

BRUNA GONÇALVES XAVIER

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2020**

BRUNA GONÇALVES XAVIER

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local – Mestrado Acadêmico, como exigência final para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Local sob orientação do Professor Dr Heitor Romero Marques.

**O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenadoria de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de
Financiamento 001**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana

X3d Xavier, Bruna Gonçalves

O direito à educação inclusiva dos alunos da educação especial: perspectivas para o desenvolvimento local/

Bruna Gonçalves Xavier, sob orientação do Professor

Dr Heitor Romero Marques

104 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) -Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020

Bibliografia: p. 100 a 104

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Desenvolvimento local. I.Marques, Heitor Romero. II. Título.

CDD: 371.9

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título: “O Direito à educação inclusivas dos alunos da educação especial: perspectivas para o desenvolvimento local”.

Área de concentração: Desenvolvimento Local em Contexto de Territorialidades.

Linha de Pesquisa: Cultura, Identidade e Diversidade na Dinâmica Territorial.

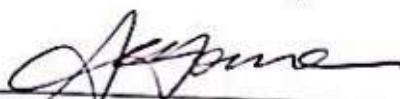
Dissertação submetida à Comissão Examinadora designada pelo Conselho do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local – Mestrado Acadêmico da Universidade Católica Dom Bosco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Local.

Exame de Defesa aprovado em: 21/02/2020

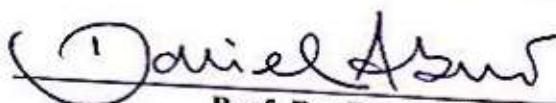
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Heitor Romero Marques
Universidade Católica Dom Bosco



Prof. Dr. Arlinda Cantero Dorsa
Universidade Católica Dom Bosco



Prof. Dr. Daniel Abrão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho aos meus pais Ivo Xavier do Rego (*in memoriam*) e Marlene Aparecida Gonçalves Granja e, à minha avó Dora Gonçalves (*in memoriam*), que me ensinaram os valores e por todo amor e suporte.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me fortaleceu durante essa árdua trajetória.

Ao meu pai, Ivo que sempre acreditou e incentivou meus sonhos, por todas as nossas conversas sobre o dia em que eu ingressaria no mestrado e pelo orgulho estampado nos seus olhos a cada conquista minha. Obrigada pai, por todo o amor que me deu.

À minha mãe, Marlene que sempre esteve comigo, me cuidando com muito amor e companheirismo, me dando o suporte por todo esse caminho e por ser meu esteio. Obrigada mãe.

À minha avó Dora por todo o amor e carinho que cuidou de mim e me ajudou, por ter sido uma pessoa maravilhosa e por todos os valores que me ensinou, muito obrigada.

Ao meu orientador Prof. Dr. Heitor por toda paciência e auxílio que sempre me ofereceu. Por ser um professor que se importa e entende as dificuldades dos seus alunos, sempre disposto a ajudar.

À Profa. Dr^a; Arlinda que me acompanhou como orientadora durante o PIBIC e foi a grande incentivadora ao meu ingresso no mestrado. Por todos os ensinamentos e oportunidade.

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Local da UCDB por terem me conduzido durante as disciplinas e contribuído para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Aos amigos e familiares.

Muito obrigada.

XAVIER, Bruna Gonçalves. **O direito à educação inclusiva dos alunos da educação especial:** perspectivas para o desenvolvimento local. 2020. 103f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local em contexto de territorialidades) – Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O tema do presente trabalho busca tratar sobre o direito à educação inclusiva de alunos da educação especial, na perspectiva do desenvolvimento local, voltando o olhar para a educação especial de um modo geral, ao considerar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O problema consistiu em: Como se configura o direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na perspectiva do Desenvolvimento Local e do Desenvolvimento à escala humana? A escolha desse tema se justifica em razão de que se acredita que a educação inclusiva possa servir como propulsora do desenvolvimento local, ao permitir que alunos da educação especial sejam inseridos no ensino regular, como previsto nas normais brasileiras, e possam ser protagonistas das próprias histórias. O objetivo geral consiste em compreender como a efetivação do direito à educação inclusiva de alunos da educação especial pode contribuir para o desenvolvimento local e, por conseguinte, da pessoa humana. Sobre a metodologia de pesquisa, esta se caracteriza como sendo de uma tendência empírico-analítica por pretender analisar dados obtidos na realidade concreta. Quanto à abordagem se caracteriza como sendo quanti-qualitativa, porque envolve dados quantificáveis e não quantificáveis, obtidos na pesquisa bibliográfica e documental. Conclui-se que a educação inclusiva retoma os valores de uma educação humanista e humanizadora, fazendo com que esses alunos da educação especial se empoderem por meio dessa proposta inclusiva, de forma a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias, sem depender unicamente de políticas públicas, mas que possam ser agentes de transformação e contribuição para a sociedade.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Desenvolvimento Local.

XAVIER, Bruna Gonçalves. **O direito à educação inclusiva dos alunos da educação especial:** perspectivas para o desenvolvimento local. 2020. 103f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local em contexto de territorialidades) – Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

The theme of the present work seeks to address the right to inclusive education for students of special education, from the perspective of local development, looking at special education in general, when considering students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness. The problem consisted of: How is the right to inclusive education for people with disabilities configured, global developmental disorders and high skills / giftedness, from the perspective of Local Development and Development on a human scale? The choice of this theme is justified because it is believed that inclusive education can serve as a driver of local development, by allowing special education students to be included in regular education, as provided for in Brazilian norms, and they can be protagonists of their own stories . The general objective is to understand how the realization of the right to inclusive education for special education students can contribute to local development and, consequently, to the human person. Regarding the research methodology, it is characterized as being of an empirical-analytical tendency because it intends to analyze data obtained in the concrete reality. As for the approach, it is characterized as being quasi-qualitative, because it involves quantifiable and non-quantifiable data, obtained in bibliographic and documentary research. It is concluded that inclusive education resumes the values of a humanistic and humanizing education, making these special education students empower themselves through this inclusive proposal, in order to become protagonists of their own stories, without relying solely on public policies, but that can be agents of transformation and contribution to society.

Keywords: Special education. School inclusion. Local development.

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1	Estrutura Organizacional do NUEDE	62
Figura nº 2	Estrutura Organizacional do NUEDE	63
Figura nº 3	Hierarquia das necessidades de Maslow – Hierarquia dos motivos determinantes	84
Figura nº 4	Sistema de necessidades humanas fundamentais e seus subsistemas, de Elizalde	86
Figura nº 5	Subsistema das necessidades e seus nove subsistemas, Elizalde	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1	Distribuição de matrículas dos alunos no Polo I	69
Gráfico nº 2	Distribuição de matrículas dos alunos no Polo II	70
Gráfico nº 3	Distribuição de matrículas dos alunos no Polo III	70
Gráfico nº 4	Distribuição de matrículas dos alunos no Polo IV	71
Gráfico nº 5	Distribuição de matrículas dos alunos no Polo V	71
Gráfico nº 6	Distribuição de matrículas dos alunos no Polo VI	72
Gráfico nº 7	Distribuição de matrículas dos alunos no Polo CEINFs (EMEIs)	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR	American Association of Mental Retardation
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAESP	Centros de Atendimento Educacional Especializados
CEINF	Centro de Educação Infantil
COEB	Coordenadoria de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DEE	Divisão de Educação Especial
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
DSMIV	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEE	Núcleo de Educação Especial
NUEDE	Núcleo de Educação Especial
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
QI	Coeficiente de Inteligência
REME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUPED	Superintendência de Políticas Educacional da Secretaria Municipal de Educação
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL	16
2.1 Breve história da educação especial	16
2.1.1 A história da educação especial no mundo	16
2.1.2 A história da educação especial no Brasil	21
2.2 Conceito, caracterização e legislação da educação especial	24
2.3 Do público-alvo da educação especial	26
2.3.1 Pessoas com deficiência	26
2.3.2 Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	31
2.3.3 Altas habilidades/Superdotados	33
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
3.1 A educação inclusiva	36
3.2 Marcos normativos e políticas públicas inclusivas	45
3.3. Tendências pedagógicas e as novas propostas de educação no contexto inclusivo	53
3.4 A educação especial na rede municipal de ensino na perspectiva inclusiva em Campo Grande, Mato Grosso do Sul	62
4 O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL	80
4.1 O Desenvolvimento Local.....	80
4.2 A noção de desenvolvimento à escala humana.....	85
4.3 A educação inclusiva de alunos da educação especial e o Desenvolvimento Local	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

As pessoas que apresentavam algum traço diferente, considerado como anormal pela sociedade, em vários momentos da história foram marginalizadas e tratadas de modo generalista, sem que fosse atendida às suas necessidades para efetivamente integrá-las socialmente. A perspectiva inclusiva pode ser considerada uma conquista recente desses indivíduos, ao vir sendo trabalhado, a partir de meados de 1980 até os dias atuais, um pensamento voltado ao acolhimento e pertencimento, na concepção de que todos são iguais e merecem o devido tratamento isonômico, na medida das suas desigualdades.

Nesse sentido, o tema do presente trabalho busca tratar sobre o direito à educação inclusiva de alunos da educação especial, na perspectiva do desenvolvimento local, voltando o olhar para a educação especial de um modo geral, ao considerar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sendo assim, a problemática consiste em responder: Como se configura o direito à educação inclusiva de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na perspectiva do Desenvolvimento Local e do Desenvolvimento à escala humana?

A escolha desse tema se justifica em razão de que se acredita que a educação inclusiva possa servir como propulsora do desenvolvimento local, ao permitir que alunos da educação especial sejam inseridos no ensino regular, como previsto nas normas brasileiras, e possam ser protagonistas das próprias histórias.

De igual modo, considerando a formação dessa pesquisadora como bacharel em direito, vislumbrou-se a necessidade de se fomentar o diálogo acerca do direito à educação de modo inclusivo desses alunos da educação especial, como forma de garantir os ideais previstos na legislação brasileira.

Além disso, com a presente proposta espera-se contribuir para a comunidade científica e para a sociedade em geral, ao trazer um material inovador sobre a temática, de modo a possibilitar diálogos sobre a importância da promoção e manutenção da educação inclusiva de alunos da educação especial, não apenas para assegurar direitos previstos em lei, mas como modo de efetivá-los, permitindo que esses educandos saiam de uma perspectiva marginalizada e passiva, tornando-se protagonistas da própria história.

Além de fomentar o diálogo na academia, acredita-se que o presente trabalho contribua e reflita significativamente no programa de pós-graduação em mestrado e doutorado em desenvolvimento local, do qual faz parte, tendo em vista que é evidente a responsabilidade social que o curso desempenha, bem como em uma de suas linhas de pesquisa que volta o olhar para a diversidade e a promoção da justiça social, a partir do enfoque aos direitos humanos, o que se encaixa perfeitamente com a proposta aqui apresentada.

O objeto desta pesquisa se concentrou em estudar os alunos da educação especial, na rede de ensino público municipal, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com recorde nos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. A escolha por essa etapa da educação básica se justifica em razão de que nesta capital existem iniciativas positivas de inclusão de alunos, por meio da organização adotada, inclusive impulsionada pela Secretaria de Educação Municipal (SEMED), bem como sobre a importância do ensino fundamental para a formação do indivíduo.

O objetivo geral consistiu em compreender como a efetivação do direito à educação inclusiva de alunos da educação especial pode contribuir para o desenvolvimento local e, por conseguinte, da pessoa humana. Os objetivos específicos se constituíram em: i) caracterizar a educação especial; ii) contextualizar a educação inclusiva; iii) identificar as normas e tratados internacionais de proteção às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; iv) apontar a organização escolar da educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS; v) entender como a efetivação do direito à educação inclusiva de alunos da educação especial pode contribuir para o desenvolvimento local e, por conseguinte, da pessoa humana.

Com relação à metodologia de pesquisa, esta se caracteriza como sendo de uma tendência empírico-analítica por pretender analisar dados obtidos na realidade concreta. Quanto à abordagem, se caracteriza como sendo quanti-qualitativa, porque envolve dados quantificáveis e não quantificáveis, obtidos na pesquisa bibliográfica e documental.

No tocante ao método, a base lógica consiste em uma pesquisa que se enquadra como analítico-sintética, em vista dos procedimentos que foram

adotados, sendo que quanto ao tipo, os objetivos serão descritivos analíticos. No que tange à coleta de dados a pesquisa se configura como bibliográfica e de análise documental.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, tem-se como enfoque a contextualização da educação especial, traçando um histórico de como as pessoas com deficiência e outras necessidades foram tratadas ao longo da história até os dias atuais, bem como se apresenta um histórico de como a educação especial se iniciou e se estabeleceu no Brasil. Além disso, foi apresentada uma conceituação e caracterização da educação especial e indicado o público-alvo que compõe essa modalidade de educação, a qual compreende as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No segundo capítulo, foi dado enfoque à educação inclusiva, conceituando-a e demonstrando a sua relação e importância para a concretização dos direitos e garantias, bem como foi feita uma apresentação dos principais marcos normativos concernentes a esse tema, tanto da legislação nacional quanto dos tratados internacionais.

