos podem ser considerados de grande relevância visto que tem por objetivo traçar as diretrizes dos serviços de educação especial direcionadas à “[...] qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial matriculados na rede regular de ensino, ou para aqueles que, por apresentarem severos comprometimentos mentais, mesmo em idade escolar [...]”, e que frequentam exclusivamente os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial existente no sistema estadual de educação de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2009)

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, que foi aprovada em 2006 e reeditada em 2009, trata dos fundamentos da educação especial, define os serviços que devem ser oferecidos pelo poder público na área de Educação especial e sistematiza os serviços oferecidos para cada nível e modalidade de ensino da educação básica. (FERREIRA, 2011). Com o intuito de reforçar a autonomia do Estado no que diz respeito à definição dos rumos da política de educação especial, este documento manteve alguns aspectos, como por exemplo, o conceito de deficiência mental, e também as diretrizes que tratam do aluno com severos comprometimentos mentais, dando a família o direito de optarem por matriculá-los em escolas regulares ou em centros de atendimento educacional especializados. (SANTA CATARINA, 2006b)

Importante ressaltar que o estado de Santa Catarina através dos documentos “Política de Educação Especial” de 2006 e “Programa Pedagógico” de 2009, facultavam as famílias que tinham filhos com diagnóstico de “severos comprometimentos mentais”, o direito de optarem por matriculá-los em instituições especializadas. (SANTA CATARINA, 2009) Contudo este posicionamento foi alterado no documento “Plano Estadual de Educação” (2015), de Santa Catarina, apontando que a partir de 2015 somente crianças e adolescentes que apresentem diagnósticos previstos no documento comprovados por atestado emitido por equipe multidisciplinar, poderão frequentar exclusivamente CAESP's. De acordo com este documento está alteração se deu “em decorrência dos desdobramentos do Curso de formação em atendimento especializado da

criança e do adolescente com deficiência e suas famílias [...]” (SANTA CATARINA, 2015a). Esta mudança deverá ocorrer de forma gradual para não acarretar prejuízos às crianças e adolescentes com diagnóstico de severos comprometimentos mentais que até então eram atendidos em CAESP's.

Neste sentido, com base na literatura especializada, pode-se verificar que apesar da existência de legislação de amparo às pessoas com deficiência, ainda são identificadas inúmeras situações de abandono, descaso, discriminação e mesmo exclusão educacional ocorridos porque o sistema educacional brasileiro apresenta certas características que dificultam o processo de inclusão educacional e social de pessoas com deficiência (MENDES, 2006; MENDES, 2008). Miranda (2004, p. 6) ressalta que na realidade de alunos com deficiência inseridos no ensino regular ocorre uma “[...] situação de experiência escolar precária ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença”. Assim, pode-se considerar que apesar das mudanças legais que ocorreram, sobretudo após o processo de democratização da escola, promovendo a universalização do acesso à escola, ainda é possível perceber a exclusão de alunos que são considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (CURY e FERREIRA, 2010; MENDES, 2006; MENDES, 2008, BRASIL, 2008).

Além disto, a escola apresenta certas características em sua estrutura e seu funcionamento que acabam fortalecendo ações de exclusão, pois dificultam ou mesmo impedem o acesso e muitas vezes a permanência de pessoas com deficiência no processo educacional em suas diferentes manifestações, tanto regular, quanto especializada. (MIRANDA, 2004; MENDES, 2006; MENDES, 2008) Assim, deve-se destacar que problemas como, carência na formação de professores, currículos e avaliações que não contemplam a diversidade, barreiras físicas que dificultam ou mesmo impedem a acessibilidade desses alunos, barreiras atitudinais, e número elevado de alunos por turma, acabam por dificultar o acesso e a permanência destes alunos no ensino regular. (LIVRAMENTO e RAMOS, 2013; MATOS e MENDES, 2014)

Segundo o Censo Escolar, que constitui importante instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, abrangendo suas diferentes etapas e modalidades, entre elas a educação especial, houve crescimento expressivo nas matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, aproximadamente 700.000 alunos com deficiência estavam matriculados em classes comuns. Aponta ainda que em 2013 o número de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares no Brasil, era de aproximadamente 650.000, no Estado de Santa Catarina o número era de aproximadamente 20.000, sendo que o ensino fundamental (anos iniciais e finais) apresentou o maior número de alunos matriculados, tanto no Brasil como no estado de Santa Catarina. (BRASIL, 2015).