No terceiro capítulo, foi feita uma abordagem quanto ao desenvolvimento local, trazendo uma conceituação e caracterização sobre esse termo e demais temas que estão inseridos em sua concepção, como no conceito de espaço, lugar, território, territorialidade, comunidade, capital social. Realizou-se, ainda, a explicação quanto às necessidades humanas, a partir das teorias de Abraham Maslow e Antonio Elizalde, para a compreensão sobre o desenvolvimento à escala humana.

Por fim, nesse terceiro capítulo foi também apresentada uma explanação sobre a educação especial em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a partir da estrutura e organização da rede municipal de ensino, por meio de dados da SEMED, finalizando com uma reflexão sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e as perspectivas dessa abordagem para o desenvolvimento local.

Desta forma, a presente temática se relaciona e contribui para o Desenvolvimento Local, tendo em vista que o programa em sua linha de pesquisa sobre cultura, identidade e diversidade na dinâmica territorial, elenca no primeiro grupo temático, intitulado Dimensão Cultural e Interculturalidade em Processos

Inclusos e Justiça Social e Direitos Humanos em Desenvolvimento Local. Este grupo tem como finalidade realizar a identificação das especificidades culturais na dimensão das representações sociais e no imaginário da coletividade, que dão espaço e induzem às práticas inclusivas ou de exclusão social, voltando o olhar para os indivíduos como seres políticos no contexto de processos de Desenvolvimento Local, no âmbito da reinvenção de coletividades que são enraizadas em territórios guiados pelos princípios de justiça social e direitos humanos.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo tem como enfoque trazer uma compreensão sobre a educação especial, de modo que é possível fazer ponderações sobre a sua história no mundo e sua evolução no Brasil, bem como uma contextualização sobre seu conceito e diplomas normativos que a amparam, além de especificar o público-alvo atendido por essa modalidade de educação.

2.1 Breve história da educação especial

As origens da educação especial são mais antigas do que se imagina, apesar de muitos acreditarem que ela tenha começado nos Estados Unidos em 1975, a partir da aprovação da lei nacional conhecida como IDEA, mas suas origens remontam desde os tempos antigos, conforme se segue.

2.1.1 História da educação especial no mundo

O tratamento às pessoas com deficiência ou anomalias ao longo da história foi marcado por muitos episódios de crueldade, em que muitos eram abandonados, deixados de lado ou até mesmo mortos por não atingirem o ideal que se esperava na época.

De acordo com Corrêa (2010), durante a Antiguidade, em Roma, nas palavras do filósofo Sêneca, era comum que houvesse asfixia a recém-nascidos considerados como mal constituídos e as crianças vistas como débeis ou anormais eram afogadas, enquanto as que não tiveram esse destino, foram exploradas como fonte de arrecadação de esmolas, que era considerado um negócio lucrativo para algumas pessoas. Na Grécia, baseados por uma ideia de perfeição e do belo, esses indivíduos com deficiência eram vistos com repulsa, pois eram sacrificados ou escondidos. Particularmente em Esparta (cidade grega), por exemplo, a criança era jogada de um precipício se constatada a deficiência, inclusive havia um conselho formado por anciões que examinavam todos os recém-nascidos para identificar se estavam “perfeitos” ou se houvesse alguma anomalia, deveriam ser eliminados da sociedade.

Na Idade Média, as deficiências ou anomalias eram concebidas como castigo divino àquelas pessoas ou, ainda, fruto de magias e feitiços, fazendo com

que o curandeirismo e rituais religiosos predominassem na época. Nesse cenário, os deficientes físicos ou sensoriais viviam marginalizados e sobreviviam à base de esmolas, pois era comum nessa época que igrejas ou conventos abrigassem essas pessoas, fomentando a concepção de que se os membros da sociedade fossem generosos e demonstrassem caridade aos necessitados, encontrariam favores de Deus, caracterizando nesse período a concepção da deficiência por um binômio de castigo divino – caridade (ROMERO; SOUZA, 2008).

De igual forma, ressalta-se a contribuição de Smith (2008) que destaca que as pessoas com deficiência durante a Idade Média e até meados da Renascença, eram considerados como bobos da corte, bem como era comum que essas crianças fossem deixadas em florestas ou atiradas em rios, enquanto os que conseguiam atingir a idade adulta recebiam um tratamento cruel, sendo que muitos serviam para exploração e divertimento, em razão das suas características. Ressalta-se, ainda, que:

Com o cristianismo estas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média são consideradas “filhos de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos) (RODRIGUES, 2008, p.08).

No século XIII, surgiu a primeira instituição destinada a essas pessoas com deficiência, a qual seria a precursora do atendimento sistemático e que consistia em uma colônia agrícola, localizada na Bélgica, destinada ao tratamento baseado nos hábitos alimentares e em exercícios ao ar puro para servir como forma de amenizar os efeitos da deficiência. Ainda, nessa esteira, no século XIV, surgiu a primeira legislação que versava sobre os cuidados com a sobrevivência e os bens deixadas por pessoas com deficiência mental, baixada pelo rei Eduardo II, da Inglaterra (RODRIGUES, 2008).

O período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, foi marcado pela presença da Inquisição, a qual exterminou milhares de pessoas, entre elas os considerados como loucos, adivinhos, deficientes intelectuais ou aqueles que eram vistos como endemoniados, sendo que a solução para eles seria afoga-los ou orar

pelos mesmos. Foi somente no século XVI, que os médicos Paracelso e Jerônimo Cardano defenderam a ideia de que a deficiência mental era um problema médico e que não caberia ao clero decidir sobre o destino desses indivíduos, buscando afastar, assim, a visão teológica e moral sobre o tema, inclusive Cardano voltou o olhar para o aspecto pedagógico sobre a instrução do deficiente (CORRÊA, 2010).

Em que se pese essas contribuições, a visão e o tratamento da sociedade sobre essas pessoas ainda não se alteraram, prevalecendo atitudes com viés religioso destinadas a elas.

John Locke, no século XVII, inovou aos pensamentos concebidos na época, ao tratar de assuntos relacionados à mente humana e suas funções. Trouxe a ideia de “tábula rasa”, em que definiu que o recém-nascido e o idiota teriam seu comportamento influenciado pelo ambiente que possibilita as experiências, entendendo que a deficiência era uma espécie de carência de experiências (RODRIGUES, 2008).

Ainda, segundo o autor, influenciado por essa teoria, Condillac aprofundou os estudos, dando um viés da área da psicologia a essa ideia. A estátua de Condillac representava a “tábula rasa” e de que maneira o conhecimento era adquirido, embasando sua teoria de aquisição de ideias, sugerindo como os atrasos no desenvolvimento poderiam aparecer.

Amplia essa concepção Smith (2008), ao afirmar que na Idade Contemporânea, destaca-se o trabalho a partir da história de Jean-Marc-Gaspard Itard e Victor, o menino selvagem como ficou conhecido, que semearam um novo tempo para as crianças com deficiência e/ou outros transtornos, ao anunciar uma visão da educação como forma de solucionar problemas associados à deficiência.

É importante ressaltar, segundo Corcini e Casagrande (2016) que em 1800 uma criança com deficiência foi encontrada por fazendeiros no sul da França, após ser abandonada à morte em uma floresta. Foi entregue ao médico Jean-Marc-Gaspard Itard, o qual é considerado o pai da educação especial, nomeando-o de Victor. Durante as investigações científicas, o médico defendeu que as atitudes e deficiências de Victor se deram em razão de aspectos culturais e da natureza em que foi criado, tendo poucos avanços com o menino, sendo que ao final do estudo, a criança não apresentava mais traços da selvageria em que foi encontrado, mas não se tornou, de acordo com os parâmetros da época, humano.

Jean Marc Itard, (1774-1838) no início do século XIX, passa a ser considerado o pai da educação especial, após desenvolver tentativas de educar um menino de 12 anos chamado Vitor, o menino lobo (menino considerado com deficiência mental profunda, criado por lobos na floresta). Esse caso ficou conhecido como o caso do Selvagem de Aveyron. Itard foi reconhecido como o primeiro estudioso a usar um método sistematizado para ensinar deficientes. Ele acreditava que a inteligência de seu aluno “retardado” era educável. Até os dias atuais ele é referência para os estudiosos (CORCINI; CASAGRANDE, 2016, p. 06).

Por outro lado, Philippe Pinel entendia que essa condição se tratava de uma deficiência biológica e não cultural, contemplando uma discussão que se arrasta até a contemporaneidade, tendo em vista que a avaliação e diagnóstico da origem da deficiência pode se dar tanto por fatores biológicos quanto ambientais, para muitos é considerado o pai da psiquiatria e foi um dos primeiros médicos a descrever e classificar algumas das perturbações mentais (RODRIGUES, 2008).

Seguindo essa abordagem, o pesquisador Esquirol também contribuiu para a discussão do tema, ressaltasse que este foi influenciado pelas ideias de Pinel, acima destacadas, ao sugerir a diferenciação do termo idiota para o cretinismo, os quais eram tratados como sinônimos, destacando-se que:

Para ele, idiotia era resultado de carências infantis ou condições pré e peri-natais problemáticas, enquanto o termo cretinismo deveria ser utilizado para os casos mais graves. A definição de Esquirol é importante porque a idiotia deixa de ser uma doença (ele a trata como estado) e o critério para avaliá-la é o rendimento educacional. Com isso, legitima o ingresso do pedagogo na área de estudo da deficiência mental, até então envolvido na educação da criança normal (RODRIGUES, 2008, p. 13).

Filiando-se aos ensinamentos de Itard, conforme Rodrigues (2008) salienta, Edouard Séguin criticou essa abordagem médica dos estudiosos, sendo o responsável por sistematizar a metodologia da Educação Especial. Em seu livro, trouxe técnicas sobre essa modalidade de educação, a influência desse autor, fez surgir em 1840, escolas para crianças com deficiência mental, destacando-se a escola de Abenberg, objetivando a recuperação dos mesmos, bem como visando à independência e autonomia, difundindo a ideia de educação para essas pessoas, perdurando, assim, o modelo médico até as primeiras décadas do século XX.

Foi nesse cenário que diversos estudiosos trouxeram contribuições imensuráveis à educação especial, como é o caso de autores como Johan Heinrich

Pestalozzi, Augusto Frederico Froebel e Maria Montessori, de acordo com Araújo (2011).

Sobre as contribuições de Pestalozzi, de acordo com Araújo (2011), este ficou conhecido como o educador da humanidade, tendo em vista que em seus métodos educacionais não previa a distinção, recebendo a todos que precisavam de educação, como crianças carentes, órfãos, mendigos, além dos que apresentavam deficiências. Assim, ficou conhecido por democratizar a educação, de forma a proclamá-la como direito absoluto para todos exercerem seus poderes dados por Deus, inclusive fazendo com que os governantes da época passassem a voltar o olhar para os tidos como desfavorecidos.

Nesse sentido, Froebel, conhecido por ser o pai dos jardins de infância e grande adepto aos recursos lúdicos para o processo de ensino e aprendizagem, ao visitar uma escola de Pestalozzi, aprofundou seus estudos, criando um sistema de Educação Especial pautado com materiais e jogos específicos para esse público-alvo, os quais se caracterizavam por serem simples e eficazes, estabelecendo que cada indivíduo tem sua particularidade (ARAÚJO, 2011).

Por sua vez, Montessori, consoante Rodrigues (2008), trouxe a noção de partir do concreto ao abstrato, entendendo que a criança aprende melhor quando passa pela experiência direta de procura e descoberta, criando materiais para auxiliar todo tipo de aprendizado.

Apesar de todas essas tentativas, ainda nos primórdios do século XX, conforme Rodrigues (2008), prevalecia o modelo médico e os tratamentos eram diferenciados entre essas pessoas, sendo comum os abandonos, confinamentos como hospícios, buscando manter a ordem social e/ou equilíbrio familiar. Ademais, com o aumento dessas pessoas, os governos passaram a se preocupar com o perigo social que representavam, inclusive realizando esterilizações, sendo que o tratamento humanitário e conferindo direitos a esses indivíduos se deu a partir da evolução do campo normativo, versando sobre direitos humanos e fundamentais.

Posto isto, de acordo com Mazzota (1996), a história da educação especial é marcada por três aspectos principais, sendo o primeiro a marginalização que essas pessoas sofreram, em seguida por um período de assistencialismo e, por último, a educação/reabilitação.

2.1.2 A história da educação especial no Brasil

No Brasil, a história da educação especial até o final do século XIX incorporou costumes e modelos advindo do europeu, sendo comum o abandono das crianças com deficiências em ruas, portas de conventos e igrejas, as quais acabavam por vir a óbito.

Nesse sentido, o tratamento às pessoas considerados como diferentes, era produto da realidade social vivida da época, em que a proposta original da educação especial se desenvolveu por intermédio de um modelo médico ou clínico, pois os “médicos foram os primeiros a despertar sobre a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos” (GLAT, 2007, p.26).

Ressalta-se que essa medida se justificava em razão de que esses indivíduos eram excluídos da sociedade e internados em hospitais psiquiátricos, sem distinção sobre qual doença ou anomalia se tratava ou de idade desses indivíduos, porque para o Estado estas pessoas não eram vistas como úteis e, por isso, não dispunha de políticas públicas em seu favor, sendo apenas por esse olhar da medicina que foram traçados os primeiros passos para a análise desses sujeitos. Na concepção de Glat (2007, p.17):

Sob esse enfoque o olhar médico tinha preponderância: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência e rígida classificação etiológica.

A criação da chamada “roda de expostos”, nas cidades de Salvador e do Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, preconizou a institucionalização dessas pessoas, as quais passaram aos cuidados das entidades religiosas. Inclusive, a Constituição Imperial de 1824, outorgada por Dom Pedro I, estabelecia restrição ao direito político ao incapacitado físico ou moral (RODRIGUES, 2008).

Nesse sentido, consoante Corcini e Casagrande (2016), o marco histórico da educação inclusiva no Brasil se deu no final do século XIX, com a criação do chamado Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos

em 1857. O Hospital Juliano Moreira em Salvador, no estado da Bahia, em 1874, é considerado a primeira entidade para atender esses indivíduos com deficiência mental e em 1887, fundada a Escola México, no Rio de Janeiro, para atender pessoas com deficiência de ordem física e mental. Segundo Rodrigues (2008, p.16):

A influência da Medicina na educação destas pessoas perdurou até por volta de 1930. Atrelada aos pressupostos higienistas da época, o serviço de saúde do governo orientava o povo para comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas. Dentro desse princípio, a deficiência mental foi considerada problema de saúde pública e foi, então, criado o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Mais tarde, foi construído um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery. A Medicina foi sendo gradualmente substituída pela Psicologia e a Pedagogia. Agora não mais mortos ou abandonados, mas institucionalizados.

Considerando tais observações, consoante se extrai das palavras de Jannuzzi (1992), duas vertentes foram preponderantes para a educação especial no Brasil:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 1992, p. 59).

Nesse contexto, apesar dessa existência, o olhar pedagógico não era muito valorizado, em razão de que se priorizava o trabalho de profissionais ligados à área da saúde como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, tanto no âmbito das instituições públicas ou de iniciativa da sociedade civil. A educação era destinada apenas a hábitos do cotidiano, como escovar os dentes, pentear os cabelos e outras atividades, para que pudessem ter autonomia, sem expectativas de que essas pessoas pudessem aprender os conteúdos ensinados nos bancos escolares e se desenvolvessem no contexto social.

Desta maneira, a educação dessas pessoas estava limitada à “discriminação de figuras iguais e diferentes das apresentadas e a resolver exercícios de sequência lógica, com o objetivo de preparar-se para a aprendizagem da leitura e da escrita”, em que os alunos surdos ou cegos eram educados em espaços separados, na maioria dos casos, em internatos (GLAT, 2007, p.18).

Nesse sentido, essa conduta acabou revelando algo que por muito tempo perdurou na educação, qual seja a uma educação fora do ensino regular, de forma segregada, voltada a pessoas com deficiências, distúrbios de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação.

Um dos primeiros a estudar a deficiência mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho, o qual enfatizou a necessidade de atendimento médico-pedagógico, por meio de uma equipe multidisciplinar para cuidar dessas crianças com deficiência (RODRIGUES, 2008).

Na década de 1930, a psicóloga Helena Antipoff chegou ao Brasil para coordenar cursos de formação de professores em Minas Gerais, sendo influenciada pelo movimento da nova escola, criando o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, entre outras contribuições destaca-se:

A autora e pesquisadora Helena Antipoff (1892-1974), estudou psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, chegando ao Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Iniciou uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Classes essas que a autora acreditava ser possível colocar crianças com alguma deficiência junto às crianças normais. Helena Antipoff em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que mais tarde a partir de 1945, iria se expandir no país. A primeira escola com o nome “Pestalozzi” foi criada em Canoas, Rio Grande do Sul, em 1927. A autora e pesquisadora participou de muitas outras iniciativas entre elas implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE, em 1954 (CORCINI; CASAGRANDE, 2016, p.17).

A partir de 1960, houve crescimento da demanda, ocasionando no surgimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que ofereciam atendimento aos casos mais graves, bem como iniciou-se o movimento de educação popular, conhecido como “educação para todos”, surgindo a maciça implantação de classes especiais nas escolas públicas para solucionar o problema (RODRIGUES, 2008). Complementa Glat (2007, p.20), que:

Os anos 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências. Em 1973 foi criado, no Ministério da Educação, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa

do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais. Também sob os auspícios desse órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior, o que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área.

A partir disso, houve alteração do modelo médico para um olhar educacional, sendo que o objeto de trabalho não se concentrava mais na deficiência/dificuldade do sujeito como propriamente dita, mas no viés de possibilitar recursos pedagógicos que pudessem promover o desenvolvimento.

Ainda de acordo com Glat (2007), a concepção de que as pessoas com deficiência poderiam plenamente integrar a sociedade tornou-se uma matriz política, filosófica e científica da Educação Especial, sendo que essa concepção foi impulsionada pelo processo de redemocratização ocorrido no país, havendo uma reformulação das políticas públicas, objetivos pedagógicos e dos serviços prestados.

Aliando-se a esses fatores, o surgimento dos diplomas normativos, especialmente com a Constituição Cidadã (1988), fez com que fosse vedada qualquer forma de discriminação na concretização dos diversos direitos assegurados pela norma, bem como pela implementação de tratados internacionais e diplomas jurídicos de proteção a essas pessoas.

Desta forma, o processo de institucionalização da educação especial no Brasil, assim como no mundo, passou por um gradativo avanço, ao percorrer os caminhos da exclusão e abandono das pessoas que não se encaixavam nos padrões de normalidade, bem como pelo aspecto puramente clínico, até atender às demandas das legislações em vigor e voltar o olhar para a educação especial pelo viés pedagógico e até mesmo interdisciplinar.

2.2 Conceito, caracterização e legislação da educação especial

A temática da educação especial tem evoluído significativamente, dentre os principais marcos normativos, destacando-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/1996), mas além dessas leis, existem outros instrumentos normativos que contribuem para efetivação dos direitos das pessoas pertencentes à educação especial.

Nesse sentido, o direito à educação vem listado no rol do artigo 6º, da Constituição Federal de 1988, dentre os direitos sociais que, por sua vez, compõem os direitos fundamentais. Esses direitos são considerados como de segunda geração ou dimensão, pois são de titularidade coletiva e tem caráter positivo, ou seja, dependem que haja uma prestação do Estado para a sua concretização (BRASIL, 1988).

Na atualidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, define em seu artigo 58, a educação especial, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 1996). Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conceitua a educação especial como:

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

Com base nessas abordagens, pode-se perceber que a educação especial rompe com vários aspectos de antigas abordagens que a definiam, conforme visto no tópico anterior. Sobre isso, destaca-se que ao conceituar a educação especial como uma modalidade de ensino, o legislador deixa claro a sua intenção que caracteriza a educação especial a partir de um enfoque educacional, rompendo com o paradigma do modelo médico e a educação pura e simplesmente destinada para que os indivíduos aprendam práticas cotidianas, como escovar os pentes ou pentear os cabelos. Demonstra, assim, a sua preocupação em assegurar o direito à educação formal a esses discentes. Além disso, esclarece que ela se dará em todos os níveis, etapas e modalidades. Assim, a educação especial não fica restrita apenas à educação infantil ou ao ensino fundamental, mas se arrastando aos demais níveis existentes na educação, bem como em todas as modalidades que possam ser oferecidas.

Ainda, há a preocupação em oferecer o atendimento educacional de forma especializada, para atender as peculiaridades da clientela. Tal garantia, exterioriza uma das principais vertentes que se funda o princípio da igualdade esculpido no

texto constitucional, ao “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY JÚNIOR, 1999, p.42). Nesse sentido, vislumbra-se que o atendimento dos discentes em salas especializadas cumpre com as diretrizes do princípio da igualdade, ao dar a oportunidade de potencializar sua educação por um apoio especial, que possa atender às suas necessidades, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prevê que essa modalidade de educação se dará preferencialmente na rede regular de ensino.

2.3 Do público-alvo da educação especial

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz expressamente quem são os indivíduos que são contemplados com a educação especial, entendidos como as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2.3.1 Pessoas com deficiência

As deficiências podem ser de várias formas, pensando nisso, com base na Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, compreende-se como deficiência todos “[...] 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, 2008, p. 15)”.

Desta forma, no que concerne à deficiência verifica-se que esta pode ser de natureza psicológica, fisiológica ou anatômica e é produto da perda ou anormalidade dessas estruturas, gerando incapacidade para desempenho das atividades do cotidiano, podendo ser uma deficiência permanente ou por incapacidade, nos termos do Decreto nº 3.298/1999:

Art.3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I- deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II-deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III-incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Quanto a deficiência auditiva, verifica-se que está incluída nessa conceituação, em que se enquadra aqueles que possuem “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 HZ, 1.000HZ, 2.000 HZ e 3.000HZ” (BRASIL, 1999). Corrobora para essa conceituação, a concepção de Sales *et al.* (2010), que parte da comparação da capacidade auditiva das pessoas com surdez às de percepção comum:

[...] o indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva, é chamado de pessoa com deficiência auditiva (SALES *et al.*, 2010, p.23).

De igual modo, a visão de Campos (2014, p. 48), conceitua o surdo como aquele que vê e comprehende o mundo por meio de contatos visuais, sendo capaz de se apropriar da língua de sinais e da escrita, propiciando seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

A deficiência física, entende-se como as pessoas que apresentam complicações que geram uma limitação da mobilidade e da coordenação em geral, podendo até mesmo interferir na fala, em diferentes graus, diante de variadas causas: lesões neurológicas e neuromusculares até uma má-formação congênita ou adquirida como a hidrocefalia ou paralisia cerebral, conforme o Decreto nº 3298/1999.

Quanto à deficiência mental, é importante esclarecer que esse termo não está mais em uso. Consoante Belo *et al.* (2008), a deficiência intelectual pode ser verificada a partir de um déficit intelectual e adaptativo, bem como pode ser cognitivo ou de uma construção social. Tendo em vista isso, quanto à primeira posição destaca-se:

Sob essa perspectiva, suscita o olhar em tratar dos alunos com deficiência intelectual em um enfoque ligado a um défice intelectual e adaptativo. Segundo Albuquerque (1996) há duas definições para o termo. A primeira entende que: “Deficiência mental se refere a um funcionamento intelectual significativa inferior à média, acompanhado de déficits no comportamento adaptativo, manifestado durante o período de desenvolvimento” (GROSSMAN, 1993, *apud* ALBUQUERQUE, 1996, p.36).

Nessa conceituação, as pessoas com deficiência intelectual são aquelas em que o funcionamento intelectual é consideravelmente menor que a média da população, ou seja, um QI (coeficiente de inteligência) igual ou inferior a 70. Com fulcro nesta classificação se estabeleceram as quatro categorias de deficiência intelectual (ligeira, moderada, severa e profunda), a depender de um parecer clínico (BELO *et. al*, 2008).

Ainda segundo os autores, a notável inovação desta conceituação foi a “introdução do critério de défice no comportamento adaptativo como um critério de diagnóstico para a deficiência intelectual” (BELO *et al.*, 2008, p.05). Em razão disso, tentou-se tirar o foco do QI e entender que os fatores sociais também influenciam para esse tipo de deficiência.

A segunda concepção abordada pela *American Association of Mental Retardation* (AAMR), consoante Belo *et. al.* (2008, p. 05), é de que o QI fique próximo de 70 a 75 e “os déficits globais no comportamento adaptativo dão lugar a limitações circunscritas a duas ou mais áreas de competências adaptativas”.