Ainda segundo o MEC, entre os anos de 2000 e 2010, o número de alunos com deficiência matriculados em classes regulares de escolas públicas brasileiras passou de aproximadamente 80.000 alunos em 2000 para quase 500.000 alunos em 2010. (BRASIL, 2011a) Segundo a Secretaria de Educação Especial, do MEC, este aumento significativo no número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas até 2010, pode ser atribuído as ações da política de inclusão introduzidas no Brasil no ano de 2003 (BRASIL, 2011a). No entanto segundo Meletti (2014, p. 806) ao considerar a incidência de deficiência no Brasil é possível afirmar que:

[...] a universalização do ensino não atingiu as pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o baixo número de matrículas destas em relação às matrículas gerais da Educação Básica e ao número de pessoas que são alvo da educação especial.

Segundo Meletti (2014) os dados do Censo Demográfico de 2010 mostram que quase 70% da população brasileira não frequentava a escola em qualquer nível ou etapa de ensino, sendo que pouco mais 35% tinham entre 5 e 14 anos de idade. Meletti (2014) destaca ainda, que mais de 2,5 milhões de pessoas declararam deficiência mental/intelectual permanente, sendo que quase 600.000 tinham entre 0 e 19 anos e destas pouco mais de 210.000 não frequentavam a escola. Assim, pode-se considerar que apesar das possíveis falhas dos dados estatísticos oficiais, boa parcela das pessoas com deficiência continua excluída da escola regular, pois segundo Mendes (2006, p. 398), “não há no país diretrizes claras para a notificação, e muito menos para a classificação categorial de identificação dos alunos com deficiência no censo escolar”. Esta exclusão não atinge somente os alunos com deficiência, mas continua atingindo a todos os alunos, mesmo após a universalização do acesso aos sistemas de ensino, apesar de todo arcabouço legal existente no Brasil atualmente.

Considerando o tratamento destinado às pessoas com deficiência, historicamente pode-se verificar que nas últimas décadas estes tratamentos têm se sustentado em direitos e políticas públicas que propiciam a inserção destes indivíduos nas diversas instituições sociais (SILVA, 2001), em especial, na educação que buscam garantir sua inserção em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009a) No entanto pode-se observar que a realidade da escola pública é bem diferente do que está preconizado na lei.

Segundo o Relatório de Observação n. 5, sobre as desigualdades na escolarização brasileira, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, do Gabinete da Presidência, a população brasileira ainda apresenta baixa escolaridade e está exposta a inúmeras situações de desigualdades de acesso e permanência na escola. Este relatório mostra ainda, através do acompanhamento dos movimentos na situação educacional, que as políticas educacionais, que implementaram o processo de universalização do acesso à escola, não tiveram a devida preocupação com a qualidade do ensino. (BRASIL, 2014a)

Considerando o processo de universalização, Cury e Ferreira (2010) apontam que não basta que se busque o aumento quantitativo do contingente educacional, se este aumento não estiver atrelado à qualidade do ensino que se ministra, pois “[...] a evasão escolar, repetência, falta de vagas, ausência de inclusão do aluno com deficiência (afinal a educação é para todos), defasagem na correlação idade/série frequentada são fatores que contribuem para que a universalização e obrigatoriedade da educação básica não se efetivem.” (p. 142). Esses fatores somados a tantos outros, como problemas na infraestrutura, currículo fechado, analfabetismo funcional dos estudantes, professores mal qualificados e mal remunerados, caráter homogeneizador da escola, formas avaliativas tradicionais e baixa qualidade do ensino dificultam as mudanças, pois a realidade educacional atual parece estar distante dos princípios que fazem a educação realmente inclusiva. (MANTOAN, 2001; CURY, 2002; MANTOAN 2003)