Nesse segundo conceito, não há mais uma visão em graus de deficiência, mas uma abordagem que visa ao apoio intermitente, de forma extensiva às dimensões intelectuais, adaptativas, emocionais e físicas), ou seja, que esta deficiência não é mais vista como um problema do indivíduo, mas fruto do meio social em que este se insere.

Com relação à concepção de estar relacionado a um déficit cognitivo, é importante voltar o olhar a este aspecto, pois a deficiência intelectual pode atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem, bem como a aquisição de competências e raciocínio lógico. Há dois modelos que se contrapõem: o desenvolvimentista (DI como atraso no desenvolvimento) e o modelo deficitário ou da diferença.

Consoante Zigler *apud* Albuquerque (1996), quando a deficiência intelectual se manifesta em seu grau mais brando, ligeiramente, por via de um modelo

desenvolvimentista, as crianças com essa característica estão no mesmo patamar que aquelas que não foram diagnosticadas, diferenciando-se apenas em razão de que “os processos cognitivos dos sujeitos com deficiência intelectual desenvolvem-se a um ritmo mais lento e atingem um nível cognitivo final inferior ao dos sujeitos sem deficiência” (BELO *et al*, 2008, p. 06). A crítica a esta concepção se encontra no fato de que este modelo apresenta uma exclusão e ausência de comparação dos indivíduos que manifestam indicações claras e etiologia orgânica.

O segundo modelo (deficitário ou da diferença) se caracteriza por defender que não há que se falar em diferenças de ritmos ou de desenvolvimento, mas sim que as pessoas com DI, apresentam défices cognitivos específicos, sendo que alguns autores, como Paour, entendem que os dois modelos estão corretos, devendo haver uma conciliação entre suas concepções (ALBUQUERQUE, 1996).

No que tange à sua concepção como construção social, Mercer *apud* Albuquerque (1996) comprehende que a DI ligeira não é apenas uma exclusividade e individualidade do sujeito, sendo uma questão que afeta toda a sociedade.

Tendo em vista estas concepções, é importante trazer o conceito de deficiência mental disponibilizado pelo material do Ministério da Educação e Cultura (MEC) intitulado “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, o qual dispõe que corresponde a:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas e duas ou mais áreas da conduta adaptada ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 2003, p.15).

Nos dias atuais, já não se usa esse termo Deficiência Mental (DM) e sim Deficiência Intelectual (DI), com a inclusão dos alunos deficientes nas escolas regulares, principalmente nas escolas públicas que estão trabalhando com a formação dos professores nessa área, trazendo novos conceitos e preparando o professor para melhor receber esses alunos.

Nesse sentido, conforme salienta Tédde (2012), a deficiência intelectual consiste em uma das deficiências que incide com maior frequência entre crianças e adolescentes, porque atinge 1% desta população, fazendo com que o processo

de desenvolvimento desses indivíduos seja mais devagar no seu modo de falar, no aspecto psicomotor e outras competências.

Diante disso, a D.I. “não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro” (TÉDDE, 2012, p.23). A deficiência pode, ainda, ser múltipla, consistindo em:

Deficiência múltipla consiste em um conjunto de duas ou mais deficiências associadas de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. É importante pontuar que o que caracteriza a deficiência múltipla é o nível de desenvolvimento, possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem, características que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (SANTOS; BARBOSA, 2016, p.132).

A deficiência visual, apesar de ser frequentemente utilizada como sinônimo de cegueira, compreende um conceito muito mais amplo. Os deficientes visuais são aqueles que apresentam a cegueira e também os sujeitos que se enquadram como baixa visão (visão subnormal).

Nesse sentido, convém dar enfoque às palavras de Nunes e Lomônaco (2010, p.56), os quais pontuam que é comum as pessoas utilizarem o termo deficiente visual como substituto para “cego”, como uma forma de soar menos pejorativo. Porém, asseveraram que isso não merece prosperar, pois:

Embora haja quem acredite ser o termo “cego” preconceituoso ou pejorativo, não compartilhamos dessa premissa. Utilizamos a palavra por seu caráter descriptivo: cego é aquele que é privado de visão, segundo o dicionário Houaiss. E é dessa realidade que estamos tratando. Não há preconceito na utilização do termo cego. O preconceito está em pressupor que o cego é um sujeito menos capaz (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p.57).

Sob essa perspectiva, é possível perceber que o deficiente visual pode ser o cego ou a baixa visão, sendo que o cego é aquele que é privado da visão, enquanto este último conceitua-se como baixa visão ou visão subnormal, correspondente àqueles sujeitos que possuem resíduos de visão. De acordo com o exposto, os que possuem visão subnormal podem ser considerados:

[...] à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitações de outras capacidades. [...] Uma definição simples de visão subnormal é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos das mãos a uma distância de 3 metros, a luz do dia; em

outras palavras, trata-se de uma pessoa que conversa resíduos de visão (BRASIL, 1999, *online*).

Assim sendo, comprehende-se como cegueira “a perda total da visão, até a ausência da percepção da luz” (TORRES; SANTOS, 2015, p.36). Tendo em vista essa concepção, diferencia-se o cego do sujeito com baixa visão a partir da medida da acuidade visual que ele demonstre, sendo assim, destacando-se que:

Cego é o indivíduo com acuidade menor que 0,1 ou campo visual com menos de 20 graus. Já a baixa visão é definida por uma acuidade de 6/60 e 18/60 e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus. A capacidade visual é avaliada por essas medidas com todas as correções ópticas possíveis (óculos, lentes etc.). A perda da visão antes dos cinco anos de idade é chamada cegueira congênita. Já os cegos que perdem a visão a partir dessa idade são considerados cegos adventícios (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p.02).

Desta forma, verifica-se que a deficiência pode se dar de várias ordens, seja ela física, auditiva, visual ou múltipla. Compreendida todas essas formas de deficiência passa-se à análise dos demais indivíduos que integram a educação especial.

2.3.2 Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)

O Transtorno Global do Desenvolvimento, representado pela sigla TGD, contemporaneamente representa um grupo formado pelo aspecto do transtorno autista. Esse diagnóstico está descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSMIV), o qual organiza os transtornos globais do desenvolvimento em subgrupos: autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento não especificado.

O autismo segundo Klin (2006), é um transtorno dos mais conhecidos, sendo marcado por um prejuízo nas competências sociais e linguísticas, além dos padrões limitados ou cercados de estereótipos, que se manifestam em média a partir dos três anos de idade. Destaca, ainda, que aproximadamente uma porcentagem de 60 a 70% dos sujeitos com esse transtorno, apresenta um grau de retardo mental. No mais, as crianças com esse transtorno possuem um repertório notavelmente restrito de atividades e interesses, ou seja, apresentam resistência em alterar aspectos da rotina da qual estejam acostumadas.

A síndrome de Asperger é considerada um desafio entre os pesquisadores e de difícil diagnóstico, tendo em vista que possui causas variadas, porque não há uma padronização, bem como não foi descoberta uma cura para o mesmo. Assim, essa síndrome tem sido “definida como um transtorno evolutivo raro, caracterizado por um severo déficit no contato social, que surge desde a infância, persistindo até a idade adulta” (MORAES, 2004, p. 55).

Nesse sentido, esta síndrome é percebida em sujeitos que possuem caracteres comuns ao autismo, se demonstrando como inteligentes e com aptidão linguística, de modo que aparecem serem normais. Contudo, os demais requisitos de normalidade não são supridos. Consiste ao mais suave e de alta funcionalidade daquilo que é conhecido como o espectro de desordens pervasivas (presentes e perceptíveis a todo o tempo) de desenvolvimento (espectro do Autismo).

A síndrome de Rett pode ser entendida como um transtorno que é acompanhado de atraso mental considerado como grave ou profundo, o qual resta aparente após o quinto ou sexto mês de vida, é relacionada ao gênero feminino, em razão da mutação genética do cromossomo X, tendo como característica apresentar um atraso no desenvolvimento motor, bem como ausência de competências simbólicas e linguagem, a presença da microcefalia progressiva, um grau de retardamento e psicomotor e é possível apresentar convulsões (REVIÈRE, 2010).

O Transtorno desintegrativo da infância é considerado como um transtorno raro que é semelhante aos sintomas da síndrome de Rett, mas predomina no gênero masculino, marcado por provocar regressão em múltiplas áreas após o segundo ano de vida de desenvolvimento normal, podendo ocorrer na linguagem, competências sociais e adaptativas, entre outros (REVIÈRE, 2010).

O transtorno global do desenvolvimento não especificado, pode ser chamado de autismo atípico, comprometendo a integração social, bem como “a comunicação verbal e não verbal, estereotipias do comportamento e interesse em atividades com início em idade tardia, o que o diferencia do autismo tradicional” (SANTOS; BARBOSA, 2016, p.157).

Desta forma, no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento existem diversos subgrupos que caracterizam síndromes específicas que podem acometer

os indivíduos, cada um com suas peculiaridades, sendo a mais conhecida delas, o transtorno do espectro autista.

2.3.3 Altas habilidades/Superdotados

Além de todos esses indivíduos já estudados, ainda existe uma classificação de pessoas conhecidas como superdotados ou com altas habilidades, caracterizando-se por serem “crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver um conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano” (RENZULLI, 2004, p. 85).

Para explicar a superdotação, destaca-se a Teoria dos Três Anéis, formulada por Renzulli. De acordo com o autor, existem três pilares fundamentais: i) habilidade acima da média (processar informações decorrentes de novas informações e habilidades específicas, como adquirir novos conhecimentos); ii) Comprometimento com a tarefa (motivação); iii) Criatividade (criação de projetos e propostas inovadoras, informações, entre outros).

Desse modo, aqueles considerados como superdotados, consoante o autor, seriam indivíduos que se encontram contidos na intersecção desses três pilares fundamentais, apresentando habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2004).

De igual forma, conforme Tanaka *et al.* (2012, p.7760) pontua, é desconhecida a origem das altas habilidades, sendo considerada um elemento de origem multifatorial, estabelecendo que:

A origem das altas-habilidades/superdotação ainda é desconhecida pela ciência, porém existe aceitação que esse fenômeno seja de origem multifatorial. Pode se dar em diversas áreas conhecimento humano como, por exemplo, intelectual, social, artística, entre outras, nas quais algumas pessoas demonstram uma habilidade significativamente superior à população geral, o suficiente para se destacarem em relação às outras pessoas. Um dos aspectos mais presente nas altas habilidades é a heterogeneidade, ou seja, algumas pessoas podem se destacar em uma área ou podem combinar várias, sendo esta última caracterizada por multipotencialidades. No entanto, o que se observa com maior frequência são pessoas que se desenvolvem de forma superior em apenas uma área específica.

É importante abordar quais são os critérios para identificar a superdotação

da inteligência dita como normal, bem como apresentar quais são os profissionais envolvidos neste diagnóstico e a faixa etária em que ela pode ser diagnosticada. Conforme Gardner (1995, p.12), a inteligência pode ser compreendida como “um potencial biopsicológico para processar informações que podem ser ativados num cenário cultural para solucionar ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

O processo de identificação desses alunos é uma tarefa complexa, porque são grupos heterogêneos e cada um tem sua singularidade, precisando que seja desenvolvida uma compreensão e postura qualitativa, ou seja, ampliar sua visão e ultrapassar o conceito limitador que seja um sujeito de aprendizagem somente. É importante fazê-lo sentir e vivenciar experiências em seu entorno social, familiar, educacional que refletem em seu processo de aprendizagem, logo no modo ser/estar no mundo.

O professor é um mediador para identificar esses alunos que serão encaminhados para os profissionais responsáveis, geralmente na faixa dos primeiros anos escolares, sendo que o diagnóstico é feito por uma equipe multidisciplinar, sendo importante o olhar de um neurologista, de psicólogos, dentre outros.

Como características, conforme Tanaka (2012), podem se demonstrar como sujeitos que: aprendem rápido e facilmente; são curiosos e questionadores; sentem-se desafiados por novas ideias; sensíveis às injustiças; defendem as razões e apresentam bons argumentos; possuem talento incomum para se expressarem artisticamente; são criativos e têm a habilidade de gerarem novas ideias; resolverem problemas difíceis e complexos; não aceitam afirmações de respostas superficiais.

Destaca-se a criança precoce como sendo aquelas que, de forma prematura, apresenta alguma habilidade específica em uma das diversas áreas do conhecimento, sendo que isso não significa que no futuro ela se tornará um sucesso, devendo ser acompanhada, ou seja, são crianças que desenvolvem atividades específicas antes da hora, ao passo que a criança considerada prodígio é aquela precoce que demonstra um alto desempenho, similar a um adulto em alguma área específica (VIRGOLIM, 2007), sendo um exemplo muito conhecido pela literatura, o caso de Mozart que desde os sete anos se apresentava nos

principais salões da Europa.