Neste sentido, segundo Glat e Nogueira (2003), não basta que uma proposta se torne lei para que ela seja imediatamente aplicada, pois são muitas as barreiras que impedem que políticas de inclusão se efetivem na prática, como o preconceito, a discriminação, a estigmatização e a marginalização imposta aos alunos com deficiência. Deste modo, é possível verificar

que determinados grupos são favorecidos em detrimento de outros que são identificados pela sua classe, etnia, gênero, sexo, religião, deficiência, entre outros. Esse favorecimento de determinados grupos não permite o reconhecimento e o respeito às diferenças, fazendo com que as pessoas apresentem atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Com base em Mantoan (2005), pode-se apontar que a escola brasileira ainda apresenta dificuldades em lidar com as especificidades típicas das pessoas com deficiência. Isto ocorre porque os sistemas educacionais ainda apresentam problemas em sua estrutura e funcionamento que dificultam o acesso e a permanência destes alunos no interior das escolas, como problemas físicos, humanos, pedagógicos, metodológicos, entre muitos outros que provocam barreiras à inclusão de alunos com deficiência. (MANTOAN, 2005) Diante deste contexto, deve-se destacar que a constituição de uma educação que contemple todas estas especificidades deve, portanto, considerar os diferentes princípios inerentes a inclusão. Além disto, segundo Nakayama (2007), deve-se considerar alguns princípios necessários à construção de um sistema educacional inclusivo.

Nakayama (2007), referenciando-se à Declaração de Salamanca e à LDB 9.394/1996, destaca que um dos princípios da educação inclusiva é o respeito e a aceitação da diversidade, principalmente se considerar que as pessoas ainda têm dificuldade de aceitar e conviver com a diversidade, inclusive no ambiente escolar, pois apesar do discurso de aceitação da diversidade, o que ainda se verifica na prática escolar é a valorização do individualismo e da homogeneidade. Sendo assim, é necessária uma escola aberta à diversidade, com profissionais preparados para lidar com as diferenças e desenvolvendo novas formas de ensinar que atendam as singularidades e necessidades diversas de seu alunado. Assim, a transformação do sistema educacional poderá oportunizar uma escola para todos, sem distinção de etnia, credo, condição econômica ou deficiência e garantindo assim uma educação de qualidade para todos, o que pode ser verificado no Programa Educação Inclusiva, do Ministério da Educação brasileiro, que estabelece que:

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social". (Ministério da Educação, 2004a, p. 8)

Nakayama (2007, p. 102) afirma que o princípio da aceitação da diversidade pressupõe o respeito às diferenças, pois parte do pressuposto de que existem diferenças e que a aprendizagem deve adaptar-se às necessidades diversas dos alunos, procurando-se assim assegurar uma educação de qualidade para todos, pois a escola "[...] só pode chamar-se assim, "escola", se buscar os recursos necessários para efetivar o seu compromisso de desenvolver cada cidadão do seu país, com suas características, seu potencial, suas limitações e suas aptidões".

Contudo, para que a inclusão ocorra é necessário ainda que a escola supere seu caráter homogeneizador que faz com que muitos professores esperem que seus alunos alcancem o mesmo desempenho escolar, não levando em conta suas características, peculiaridades e necessidades, afetando suas chances de permanecerem estudando. Segundo Nakayama (2007), é necessária uma nova pedagogia, com a criação de situações de ensino-aprendizagem que valorizem aquilo que o aluno já sabe, além do desenvolvimento de diferentes estratégias pedagógicas que consigam atingir suas metas. De acordo com esta autora, uma nova pedagogia refe-

re-se “a todas as ações didáticas necessárias nesse novo contrato didático para a reformulação curricular”. (p. 136)

Deve-se destacar ainda, que outra questão importante a ser considerada no processo de inclusão refere-se à avaliação, pois esta ferramenta na escola tradicional serve para medir se o aluno conseguiu atingir o mínimo cultural exigido, e neste sentido ela se mostra ineficiente, já que os classifica, excluindo boa parte de seus alunos, em especial, aqueles que não conseguem adequar-se às formas avaliativas tradicionais, como por exemplo, aqueles que apresentam alguma deficiência. Para Nakayama (2007), a avaliação como existe predominantemente, não pode ter lugar na educação inclusiva, sendo necessária outra maneira de avaliar, a qual a autora chama de princípio da avaliação formativa. Na avaliação formativa o foco está no aluno, pois através da observação metódica o professor procura localizar quais são as dificuldades de seus alunos e a partir de aí repensar e redirecionar seu trabalho, ajustando de forma mais sistemática suas intervenções pedagógicas. De acordo com Nakayama (2007, p. 274), uma verdadeira avaliação formativa deve ser “acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino organizacionais e curriculares, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares”.