Por último, os gênios são os grandes realizadores da humanidade, sendo que suas capacidades e conhecimentos parecem ser sem limites, de forma excepcional e única. Como exemplo: Leonardo da Vinci, Stephen Hawkins, Pelé, entre outros (VIRGOLIM, 2007).

Os superdotados se diferenciam das demais crianças, por seu desenvolvimento se distinguir do que é esperado das demais, sendo comum casos famosos de indivíduos com essas características aparecendo na mídia, identificando-os como gênios, prodígio ou precoces. Cada um desses termos designa uma característica diferente para essas crianças, as quais apesar de serem muito diferentes das outras, também se inserem no contexto da educação especial e precisam de atendimento especializado para atender às suas necessidades educacionais, o que ocorre em núcleos específicos voltados a estimular o desenvolvimento das altas habilidades.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo tem como enfoque conceituar e caracterizar a educação inclusiva, apresentando os diplomas normativos que a contemplam para garantir o direito à educação para todos, além de tratar sobre os obstáculos para uma educação de qualidade, dando enfoque também às propostas educacionais contemporâneas e a noção de educação humanizada e humanizadora para promoção da educação inclusiva.

3.1 A educação inclusiva

A sociedade brasileira sofreu grandes transformações desde a época imperial até os dias atuais, principalmente no que concerne aos direitos e garantias fundamentais do povo. Nessa observação, verifica-se que a concepção ao entorno do tratamento das pessoas deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação foi se modificando, representando como considerável evolução.

Sobre isso, o Ministério da Educação do Brasil, por meio de sua Secretaria da Educação Especial, elaborou a Política Nacional da Educação Especial que traz uma série de diretrizes para o tratamento desses indivíduos, indicando que o processo de inclusão deve ser amplo, representado por uma ação política, cultural, social e pedagógica, se caracterizando por ser um movimento que:

[...] pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008. p. 1).

Nesse sentido, vislumbrou-se que a educação especial deixou de lado o seu caráter segregatório que buscava atender as pessoas consideradas como diferentes em instituições à parte, longe dos olhos dos considerados como normais, em instituições específicas. Assim, a perspectiva inclusiva dos alunos da educação especial tem se revelado como um instrumento de mudanças em vários aspectos do espaço escolar, o que influencia também no âmbito pessoal de todos os

envolvidos nesse processo. Além disso, a educação inclusiva é marcada por voltar o olhar muito além do direito social à educação previsto na Constituição Federal de 1988, mas também como um dos direitos humanos, marcado pelas noções de igualdade e diferença, considerados como valores indissociáveis, materializando a concepção sobre a equidade formal.

No ordenamento jurídico brasileiro, os direitos sociais são aqueles considerados como de segunda dimensão ou geração, por representar aqueles direitos que dependem de uma prestação positiva do Estado para que eles se concretizem. Ao passo que os direitos humanos podem ser considerados como aqueles direitos imprescindíveis para existência do ser humano, que deve ser respeitado, sendo marcado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Sobre o conceito de igualdade trazido por esse instrumento, convém esclarecer que o legislador brasileiro optou por considerar que a igualdade e a diferença são termos que não podem ser vistos como separados, pois uma vez constatada a diferença, cabe ao Estado garantir que a igualdade se configure, assegurando medidas e condições para evitar qualquer forma de discriminação. Assim, não basta que a pessoa tenha a igualdade assegurada, mas que isso represente a noção de equidade que se exterioriza na máxima de tratar os iguais como iguais e os desiguais como desiguais na medida de suas desigualdades.

Compreendida essa abordagem, apesar da ideia que se materializa na necessidade de inclusão como forma de assegurar direitos e garantias fundamentais, isso nem sempre se realiza na prática, em razão dos diversos desafios que são enfrentados. Conforme Frias e Menezes (2008) esclarece, em muitos espaços escolares ainda predomina uma visão voltada a segregar esses alunos, inclusive havendo casos em que a oferta de matrícula é negada, apesar de se tratar de direito.

Importa esclarecer que o ambiente escolar desempenha um papel muito importante para concretizar o direito à educação para todos, a qual deve se atentar a posturas que visem evitar qualquer forma de discriminação que possa existir entre os envolvidos nesse cenário, seja pelos gestores, educadores e até mesmo os demais estudantes que convivem entre si. Assim, o processo inclusivo enquanto ideia de efetivação da equidade entre os educandos, deve ser construído muito além da teoria, mas na prática pedagógica, desenvolvendo um ambiente que preze

pela educação de qualidade aliada a uma perspectiva inclusiva, sem excluir ninguém da construção do conhecimento.

Outro obstáculo, apontado por Frias e Menezes (2008) corresponde à questão da formação de professores, a qual se arrasta desde a formação inicial durante a graduação até a formação continuada. Consoante Prieto (2006), a proposta de uma formação continuada para esses educadores deve corresponder a um compromisso firmado entre os mecanismos de ensino, buscando propostas pedagógicas que atendam a todos os públicos que lhe são apresentados, sem distinções.

Diante disso, comprehende-se que os professores atuantes na educação inclusiva devem reunir uma série de competências, analisando os conhecimentos prévios apresentados pelos discentes às suas necessidades, além de pensar em criar mecanismos para o processo de ensino e aprendizagem desses educandos, vislumbrando métodos para avaliação dos mesmos. Assim, é necessário que haja uma revisão nas práticas adotadas e das atitudes que podem ser utilizadas frente aos educandos da educação especial, razão pela qual surge uma discussão sobre a implementação da “inclusão, a inserção do [educando] com necessidades educacionais especiais no ensino regular, a modificação ou adaptação das escolas especiais e a possibilidade da organização de redes de apoio” (GRASSI, 2011, p.03).

Além dos conhecimentos técnicos sobre a deficiência ou outra necessidade do educando, é preciso que o profissional desenvolva um pensamento no sentido de incluir e não segregar, buscando práticas que os contemplem. Consoante Santos (2012, p. 945) afirma que:

As limitações e possibilidades educacionais do [educando] com deficiência não requerem intervenções complexas em relação às práticas pedagógicas comuns, mas exige do professor uma atuação mais próxima, frequente e particular em relação a cada objetivo escolar e às habilidades envolvidas para que as metas se realizem. Assim, estudos de caso, planejamento individualizado e materiais de apoio são alguns dos elementos importantes para a atuação do professor junto ao aluno com deficiência, e não diferem dos princípios e das estratégias também utilizados com [educandos] sem deficiência.

Evidencia-se que cabe ao educador promover e disponibilizar o apoio às necessidades desses educandos, de modo que possa atender tanto os que têm deficiência ou outras particularidades quanto aos demais integrantes do ensino

regular comum, visto que todos devem ser tratados como sujeitos de aprendizagem.

Diante do exposto, ressalta-se que o educador pode encontrar dificuldades nesse processo inclusivo, pois o mesmo pode ser acostumado com a educação no ensino regular comum, devido à sua prática cotidiana ou em sua própria formação não ter havido o debate e análise sobre essa área, razão pela qual necessita de uma formação continuada.

Além disso, a adaptação do espaço físico e atendimento das necessidades especiais também se demonstram como desafios, conforme Frias e Menezes (2008) afirmam, tendo em vista que muitas escolas da rede pública carecem de investimento por parte do poder público, faltando acessibilidade, desenho universal e tecnologias assistivas que possam auxiliar os educandos em epígrafe.

Sobre esses termos, a Lei nº 13.146 de 2015, traz o conceito de acessibilidade como sendo a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana [quanto] na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, *online*).

De igual modo, a referida lei aborda, ainda, os conceitos de desenho universal e tecnologia assistiva. O desenho universal pode ser entendido a partir da concepção de produtos, ambientes, programas e serviços que são utilizados por todos os indivíduos, sem que haja necessidade de adaptação ou de projeto específico, sendo incluído os recursos de tecnologia assistiva. Já a tecnologia assistiva, também é conhecida como ajuda técnica, a qual corresponde a “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida”, tendo como finalidade promover a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social dessas pessoas.

Compreendida essa abordagem, é importante esclarecer, conforme relembra Ramos (2010), que uma proposta voltada à inclusão escolar vai muito além de voltar o olhar ao espaço escolar, também é preciso que seja analisado o contexto social em que este educando esteja inserido. Assim, os profissionais

envolvidos nesse processo devem integrar a família no espaço escolar, pois a educação inclusiva somente seria efetiva e satisfatória se fosse produto da soma dos esforços internos (ambiente escolar) e dos externos (família e sociedade). Destacando-se, ainda, que:

[...] o papel do educador e de toda a gestão escolar deverá ser [a de] incluir a família no ambiente escolar, pois de nada servirá o educador ser capacitado para desenvolver o [educando] com deficiência sem que todos que são externos à escola colaborem com o processo; todos devem estar integrados, trabalhando para garantir a inclusão de sucesso desse aluno, para que ele possa desenvolver suas funções de acordo com suas capacidades e para que haja transformação (FRIAS;MENEZES, 2008, p.4)

A possibilidade de convidar a família desses educandos ao debate para a melhoria, consiste em uma forma de gestão escolar democrática, visando à melhoria do sistema escolar, por meio da interação desses agentes, de modo que vários olhares possam contribuir para fomentar o diálogo e propor melhorias.

Ressalta-se que a importância da inclusão escolar de educandos da educação especial, se mostra estar muito além de uma proposta ou política pública, mas evidenciando-se como uma forma de garantir uma série de direitos aos educandos que por muito tempo foram segregados do ensino regular, com um tratamento diferenciado dos demais, em razão de suas características.

Conforme Werneck (2007) salienta, a educação inclusiva não se consubstancia como um simples favor destinado aos educandos da educação especial ou outros grupos minoritários. Com a ideia de inclusão, há uma contribuição para a sociedade em geral, porque por meio disso será possível formar pessoas que busquem por seus direitos:

Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando com essa troca? Todos, em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não. Juntos construirão um país diferente. A escola transformadora é semente desse Brasil-do-tamanho-exato-de-nossas-ideias (WERNECK, 2007, p.8).

Por meio da inclusão, é possível formar cidadãos que sejam integrantes da sociedade e não mais pessoas marginalizadas, que não tinham direitos e atenção do Estado. Tal prerrogativa é um direito da criança, visto como um pequeno cidadão, ou um cidadão em formação, porque permite que também seja desenvolvido uma visão transformadora da realidade em que esteja inserido.

Uma sociedade bem educada, que saiba reconhecer seus deveres e os direitos dos outros, é mais propensa a estabelecer uma harmonia entre aqueles que fazem parte da mesma, por isso, o espaço escolar possui um papel muito importante no aspecto social, agindo como a propulsora para transformações sociais e, por isso, a necessidade de se falar em um ambiente inclusivo, para que todos sejam cientes dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Além disso, ressalta-se que por meio da inclusão, a escola não pretende exclusivamente criar um espaço em que todos tenham a mesma identidade, pelo contrário, ela reconhece que os sujeitos são múltiplos e, por isso, cada um é rico dentro de suas próprias características e experiências de vida. Portanto, consoante salienta Carvalho (2003) para que a educação inclusiva se concretize definitivamente, é preciso que haja um sistema educacional diferencial do qual está em vigor, ao propor que:

Sem dúvida que, sob o paradigma da inclusão, para que seja bem-sucedida, há que construir um sistema educacional diferente do que dispomos, atualmente. No seu ideário a inclusão prevê uma escola aberta à diversidade, que não pretenda ter uma cultura hegemônica e única camuflando a riqueza do multiculturalismo que caracteriza sua comunidade de [educandos] e professores e que possibilite o desenvolvimento integral de todos os educandos, independentemente de suas características pessoais (CARVALHO, 2003, p.37).

Diante disso, é possível extrair-se que na educação inclusiva que vigora nos espaços escolares, observa-se que há uma cultura hegemônica, tendo em vista que se busca padrão de comportamento uniforme, sendo que a riqueza da diversidade acaba por ser ocultada.

De igual forma, convém ressaltar que a escola inclusiva não é o espaço apenas destinado a transmitir o conhecimento técnico-científico, mas também para o desenvolvimento e enriquecimento pessoal dos sujeitos, pois nesse local há a transmissão de “valores, princípios e atitudes! Ensina a viver junto, ensina a conviver em ambiente de tolerância e harmonia em meio a diversidade” (SEGALLA; MARTA, 2009, p.3651).