Assim, é possível compreender que os grandes desafios que os professores enfrentam todos os dias, como a diversidade e singularidade de seus alunos, exigem que este profissional esteja constantemente se atualizando, principalmente frente às políticas de inclusão de alunos com deficiência. Segundo Nakayama (2007, p. 156), para que o professor se torne inclusivo em sua competência de planejar uma aula, considerando a diversidade dos alunos, ele necessita de uma formação que valorize sua reflexão, a qual representa o princípio que a autora chama de a formação do professor crítico-reflexivo, “[...] para que possa perceber no passado as fontes de suas ações adequadas e inadequadas, além de possibilidades de reformulação e ajuste do seu fazer pedagógico, por meio de um contínuo estudo e reflexão sobre a prática.” (p. 98)

Outro importante princípio destacado por Nakayama (2007) refere-se ao serviço de apoio pedagógico especializado, o qual pode ser compreendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar [...] e suplementar [...]”. (BRASIL, 2011b) Relativamente a este princípio, desde que documentos e legislações como a Constituição de 1988 buscaram garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino regular, o processo de educação inclusiva tem passado por diversas dificuldades, como por exemplo, a alegação de professores de que não possuem preparação ou formação adequada para atender esta clientela, exigindo assim, a presença de especialistas. Além disso, a escola, segundo Nakayama (2007), não está preparada para atender os alunos com deficiência, pois ainda apresenta diversos problemas que também dificultam o processo de inclusão educacional dessas pessoas.

Neste sentido, é necessário que a escola sofra uma reestruturação em sua estrutura física, pedagógica, metodológica, e humana, entre outros, para que possa melhor atender esses alunos. Nakayama (2007) destaca ainda a importância de especialistas das diversas áreas da saúde no apoio aos professores das escolas regulares, tais como profissionais das áreas de fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, psicopedagogia, terapeuta ocupacional, entre outros. Porém, de acordo com esta autora “as decisões sobre o apoio, em todos os casos, devem ser compartilhadas pelas pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem, por meio do consenso

entre os educadores e profissionais que atendem o aluno” (p. 189). No entanto, apesar de todos os movimentos e políticas de inclusão da pessoa com deficiência, além dos direitos conquistados por este segmento da população, ainda hoje no Brasil, milhares de pessoas com deficiência são excluídas das diversas instituições sociais, principalmente da escola.

Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 351) apontam “[...] como uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular”. A falta de qualificação e de experiência de muitos docentes para trabalhar com esse segmento da sociedade, somadas às turmas lotadas, com uma parcela de alunos que embora não tenham deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem, acabam comprometendo o processo de inclusão educacional.

Outra dificuldade encontrada nas escolas são as barreiras arquitetônicas, que podem dificultar o processo de inclusão, pois quando existem alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida na escola, são aumentadas as necessidades de locomoção, exigindo, desta maneira que a escola faça adaptações no ambiente físico e nos materiais e equipamentos utilizados, tais como: construção de rampas, alargamento das portas, colocação de corrimões próximos a bebedouros e nos banheiros, modificação no mobiliário, entre outros. Estas barreiras arquitetônicas encontradas na escola acabam dificultando a autonomia dos alunos com deficiência. De acordo com Ribeiro (2011, p. 80), “em termos de acessibilidade, o cenário encontrado nos espaços escolares é bastante preocupante, visto que ainda há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade.”

Além disto, pode-se apontar ainda a ausência de metodologias diferenciadas e de recursos didáticos e pedagógicos específicos que atendam às necessidades dos alunos com deficiência como barreiras que acabam comprometendo a manutenção do aluno com deficiência no processo de inclusão educacional. Isto ocorre porque a escola ainda não consegue proporcionar os recursos adequados para atender as especificidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Quando a escola possui alunos com deficiências sensoriais, neste caso, a auditiva e a visual, a situação é ainda mais preocupante, pois se revelam inadequações existentes no contexto escolar que dificultam a aprendizagem destes alunos. Portanto verifica-se que apesar da existência de diversas legislações e políticas públicas de inclusão educacional, a escola ainda não consegue atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo, neste caso, os alunos com deficiência e/ou os alunos com condutas típicas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9) o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já a Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina considera ainda os alunos com condutas típicas, neste caso, aqueles que apresentam quadros de transtornos hipercinéticos ou do déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade, que é caracterizado pela combinação de comportamento hiperativo/impulsivo com desatenção marcante, além dos transtornos globais do desenvolvimento já referidos (SANTA CATARINA, 2006b).

Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9) são considerados alunos com deficiência “àqueles que têm

impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2004).

Deve-se destacar que como a escola apresenta um caráter homogeneizador, muitas vezes não considera as características e peculiaridades de seus alunos levando conseqüentemente à exclusão dentro do próprio ambiente escolar. (BRASIL, 2008) De acordo com Feijó, Correa e Silva (2012, p. 5), “o processo de escolarização das pessoas com transtornos globais de desenvolvimento insiste em procedimentos cristalizados, que refletem um esforço da escola comum em reparar os limites destas pessoas e tentar enquadrá-los nos padrões de normalidade já estabelecidos”. Desta maneira verifica-se a necessidade de orientação dos professores, pois a falta de conhecimento faz com muitos professores tenham ideias pré-concebidas sobre a capacidade desses alunos.

Com base na literatura especializada, torna-se plausível aceitar que a efetivação de uma educação inclusiva pode trazer contribuições para o ensino regular, pois implica na transformação do sistema educacional, com modificações em suas estruturas físicas, orgânicas e pedagógicas (MANTOAN, 2003; MANTOAN, 2006). Assim, como se pode aceitar ainda, que a educação inclusiva contribua para a construção de espaços sociais menos excludentes, com acolhimento e respeito às diferenças, implicando também em mudança paradigmática dos sistemas educacionais, necessitando de práticas pedagógicas mais adequadas e que valorizem as formas de aprender do aluno e permitindo que alcancem sua autonomia para sua efetiva participação na sociedade. (MANTOAN, 2003; MANTOAN, 2006)

Assim, de acordo com a organização Todos pela Educação, que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), há avanços na inclusão educacional de alunos com deficiência, como o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, já superando o número de matrículas em escolas especiais, o que pode ser explicado principalmente pelos efeitos das políticas públicas de educação inclusiva instituídas nas últimas décadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Devem ser salientados também os avanços, principalmente nos últimos anos, na promoção do direito das pessoas com deficiência através das políticas públicas de educação inclusiva e da legislação pertinente. Além disto, outro avanço se refere ao atendimento educacional especializado oferecido como complemento e apoio do ensino regular, que de acordo com Fávero (2006, p. 53) pode ser considerado como um procedimento bastante recomendável “destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade própria, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns”.

Compreende-se ainda, que a escola inclusiva se constitui uma das formas de combater preconceitos, criando-se a possibilidade de uma sociedade também inclusiva, apta a contemplar indistintamente todas as diferenças, de modo a não permitir qualquer tipo de exclusão que afete as condições de acesso e de permanência de pessoas com deficiência e de condutas típicas (MANTOAN, 2003). Considerando-se, segundo Ferrari e Salum (2008, p. 35), que a sociedade que é inclusiva “[...] tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada [...]”, deve-se admitir que a educação inclusiva permite uma sociedade democrática que reconheça todos os seres humanos como livres, iguais e com direito a exercer sua cidadania independentemente de sua etnia, credo, condição econômica ou

deficiência, entre outros, e com direito à universalização da educação.

Prieto (2010, p. 68) aponta que “[...] à tarefa de universalizar o acesso à educação básica devem ser somados estudos que possibilitem a obtenção de dados que indiquem, com maior precisão, quais políticas públicas são mais eficazes para garantir-lhes sua permanência na escola [...]”. Neste sentido, estudos têm discutido a questão do acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação básica, sendo que alguns têm apontado que apesar da necessidade de se garantir os direitos das pessoas com deficiência, ainda hoje a escola não consegue lidar com as especificidades típicas das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2010; PRIETO, 2010; MANTOAN, 2005).

Pode-se verificar que esta dificuldade da escola brasileira em lidar com as especificidades típicas das pessoas com deficiência vem acontecendo porque os sistemas educacionais ainda apresentam problemas em sua estrutura e funcionamento que dificultam o acesso e a permanência destes alunos no interior das escolas, como problemas físicos, metodológicos, humanos, pedagógicos, entre muitos outros que provocam barreiras à inclusão de alunos com deficiência, como já apontado anteriormente. (MANTOAN, 2005)

Assim, entende-se que a escola necessita avançar a fim de que se torne realmente inclusiva, não somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos que estão excluídos dela. Para que isso aconteça é essencial que se estimule a participação da sociedade civil, pois segundo Mantoan (2005, p. 25), “[...], a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas que as revertam radicalmente”. Contudo, o que se pode perceber é que apesar dos direitos à universalização da educação, ainda existem inúmeras barreiras que dificultam e até impedem a efetivação do acesso e da permanência aos sistemas de ensino, pois apesar de todas as políticas de educação inclusiva, a exclusão continua atingindo muitos alunos, acentuando-se nas pessoas com deficiência, pois estudos apontam diversos problemas, como falta de recursos pedagógicos apropriados, falta de estrutura adequada, e falta de recursos humanos especializados, entre outros.

De modo ampliado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEE-EI (BRASIL, 2008, p. 1), “visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” e que, segundo Mendes e Rios (2013, p. 963), têm “como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.”

De maneira específica no estado de Santa Catarina, os serviços de Educação Especial são contemplados em diversos documentos normativos e orientadores. A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006b), que define os rumos da educação especial no estado de Santa Catarina, indica que os serviços de educação especial são “serviços diversificados, oferecidos pelo poder público de forma direta ou indireta através das instituições conveniadas com a FCEE, para atender as necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 25) Ainda conforme este documento, esses serviços educacionais especiais, direcionados aos alunos da rede regular de ensino terão caráter de apoio, complemento ou suplemento.

A Resolução nº 112/2006, que é um documento normativo, fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Esta resolução estabelece em seu artigo 10, no que se refere ao planejamento e implementação das ações governamentais, que o estado “[...] disponibilizará, de forma indireta mediante os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, ou diretamente na rede regular de ensino, serviços de educação especial para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata esta Resolução.” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7) De acordo com esta resolução, estas ações serão executadas pela Secretaria de Estado da Educação e pela Fundação Catarinense de Educação Especial. Já o parágrafo 2º, do artigo 10, determina que “os serviços de Educação Especial não podem substituir o ensino obrigatório oferecido pela rede regular de ensino” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7).

Outro importante documento no âmbito do estado de Santa Catarina é o “Programa Pedagógico” (2009, p. 5), que tem como objetivo estabelecer as diretrizes dos serviços de educação especial. De acordo com este documento, suas diretrizes devem estar voltadas “(...) à qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados nas escolas da rede regular, em centros de atendimento educacional especializados ou em escolas especiais mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE”s. (SANTA CATARINA, 2009, p. 5). O “Programa Pedagógico” também destaca que os serviços disponibilizados para os alunos matriculados na rede regular terão caráter de apoio, complemento ou suplemento. Este documento apresenta ainda os seguintes objetivos específicos:

[...] coordenar a implantação dos serviços educacionais especializados; [...] subsidiar cursos de formação continuada dos educadores em educação especial; [...] coordenar os projetos de investigação metodológica para os serviços educacionais especializados; [...] orientar sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e ou mobilidade reduzida; [...] desenvolver pesquisas para a produção e adaptação de ajudas técnicas; [...]. (SANTA CATARINA, 2009, p. 15)

Com relação aos serviços da educação especial oferecidos pelo estado de Santa Catarina pode-se verificar que os três documentos de âmbito estadual contemplam os serviços previstos. De acordo com a resolução nº 112, a rede pública de ensino deve disponibilizar quando necessário: Professor Intérprete, Professor Bilíngue, Instrutor da Língua Brasileira de Sinais, Segundo Professor em turma, Acompanhante terapêutico, Técnico na área da saúde, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, Serviço de Atendimento Especializado – SAESP e assessoramento sistemático. (SANTA CATARINA, 2006a)

No documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” os serviços da Educação Especial disponibilizados pelo estado, contemplam o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, Serviço de Atendimento Especializado – SAESP, Turma Bilíngue, Professor intérprete, Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Professor de educação especial, Acompanhante terapêutico, Técnico da área da saúde. (SANTA CATARINA, 2006b)

Já no documento “Programa Pedagógico” os serviços da Educação especial disponibilizados pelo estado de Santa Catarina, contemplam o Serviço Pedagógico Específico – SPE, Serviço de Atendimento Alternativo – SAA, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE e Atendimento em Classe – AC. (SANTA CATARINA, 2009)

De acordo com o “Programa Pedagógico” existem os seguintes tipos de atendimento em classe: Professor Guia-intérprete, Professor Bilíngue, Professor Intérprete, Instrutor de Libras e Segundo Professor. (SANTA CATARINA, 2009) Neste documento constam ainda as atribuições de cada um destes profissionais, além da elaboração e encaminhamento dos processos para a contratação desses profissionais. (SANTA CATARINA, 2009)

Portanto pode-se perceber que a escola ainda apresenta diversas limitações que dificultam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular. No entanto as políticas públicas de inclusão educacional e suas diversas ações realizadas, pode se constituir em um dos meios que podem embasar as ações que permitam alcançar mudanças profundas no sistema escolar com possibilidades de acesso e permanência de alunos marginalizados do ambiente escolar. Contudo, entende-se que para que isso aconteça é necessário que sejam desenvolvidas mais pesquisas sobre o assunto em tela para que se possa avaliar o modo como estes serviços estão sendo oferecidos e quais suas contribuições ao processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, deve-se destacar que a legislação também reflete os estágios sociais de atendimento às pessoas com deficiências. Assim, foi possível identificar, no âmbito mundial a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, como dois dos principais documentos internacionais, assim como a Constituição Brasileira de 1988, a Lei 8.069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, as leis 10.172/2001 e 7.853/1989 (a qual está revogada), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Resolução CNE/CEB 04/2009 e os decretos 914/1993 e 3.298/1999 (já revogados e substituídos), além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007. No âmbito do estado de Santa Catarina, foi possível identificar a lei 12.870/2004, as resoluções 06/1984/CEESC (a qual está revogada), 07/2011/ALESC, n. 112/2006 e 04/2009/CNE/CEB, os decretos 692/1963 (já revogado), 4.490/2006 e 6.571/2008 (já revogado e substituído pelo decreto 7.611/2011), além do Programa de Ação Integrada para o Atendimento do Excepcional em Santa Catarina de 1978, do Programa Pedagógico de Santa Catarina de 2009, da Proposta Curricular de 1988, do Plano para a Campanha da Matrícula Escolar – 1987/1991 e do Plano Estadual de Educação de 2015, além da Política de Educação Especial (Resolução nº. 01/1996), da Política de Educação Inclusiva de 2001, da Resolução nº. 112/2006/CEE que foi alterada no ano de 2016 (Resolução CEE/SC nº100/2016), da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina elaborada em 2006 e reeditada em 2009.

O atendimento ao público na área da Educação Especial no estado de Santa Catarina foi iniciado na década de 1950 com o funcionamento de classe especial para alunos com deficiência. Na década de 60 foi criado órgão especificamente voltado à educação especial, além da criação da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Na década de 70 a FCEE elaborou e executou um dos primeiros projetos do Brasil com classes especiais nas escolas de ensino regular do estado. Ainda na década de 70 foram criadas as salas de multimeios e foi criado serviço de supervisão da educação especial no Estado. Na década de 80 foram implantadas 2000 classes especiais na rede regular para atender a demanda de alunos e após levantamento da SED foram identificadas aproximadamente 200.000 crianças em idade escolar que não frequentavam a escola, estabelecendo assim, Plano para a Campanha da Matrícula Escolar – 1987/1991. (SANTA

CATARINA, 2002) Na década de 90 foi criada a Política de Educação Especial e lançada a “Proposta Curricular”. No início da década de 2000 foi criada a Política de Educação Inclusiva. No ano de 2005, a SED e a FCEE elaboraram o documento “Política de Educação Especial” que foi oficializada em 2006 por meio de resolução. Em 2009 foi elaborado pela FCEE em parceria com a SED, o Programa Pedagógico de Santa Catarina. Deste modo, considerando os documentos e as proposições políticas para a área, foi possível identificar o longo histórico das políticas públicas e ações do estado da Santa Catarina no atendimento educacional às pessoas com deficiência, desde os primeiros movimentos integracionistas da década de 1970, até o modelo inclusivo desenvolvido no estado atualmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F.; Martins, H. H. T. de S. Sociologia da educação. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 20, n. 1, p. 9-12, jun. 2008.