A respeito disso, destaca-se a solidariedade, enquanto um dos princípios fundamentais da educação inclusiva, o que nas palavras de Mantoan (2006, p.27) se consubstancia no fato de que nem todo mundo é capaz de não necessitar do auxílio do: “[...] colega, do amigo, do professor. As crianças aprendem com os

adultos a competir e a cooperar, por isso é grande a nossa responsabilidade no sentido de fomentar atitudes que lhe possibilitem ser solidárias".

Consoante Carvalho (2003), essa escola inclusiva deve garantir aspectos da formação técnico e científica, ao mesmo lado em que ensina valores a essas crianças, destinando atenção às crianças da educação especial, sem deixar de considerar as do ensino regular, ou seja, as consideradas "normais". Outrossim, a educação inclusiva também é importante porque assegura uma série de direitos fundamentais e prerrogativas dos educandos, entre eles se destacam o direito à não discriminação e estereótipo, evitando qualquer forma de preconceito ou julgamento prévio desses educandos, de modo negativo, fazendo com que se sintam mal e de modo pejorativo; garantia ao respeito à dignidade da pessoa humana, como princípio basilar de todos os direitos assegurados ao cidadão e direitos sociais ligados à educação.

No que concerne à discriminação e ao preconceito, por meio de estereótipos, convém ressaltar o teor da Convenção 111 da OIT, a qual em seu artigo 1º, conceitua o termo discriminação, do qual se extrai que a discriminação corresponde a toda forma utilizada para que haja distinção, bem como se exclui ou prefira alguém com base em critérios relacionados à cor, gênero, opção religiosa e política, além de relacionados à nacionalidade ou origem social, que tenha como resultado a anulação ou redução da igualdade de oportunidade ou tratamento. De igual forma, Delgado (2000, p.45) corrobora ao conceituar que:

Discriminação é a conduta pela qual [se nega] à pessoa tratamento compatível com o padrão jurídico assentado para situação concreta por ela vivenciada. A causa da discriminação reside, muitas vezes, no cru preconceito, isto é, um juízo sedimentado desqualificador de uma pessoa em virtude de uma sua característica, determinada externamente, e identificadora de um grupo ou segmento mais amplo de indivíduos (cor, raça, sexo, nacionalidade, riqueza, etc.). Mas pode, é óbvio, também derivar a discriminação de outros fatores relevantes a um determinado caso concreto específico.

Diante do exposto, comprehende-se que a discriminação é toda conduta que se afasta do devido padrão social e legal, a qual forma um juízo de valor negativo contra determinação pessoa, com base apenas em suas características pessoais, desqualificando esse indivíduo perante seus julgamentos.

No que concerne ao princípio da dignidade da pessoa humana, verifica-se que este é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, sob o qual toda

pessoa merece um tratamento digno, sendo-lhe assegurados seus direitos fundamentais e demais prerrogativas. Assim sendo, destaca-se o teor do artigo 9º da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com deficiência (2007, p. 10):

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana [quanto] na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a: a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho; b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência.

Além disso, esse documento traz ainda outras disposições, no sentido de que os Estados que fazem parte deste acordo, adotem estratégias para criação de normas e diretrizes que busquem pela acessibilidade dos serviços e demais instalações que as pessoas com deficiência tenham acesso, além de garantir que os setores privados também tenham essa preocupação com os aspectos da acessibilidade, como forma de concretizar o direito de acesso a essas pessoas e dignidade da pessoa humana.

Os países que ratificaram esse acordo também devem buscar garantir a formação adequada dos profissionais que atendem a essas pessoas, bem como garantir o incentivo para que haja intérpretes, ledores e outros profissionais que assegurem a compreensão das pessoas com deficiência, permitindo que elas tenham acesso a vários setores da vida social e serviços públicos essenciais para suas vidas. Dessa forma, é possível perceber que o direito à educação se mostra como um dos direitos fundamentais inerentes ao ser humano e que não deve ser deixado de lado e nem subjugado sob a justificativa de que os locais não contam com recursos suficientes para o atendimento dessas necessidades, as quais devem ser supridas e os demais desafios serem vencidos.

O acima exposto é devido ao fato de que a educação se configura em um “processo de desenvolvimento do indivíduo que implica a boa formação moral, física, espiritual e intelectual, visando ao seu crescimento integral para melhor exercício da cidadania e aptidão para o trabalho” (BASTOS, 1998, p.23). Dessa

maneira, se verifica a importância da inclusão para todos, não apenas como algo que irá beneficiar somente aqueles estudantes que forem incluídos, mas também para a sociedade em geral, contribuindo para a formação de cidadãos com pensamento crítico e que busquem por seus direitos, não aceitando as mazelas que lhe são impostas, mas procurando modificar suas condições, em busca de uma realidade transformada.

O acesso às pessoas com deficiência como medida inclusiva permite que seja efetivada uma série de direitos a essas pessoas, possibilitando que elas possam se autoafirmar e encontrar o seu lugar na sociedade, vencendo barreiras de um passado de exclusão e discriminação. Mantoan (2006, p. 12) afirma que:

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos.

É imprescindível que haja o devido processo inclusivo para as crianças com dos variados segmentos da educação especial, porque muitos desses sujeitos possuem hábitos peculiares que pode causar estranhamento frente aos demais educandos, como exemplo, o de manter objetos sempre nos mesmos lugares, além de evitarem o contato visual e não responderem quando chamados pelo nome.

Conforme Mantoan (2006) destaca, para que haja uma educação inclusiva de fato, devem ser acolhidos os educandos independentemente de suas características e condições socioeconômicas, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas e outras. Ela deve ser norteada por uma pedagogia que tenha como princípio a educação como forma de educar e incluir todos os que tenham necessidades educacionais especiais permanentes ou temporárias. Além disso, acerca da possibilidade da educação inclusiva, aponta-se que:

A proposta inclusiva da Educação (um direito assegurado) tem por fim conscientizar os (as) professores (as) sobre as bases filosóficas, políticas educacionais, jurídicas, éticas responsáveis pela formação de competências do profissional que participaativamente dos processos de integração, desenvolvimento e inserção da pessoa deficiente na vida produtiva em sociedade, evidenciar o direito legal mediante dever do Estado com a educação; e garantir, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil no seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de

deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (RODRIGUES, 2010, p.72-3).

Do apontado, é possível extrair que a proposta de educação inclusiva tem um viés amplo, tendo em vista que além de fixar bases educacionais, também se preocupa com um viés filosófico, político, jurídico, ético e como um dever do Estado, conforme determinado no sistema jurídico brasileiro. Especialmente, no que concerne à educação como um direito social, bem como ela sendo um dever do Estado e da família, tendo a colaboração de toda a sociedade.

Frente ao exposto, verificou-se a relevância da inserção dos alunos com autismo na educação formal comum, como uma forma de assegurar-lhes o direito ao acesso ao ensino, por meio de uma prática inclusiva.

3.2 Marcos normativos e políticas públicas inclusivas

A história sobre o atendimento às pessoas com deficiências e outras necessidades que as diferenciava da sociedade, conforme visto no primeiro capítulo, sofreu uma longa evolução com o passar dos anos, sendo profundamente influenciado pelos ideais que norteavam cada época.

Nesse entendimento, conforme esclarece Fernandes (2011), o primeiro documento que norteou as ações sociais e voltou o olhar para a necessidade de se fixar a igualdade de direitos, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a qual retomou os ideais da Revolução Francesa de 1789, buscando reconhecer os valores supremos acerca da igualdade, liberdade e fraternidade entre os homens. Esse documento representou um importante avanço nos direitos das minorias, tendo em vista que a partir disso, surgiram diversos movimentos sociais em prol das minorias, especialmente na área das políticas públicas.

Sobre os documentos internacionais que trata da educação inclusiva destacam-se: Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala. A primeira delas, a Declaração de Jomtien, aconteceu na cidade que leva o mesmo nome, na Tailândia, recepcionando a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em que o Brasil participou e assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país (SANTOS; BARBOSA, 2016).

A Declaração de Salamanca foi o tratado internacional que definitivamente marcou a história da educação inclusiva, ocorreu na cidade de Salamanca, na Espanha, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, pela UNESCO, tendo como escopo a atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca é um importante documento, porque aliou a educação especial à inclusiva, de modo a proporcionar uma integração entre elas, possuindo uma autenticidade orientadora, porque relacionou as visões de vários países sobre o tema, conforme se destaca:

A Declaração de Salamanca (1994) traz a educação inclusiva como a possibilidade de “reforçar” a ideia de “educação para todos”, como se, até então, [estudantes] com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais não frequentassem a escola. No entender de Bueno (2006), o texto parece desconsiderar que, antes da década de 1990, esses [estudantes] já estavam presentes nas instituições de ensino, principalmente privadas (COSTAS; BRIETENBACH; HONNEF, 2016, p. 365)

De igual forma, consoante Silva (2008), esta declaração traz, ainda um reforço na concepção de que a escola inclusiva proporciona um espaço que favorece à aquisição de igualdade de oportunidades e participação para todos os indivíduos, permitindo que possam aprender conjuntamente, independente de qualquer que seja a dificuldade, devendo adaptar às necessidades dos educandos.

Desse modo, o princípio norteador deste tratado internacional, consiste no fato de que as escolas possuem um dever de acomodar todas as crianças, independentemente de suas características ligadas a aspectos físicos, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticos ou outros. Assim sendo, devem integrar ao espaço escolar as crianças com suas diferentes características.

Além disso, ressalta-se a importância desse tratado internacional, pois o mesmo se fundou em premissas fundamentais para a concretização do direito à educação e igualdade. Dentre esses fundamentos, se destaca capacitar as escolas considerados como comuns tendo como finalidade atender à demanda desses educandos com necessidades especiais, bem como reconhece o chamado princípio da inclusão, que assegura o reconhecimento da necessidade de se galgar rumo a uma “escola para todos”, um lugar capaz de acolher a todos os estudantes celebrando a diversidade e atendendo às diferenças, de forma a apoiar a

aprendizagem e dar a devida resposta às necessidades de cada um (SALAMANCA, 1994).

A Convenção norteou-se, ainda, pela concepção de que o direito à educação é fundamental e deve ser dada oportunidade para toda pessoa, de maneira a atingir e manter um nível aceitável de aprendizagem, assim como considerar que todo educando, apesar de inserido em um contexto coletivo, deve ser analisado como um indivíduo singular, o qual possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem diferenciadas. Logo, os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos inseridos de modo a considerar essa pluralidade (SALAMANCA, 1994).

Apontou-se, ainda, que os espaços escolares têm o dever de acomodar todos os discentes independente de suas condições, sejam elas físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Ressaltou-se como obstáculo da escola inclusiva, a capacidade de desenvolver uma pedagogia que seja centrada no educando, que eduque com sucesso, incluindo também aqueles que tenham uma deficiência severa. Tendo a escola inclusiva como princípio fundamental, permitir que todos possam aprender em conjunto, precisando reconhecer e responder às necessidades diversas de seus educandos, proporcionando que se acomodem aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, permitindo que a educação seja de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, além de mudanças na sua organização, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades (SALAMANCA, 1994).

Sobre os currículos, a Declaração de Salamanca, ainda aponta que eles devem ser adaptados de acordo com as necessidades dos educandos e não o movimento inverso, de forma que o educando tenha que se adequar à escola. Assim, a esfera educacional deve oportunizar currículos que se adaptem à realidade vivida pelo discente, levando em conta suas características, interesses e necessidades, de maneira que com a finalidade de acompanhar o progresso de cada educando, os procedimentos voltados à avaliação devem ser revisados. Para permitir que haja essa adequação, é imprescindível que sejam oferecidas diferentes formas de apoio, desde aquele compreendido como uma ajuda nas classes comuns até mesmo os programas adicionais de apoio à aprendizagem na escola, além de professores especialistas e de equipe de apoio externo (SALAMANCA, 1994).

Compreendida essa contextualização acerca da Convenção de Salamanca, convém esclarecer que outro significativo tratado internacional correspondeu à Convenção de Guatemala, tendo como foco a eliminação da discriminação contra pessoas com deficiência, estabelecendo que esses indivíduos não podem receber tratamentos diferenciados que resultem em exclusão ou restrição ao exercício dos mesmos direitos que as demais pessoas. Conforme Silva (2008, p.9), a Convenção de Guatemala foi outro momento de importância para as crianças com deficiência, ao salientar que:

Outro encontro internacional de grande importância para a educação do deficiente foi a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas [...]. Esse Decreto tem importantes repercussões na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Dessa forma não se pode impedir ou anular o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, pois estaria configurando discriminação com base na deficiência.

No direito interno, também houve importantes marcos normativos, dentre eles a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que tem como um de seus fundamentos o respeito à dignidade da pessoa humana, bem como dentre o rol dos seus direitos fundamentais preza pela igualdade, vedando qualquer forma de discriminação, bem como elenca o direito à educação como um direito social para todos, sendo dever do Estado e da família concretizá-lo, em colaboração com a sociedade.

A Lei nº 7.853/1989 trouxe a disposição sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, definindo como crime o ato de recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um educando motivada por sua deficiência, seja em qualquer nível de ensino, compreendendo o setor público e o privado, fixando a pena de um a quatro anos de prisão, além de multa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/1990, reforçou a responsabilidade da família na promoção da educação, ao estabelecer em seu artigo 55 que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/1996, elucida em seu artigo 59 que os sistemas de ensino têm a responsabilidade de assegurar a esses educandos currículos, métodos e organização específica, buscando atender às suas necessidades, bem como assegura a terminalidade específica para os quais não conseguiram terminar o ensino fundamental, por suas deficiências. Além disso, a aceleração dos estudos aos superdotados para concluir o programa escolar, dentre outras disposições.

O Decreto nº 3.298/1999, regulamentou a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação de modo complementar da educação especial ao ensino regular.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), determinou que os sistemas de ensino devessem matricular todos os estudantes, sendo uma incumbência das escolas se organizarem para que houvesse o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, contemplando o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar previsto na LDB/1996. Nesse ano, ainda, se destacou o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, ao apontar que o grande avanço que deveria ser produzido pela educação, seria o de proporcionar a construção de uma escola inclusiva que contemplasse o atendimento à diversidade humana existente. Ainda, em 2001, o Decreto nº 3.956/2001 promulgou a Convenção da Guatemala (1999), afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades que os demais, estabelecendo como discriminatório o ato de diferenciar ou excluir com base nas diferenças, impedindo ou anulando o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A Resolução CNE/CP n.1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, dentre outras disposições, afirma que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular uma formação que volte o olhar para a diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos educandos da educação especial.

A Lei nº 10.436/2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, garantindo que haja a garantia de apoiar a institucionalização destas, sendo difundida e incluída a disciplina de Libras nos currículos nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Por outro lado, a Portaria n. 2.678/2002 aprova diretrizes a fim de que o Braille seja difundido e usado em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braile para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional.

No ano de 2004, foi aprovada a Cartilha “O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, divulgado pelo Ministério Público Federal com objetivo de disseminar conceitos sobre inclusão. No mesmo ano, o Decreto n. 5.296/2004 regulamentou as Leis n. 10.048/2000 e 10.436/2002, trazendo normas e critérios para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Programa Brasil Acessível).

Em 2005, o Decreto nº 5.626/2005, garantiu a inclusão da Libras como disciplina curricular, na formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Dentre esses marcos normativos, destaca-se, ainda, no ano de 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Organização das Nações Unidas; Documento – Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado – Ministério da Educação e Cultura e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O item 22, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, trata da importância da acessibilidade a diversos meios, inclusive à educação, para que as pessoas com deficiência desfrutem dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. De igual modo, no artigo 24, prevê que os Estados-membros devem reconhecer o direito dessas pessoas à educação, sem discriminação e baseada na igualdade de oportunidades, por meio de um sistema educacional inclusivo em todo os níveis, e ao longo da vida, adotando os princípios:

1 O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

- 2 O desenvolvimento máximo possível personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais;
- 3 A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (ONU, 2006, *online*).

Ressalta-se, que para assegurar esse direito, os Estados signatários devem garantir que não haja exclusão do sistema educacional, sob a alegação de deficiência, bem como o ensino fundamental inclusivo seja de qualidade, em igualdade de condições com os demais, adaptados em razão das necessidades individuais, recebendo o apoio necessário e buscando a inclusão plena (ONU, 2006).

Além disso, também é necessário que se assegure que os educandos aprendam habilidades consideradas como necessárias para a vida e o seu desenvolvimento social, facilitassem a sua plena e igual participação na educação e como membro da sociedade. Devia também o Estado facilitar a aprendizagem do Braile, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa de habilidades de orientação, bem como da língua de sinais, promovendo a identidade linguística no contexto da comunidade surda, garantindo que a educação dessas pessoas seja na língua e meio mais adequado às mesmas, buscando o máximo desenvolvimento acadêmico e social. Aponta-se que:

A fim de contribuir para a realização deste direito, os Estados Partes deverão tomar medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braile, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Esta capacitação deverá incorporar a conscientização da deficiência e a utilização de apropriados modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

Os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (ONU, 2006).

Por sua vez, o documento – Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado – MEC, consiste em um manual de orientação para a implantação dessas salas de forma a apoiar o atendimento

educacional especializado (AEE), compreendendo uma política pública para garantia de inclusão dos alunos da educação especial (BRASIL, 2006).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, foi lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação e o da Justiça, em conjunto com a UNESCO, tendo como objetivo fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas concernentes às pessoas com deficiência, além de desenvolver ações afirmativas que permitam a inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, o destaque se deu por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Acessibilidade arquitetônica, Salas de Recursos Multifuncionais e formação docente para (AEE) e do Decreto n. 6094/2007 sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Em 2008, os documentos em destaque foram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto n. 6.571/2008 que fixa a Diretriz para o Atendimento Educacional Especializado.

Em 2009, ocorreu a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecendo que os Estados signatários devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, determinando que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas, devendo haver um ensino fundamental gratuito e compulsório, em igualdade de condições com as demais pessoas. Foram incorporadas no ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto n. 186, de 09 de julho de 2008 e o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, tendo *status* de emenda constitucional, nos termos do artigo 5º, §3º, da Constituição Federal, que estabelece:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b. O desenvolvimento máximo possível da personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais; c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2009a, 2009b).

Em 2009, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o atendimento especializado na educação básica na modalidade educação especial, assim como o Programa Pedagógico FCEE/SED que estabelece as diretrizes dos serviços de educação especiais para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos condificiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados no ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAESP).

O Decreto nº 6.949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, tendo sido o primeiro tratado internacional com *status* de emenda constitucional brasileira, o que posteriormente deu origem ao Estatuto das Pessoas com Deficiência. Em 2010, a Resolução nº 4 de 2010 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, neste contexto, a Educação Especial e a Conferência Nacional de Educação - CONAE/2010. Em 2012, a Lei 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Dessa forma, pode-se observar que ao longo dos anos o debate e a preocupação com a inclusão fizeram parte do cenário global, inclusive fomentando o diálogo internacional, motivando a criação de tratados internacionais sobre o tema, dos quais o Brasil é signatário. Destaca-se entre esses instrumentos, a Convenção de Nova York e o seu Protocolo Facultativo, considerado o primeiro tratado internacional que ingressou no ordenamento jurídico brasileiro com *status* de emenda constitucional, por seguir o rito do Artigo, 5º, §3º, da Constituição Federal, motivando a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Além disso, na legislação interna, verificam-se diversas normas primárias e portarias que reafirmam o direito à educação e à inclusão.

3.3 Tendências pedagógicas e as novas propostas de educação no contexto inclusivo

Em que se pese a existência dos diplomas normativos que asseguram o ingresso desses educandos no ensino regular, é imprescindível que seja garantido que os alunos permaneçam e possam se desenvolver de modo satisfatório,

evitando uma educação mecanizada, voltada apenas ao mercado de trabalho, mas que permita o desenvolvimento humano dessas pessoas.

Nessa linha, é imprescindível que se volte o olhar para as novas propostas de educação discutidas na literatura, de modo a relacionar os esforços empregados para concretizar a educação inclusiva e o cenário estampado nas propostas educacionais vigentes na atualidade.

Sobre esse tema, vislumbra-se que existem as denominadas tendências educacionais, que se dividem em grupos que, por sua vez, se subdividem em subgrupos. As tendências pedagógicas brasileiras se dividem em tendências liberais e as progressistas. As primeiras se subdividem em: Tradicional, Renovadora Progressista, Renovadora Não Diretiva (Escola Nova) e Tecnicista. Ao passo que as segundas, se subdividem em: Libertadora, Libertária, Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica.

Ressalta-se, conforme Saviani (1991), que o ensino tradicional que ainda predomina na atualidade se consolidou após a revolução industrial, se solidificando nos conhecidos sistemas nacionais de ensino, em que os burgueses foram reconhecidos como classe dotada de poder, retratando a escola como redentora da humanidade, a qual deveria ser universal, gratuita e obrigatória como um instrumento democrático.

Nesse sentido, de acordo Leão (1999), a escola com abordagem tradicional tem como pressuposto a ideia de que a inteligência é uma faculdade que faz com que o indivíduo seja capaz de armazenar informações simples e complexas. Nessa premissa, o conhecimento do ser humano é considerado cumulativo que é adquirido pelo sujeito por meio da transmissão dos conhecimentos que é feita pela escola, fazendo com que o educando tenha uma postura passiva. Sobre as características do ensino tradicional, destaca-se:

[...] são enfatizadas a exposição dos conteúdos de forma verbal pelo professor, que é autoridade máxima, bem como a memorização através da repetição. Tais conteúdos são apresentados sem relação com o cotidiano. O aluno deve se empenhar para atingir êxito pelo próprio esforço. A educação é entendida como processo externo. Neste contexto, prevalece a transmissão de conhecimento, sendo a escola centrada numa formação moral e intelectual. Desta forma, é hierarquizada com normas rígidas de disciplina (SILVA, 2013, p.08).

Por sua vez, a tendência Renovadora Progressiva tem o educando como centro do processo educacional, considerando-o ativo e curioso, exteriorizando a ideia de “aprender fazendo”, privilegiando as experiências, pesquisa, descoberta e o meio natural e social. A partir do fim do século XIX, com escopo de superar a escola tradicional, surgiu a proposta da Escola Nova (Renovadora não diretiva), vislumbrando o aluno como centro do processo educacional e o professor como um facilitador da aprendizagem, que prioriza o desenvolvimento psicológico e a autorrealização do aluno, que sai da passividade e se torna um agente ativo, criativo e participativo. Além disso, os conteúdos são trabalhados com significação, sendo expostos por meio de atividades flexíveis, como em grupo, jogos, experiências e outros (SILVA, 2013).

Por último, no contexto das tendências liberais, encontra-se a Tecnicista, tendo como principal expoente Skinner, a qual também é chamada de Behaviorista. Nessa perspectiva, o educando é tratado como depositário passivo dos conhecimentos, tendo em vista que ele é considerado como um sistema produtivo que objetiva aperfeiçoar a ordem social vigente, de modo a contribuir para o capitalismo e formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Esse pensamento fez com que surgisse algumas críticas, entre elas, convém ressaltar os ensinamentos de Freire (1994), que abomina a denominada educação bancária, a qual ainda se demonstra como presente em diversos contextos escolares, ao prelecionar que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro [...] Na educação bancária, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio, a educação bancária mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1994, p.33).

Conforme se extrai dos ensinamentos do autor, a educação bancária se revela como uma fonte de manter a ideia de opressão, em que o educador se coloca no papel de detentor de todo o conhecimento e apenas deposita/transfere os conteúdos para os educandos, sem que haja a superação da opressão e manifestação da liberdade e autonomia do educando, o que marca traços típicos da escola mais tradicional com características tecnicistas.

Sobre as tendências progressistas, a Libertadora é oriunda da pedagogia de Paulo Freire, ao voltar o olhar para a educação na perspectiva da luta e organização de classe do oprimido, partindo da concepção da sua posição de oprimido, tendo consciência da realidade em que vive, aliada à busca da transformação social, se libertando a partir da consciência crítica, discutindo temas sociais e políticos, em que o professor coordena as atividades em ação conjunta com os educandos.

A Libertária tem como foco transformar a personalidade do indivíduo em um sentido libertário, pressupondo que somente o que é vivido pelo aluno é que é incorporado, utilizando, assim, situações novas. Por último, a crítico-social dos conteúdos, surgiu no Brasil no final da década de 70, priorizando os conteúdos condizentes com as realidades sociais, enfoca na preparação do discente para o mundo adulto, participando de modo organizado e ativo na democratização da sociedade, centraliza o aluno no processo de ensino e aprendizagem, bem como considera que os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva.

Feitas essas considerações, é importante tecer alguns comentários acerca da proposta pedagógica ao entorno do Construtivismo, que não se confunde com tendências pedagógicas, tampouco com método, técnica, paradigma ou metodologia, mas sim como uma nova postura em relação à aquisição do conhecimento. Becker (1993, p.88), conceitua-o como sendo:

[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico, social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Essa proposta pedagógica tem ganhado destaque na prática e nos discursos pedagógicos, ao se embasar no pensamento de Jean Piaget, ao considerar o pleno desenvolvimento durante todos os estágios de maturação da inteligência, por meio de situações didáticas que sejam desafiadoras e façam surgir conflitos cognitivos responsáveis à construção do conhecimento por meio da participação ativa do sujeito (LEÃO, 1999).

Apesar de muito se falar sobre construtivismo para a educação na atualidade, a vivência no cotidiano mostra que a proposta não consegue ser

completamente desenvolvida, por diversos fatores. Entre eles, Franco (1991) destaca:

Em relação ao construtivismo, é na aplicação pedagógica de suas teorias ao cotidiano da sala de aula que encontramos as mais diversas críticas e dificuldades. Talvez seja a partir desse obstáculo que muitas experiências tenham se equivocado quando se intitulavam construtivistas. É provável que essas escolas não tenham conseguido adequar a teoria construtivista à prática pedagógica.

Como se pode observar, não existe um consenso sobre qual melhor tendência ou proposta educacional adotada nas escolas brasileiras, o que varia de acordo com a prática pedagógica e merece ser apreciada em cada caso em concreto. O que faz com que autores teçam comentários sobre a realidade da educação brasileira.

Nesse sentido, conforme dados do IBGE (2018), o Brasil está entre os 10 países mais desiguais do mundo, possuindo 11,3 milhões de analfabetos e das pessoas com 25 anos ou mais, não concluíram a educação básica obrigatória, ou seja, não obtiveram a certificação do ensino médio em um percentual de 47,4%. Além disso, os números mostram que quase dois milhões de crianças e jovens com idade entre 4 a 17 anos estão fora do ambiente escolar e 6,8 milhões de criança com idade entre 0 a 3 anos sem vaga em creche, relevando as dificuldades que o país tem em assegurar o direito à educação.

Desta forma, verifica-se que diversos fatores contribuem para formar esses números tão alarmantes acerca da educação. A evasão escolar, portanto, se mostra como um produto de diversos fatores que obstam o acesso à educação aos brasileiros. Outras problemáticas que se evidenciam, gira ao entorno da descontinuidade da gestão, os déficits na educação básica, lacunas e problemas com infraestrutura e investimento, entre outros.

Reforçando essa ideia, Faria Filho (2011) pontua dez desafios da escola brasileira contemporânea, destacando: a necessidade de construir uma escola de qualidade; o resgate da escola pública como um valor na construção de um país de todos; o aumento do financiamento público da educação pública; a dignificação da profissão docente; a formação dos professores e dedicação exclusiva do professor a uma única escola; a expansão da educação infantil e o aumento do tempo de permanência na escola; a universalidade do ensino médio e a valorização do ensino

técnico-profissional; a expansão do ensino superior público de qualidade; a expansão de formação de mestres e doutores; aumento da produtividade do conhecimento em educação e uma política de ciência e tecnologia para a área da educação no Brasil. Corroborando com essa visão, Bastos (2017, p. 04) salienta que:

Recentes pesquisas têm mostrado a realidade da educação no Brasil sinalizando a necessidade de melhoramento no que diz respeito a sua qualidade. Acredita-se que os problemas não são oriundos das metas a serem cumpridas, mas na falta de rigorosidade nos resultados pedagógicos. É perceptível, com nitidez, a aplicação de planejamentos, porém, didaticamente, ineficazes. Os resultados pretendidos nunca são consumados conforme se planejou. Com as etapas da educação básica fragmentada, o problema tende a persistir ao longo dos estudos, desalicerçando toda a estrutura formativa do indivíduo.

Conforme se extraí desse pensamento, o problema não estaria necessariamente nas metas a serem cumpridas, mas na ausência de resultados práticos no campo pedagógico, ou seja, relacionados com a didática e proposta adotada pelos educadores. O autor aponta, ainda, que outros problemas também prejudicam a qualidade da educação, que seriam resultado da renda e o nível de vida da população, além da formação de professores, oferta de materiais pedagógicos e didáticos, aspectos de infraestrutura e outros.

Além desses aspectos evidenciados, existe, ainda, um problema intrínseco que dificulta a concretização de uma educação de qualidade e que seja proveitosa para o desenvolvimento pessoal do indivíduo, pois de acordo com Barbosa (2004):

[...] temos verificado que o professor tende a incutir no aluno o comportamento de um empregado subserviente, fazendo com que o discente incorpore a mensagem capitalista do 'bom' trabalhador, ou seja, aquele que sabe obedecer e que não cria problemas ao sistema.

Desta forma, observa-se que assim como existem obstáculos relacionados ao planejamento e metas, como a falta de investimento, infraestrutura e formação de professores, também se desdobra no pensamento mecânico da educação, como se fosse necessária apenas ao mercado de trabalho, ao objetivar o educando, tratando-o como mão de obra e se esquecendo da educação voltada ao desenvolvimento pessoal, esculpida na dignidade da pessoa humana e construção do cidadão, apto a exercer a democracia e gozar de seus direitos.

Nesse sentido, a educação do futuro, conforme Gadotti (2000) ao citar o “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, no livro Educação: um tesouro a descobrir, de autoria de Jacques Delors, aponta para uma aprendizagem que se estende ao longo da vida do indivíduo, a qual é baseada em quatro pilares do conhecimento e da formação continuada, servindo de orientação, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Contribuindo para essa reflexão, convém apontar os ensinamentos de Carbonell (2016), que defende um modelo de escola inovadora, crítica e transformadora, em que a missão do educador seja a de disponibilizar o conhecimento ao educando, para que eles possam aprender a estudar o mundo. O autor, ao refletir sobre os novos discursos e práticas pedagógicas do século XXI, lista oito pedagogias que regem a contemporaneidade, destacando as pedagogias não institucionais; as pedagogias críticas; as pedagogias livres não diretivas; as pedagogias de inclusão e de cooperação; a pedagogia lenta, serena e sustentável; a pedagogia sistêmica; as pedagogias do conhecimento integrado; as pedagogias das diversas inteligências.

As pedagogias não institucionais, conforme define o autor, remetem-se à educação fora do ambiente escolar, voltando o olhar para um currículo alternativo, que pode ser mais atrativo que o obrigatório das escolas formais. Já as pedagogias críticas, se baseiam nos ensinamentos de Paulo Freire, acerca da educação popular e libertadora e a pedagogia do oprimido, bem como em Jürgen Habermas, que orientou a pesquisa crítica e pesquisa-ação, citando diversos autores que fazem parte de uma pedagogia revolucionária, exemplificando a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil (MST), Tertúlias dialógicas (Espanha) e a Universidade Transumante (Argentina).

Sobre as pedagogias livres não diretivas, se baseia nas tentativas históricas de educar os discentes fora do sistema convencional de escolarização, embasando-se nas obras de Jean Jacques Rousseau e León Tolstoi, adotando como premissa a educação em liberdade, em que o aluno tem a discricionaridade de escolher o que quer aprender, além de identificar o professor como um facilitador e disponibilizar uma jornada de ensino mais flexível (CARBONELL, 2016).

Quanto às pedagogias de inclusão e de cooperação, o autor defende uma educação inclusiva, garantindo a todos, sem distinção, a oportunidade de uma aprendizagem coletiva, bem como à vida cotidiana do espaço escolar e da comunidade. Ao passo que a pedagogia sustentável relaciona sua trajetória com a construção social do tempo, marcada em tempo para pensar, fazer e compartilhar.

A pedagogia sistêmica, por sua vez, tem como traços característicos a complexidade, conectividade, multidimensionalidade, contextos criativos e pertencimentos, tendo inspirado diversas pesquisas e grupos de estudo, em que se destaca a Rede de Pedagogia Sistêmica (escolas e institutos em Barcelona). Já as pedagogias do conhecimento integrado têm como base a integração do conhecimento no enfoque transdisciplinar e na aprendizagem entre conhecimento e contexto. E, por último, a pedagogia das diversas inteligências se baseia nos estudos de Howard Gardner, ao dar enfoque a múltiplas formas de inteligência.

Considerando essas propostas apresentadas, observa-se que a educação continua muito pragmática na contemporaneidade, em que se educa apenas para universidade e para o mercado de trabalho. Esse pensamento faz com que a educação inclusiva encontre obstáculos na prática, eis que se pensa apenas em uma educação mecânica e não como forma de proporcionar uma educação humanizada.

Desta forma, é imprescindível que se reavalie o pensamento no contexto inclusivo, de forma a não categorizar os educandos apenas em questão das suas diferenças. Sobre isso, Mantoan (2006, p. 16) pontua:

Essa reviravolta exige, em âmbito institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais X diferentes, normais X deficientes – e, em âmbito pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

Diante disso, é necessário que a educação tenha um viés múltiplo, sendo imprescindível que haja um ensino que adote por diretriz a formação do cidadão, para exercício da cidadania e concretização da democracia, por meio da educação humanizada e humanizadora. De acordo com Arroyo (2000), é necessário trabalhar com a humanização em todas as instâncias da vida do indivíduo, sendo que a visão do educador deve ser ampla, de modo a enxergar o educando com afetividade,

amizade, carinho e com amor. Assim, o espaço escolar não pode ficar restrito apenas à transmissão de conceitos científicos, teorias e fórmulas, devendo preparar o aluno na humanização do ser.

Corroborando com esses ensinamentos, Cortella (2001) pontua que o educador tem que superar o desafio de criar estratégias que permitam que a educação seja humanizadora, proporcionando um ensino dotado de uma característica de superação, amenizando as desigualdades sociais e culturais, que se mostra como o principal obstáculo ao vislumbrar um ensino mais equalizador e humanista.

A educação humanista e humanizadora, portanto, visa a construção do indivíduo enquanto ser e sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, o qual não é visto como um mero aluno, mas como ser humano, capaz de superar as desigualdades e estar inserido em conjunto com os demais, sem que haja qualquer forma de exclusão decorrente de suas características pessoais.

Para Freire (2005), o ensinar e o aprender são processos simultâneos, em que é necessário trabalhar de maneiras diferentes, mas de forma articulada, tendo como objetivo métodos que adotem como base a humanização, assim a escola além de ser um local de construção de saberes científicos, também contribuiria para o bem estar, lazer, alegria e felicidade do indivíduo.

A partir dessa visão, convém observar a escola como um espaço de construção e não apenas de transferência de conteúdo, mas um local em que o educando possa se encontrar como pessoa humana e desenvolver suas competências e necessidades básicas que serão fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, segundo Freitas (2018), para que a educação seja humanizada e humanizadora, deve atender seis aspectos que são considerados de grande relevância para de fato se concretizar esse tipo de educação, destacando entre eles: altruísmo, resiliência, coragem, proatividade, afeto e a criatividade.

Desse modo, é exigível que os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvam essas competências, de forma a acolher seus alunos, entendendo-os como seres complexos e dotados de características, sentimentos e histórias, que precisam de um olhar diferenciado e não tratados de forma única, mas na medida de suas excepcionalidades, de forma a proporcionar

um ambiente igualitário e justo, para que todos possam se sentir bem e ter o desenvolvimento dessas competências humanas, além da preparação para o mercado de trabalho.

Desta forma, considerando todas as peculiaridades que revestem a educação especial no contexto inclusivo, verificou-se ao longo desse tópico a necessidade de uma educação humanizada e humanizadora, capaz de garantir o desenvolvimento pessoal dos educandos, de modo que possam exercer a sua cidadania, independente de qualquer deficiência, transtorno ou característica que o diferencie, garantindo o exercício da democracia.

Feitas essas considerações, para melhor compreender a teoria faz-se necessário observar a realidade em concreto. Pensando nisso, adotou-se como recorte uma análise da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, ao voltar o olhar para a educação inclusiva, no âmbito das escolas públicas deste município que proporcionam a inserção do aluno da educação especial no ensino regular.

3.4 A educação especial na rede municipal de ensino na perspectiva inclusiva em Campo Grande, Mato Grosso do Sul

O presente estudo adotou como recorte, dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Optou-se por esta, em razão da localização, eis que esta pesquisadora reside no mesmo município e por se tratar de dados referentes à educação pública no ensino regular, o que é de interesse de toda a sociedade, diante do compromisso com a educação e dos tributos destinados a esta área.

Com relação à coleta dos dados, elas foram realizadas a partir da análise documental de arquivo disponibilizado no site oficial da SEMED e por meio da Revista de Educação Especial: textos e contextos, produzida pela Divisão de Educação Especial da SEMED, em Campo Grande. Ressalta-se que os dados disponibilizados para o público são do ano de 2016, sendo que há dificuldades em saber se existe um levantamento mais atualizado, pois as informações são retidas ao escalão da secretaria. Não obstante diversas tentativas de contato, via telefone e em comparecimento pessoal, bem como por requisição de dados mais