BARUFFI, H. A Educação como um direito social fundamental: positivação e eficácia. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.3, p. 146-159, set./dez. 2011.

BRASIL. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, jul. 2014a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011b. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

_____. Decreto nº 914, de 6 de Setembro de 1993. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 6377, de 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência– Corde.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos:1993-2003. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008

_____. Portal Brasil. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001a.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CORDEIRO, A. M. *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões [online], v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

COSTA, D. S. Universalização da educação básica no estado constitucional. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, São Paulo, nov. 2009.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus sistemática. Rev Min Enferm, v. 18, n. 1, p. 10, 2014.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial. In: O desafio das diferenças nas escolas. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação a Distância, Boletim 21, novembro, 2006.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAE'S – FENAPAE. Um pouco da história do movimento das APAES. Disponível em: www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10393.

FEIJÓ, G. O.; CORREA, T. C.; SILVA, P. O. A escolarização de pessoas com transtornos globais de desenvolvimento: Uma análise dos indicadores educacionais do município de Londrina (2007-2010). In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 4., 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: ANPED/SUL, 2012, p. 1- 13.

FERRARI, I. F.; SALUM, M. J. G. Sociedade Inclusiva e psicanálise: Do para todos ao cada um. In: CORRÊA, R. M. Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva. Organizadora. Belo

Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008. p. 35-48.

FERREIRA, S. M. Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: O velho travestido de novo? 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, n. 1, p. 105-123, maio-ago. 2011.

GENTILI, P. Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007. Acesso em: 16 dez. 2014.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações, Brasil, v.10, n. 1, p. 134- 141, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, jul./dez. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência (Tabela 1.3.6 - População residente, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010).

LAVILLE, C.; DIONE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: EUFMG, 1999.

LIVRAMENTO, M. S. C.; RAMOS, E. S. A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Cruz das Almas, n. 8 p. 132-140, ano IV, jun. 2013.

MANTOAN, M. T. E. A Hora da virada. Inclusão: Revista de Educação Especial, v. 1, n. 1, Brasília: Secretaria de educação Especial, p. 24-28, out. 2005.

_____. Inclusão Escolar : Caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: Ensaios pedagógicos. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 11-16.

_____. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jul./dez. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). Das margens ao centro: perspectivas para políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.

MENDES, E. G. A. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 3-25, jun. 2008.

_____. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. A.; RIOS, G. A. Prática pedagógica nas salas de recursos multifuncionais: Enunciados de professores em blogs. In: Seminário internacional Inclusão em Educação: Universidade e participação 3, Rio de Janeiro, mai. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação inclusiva: A fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004a.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004.

NAKAYAMA, A. M. Educação inclusiva: Princípios e representação. 2007. 364 f. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NUNES, L. R. As relações Educação Especial e Educação Inclusiva. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 9, n.18, p. 91-94, julho/dezembro, 2008.

OLIVEIRA, L. A.; SOUZA, M. A. Reflexões sobre desigualdade, exclusão e analfabetismo. 2001.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: Sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.(org.). *Das margens ao centro: perspectivas para políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

RIBEIRO, S. L. Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun. 2011.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos. Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997. São José: FCEE, 2002.

_____. Lei nº 12.870, de 12 de janeiro de 2004. Dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.

_____. Plano Estadual de Educação. Florianópolis, 2015.

_____. Resolução nº 112, de 12 de dezembro de 2006a. Fixa normas para a Educação especial no Sistema Estadual de Educação da Santa Catarina.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2006b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. São José, SC: FCEE, 2009.

_____. Constituição do Estado. Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Florianópolis: 1989.

SILVA, R. O processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis. 2001. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao Governo de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado da Educação, em sua 18 Coordenadoria Regional de Educação – Florianópolis, pela concessão de afastamento para realização deste estudo componente de dissertação de mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina.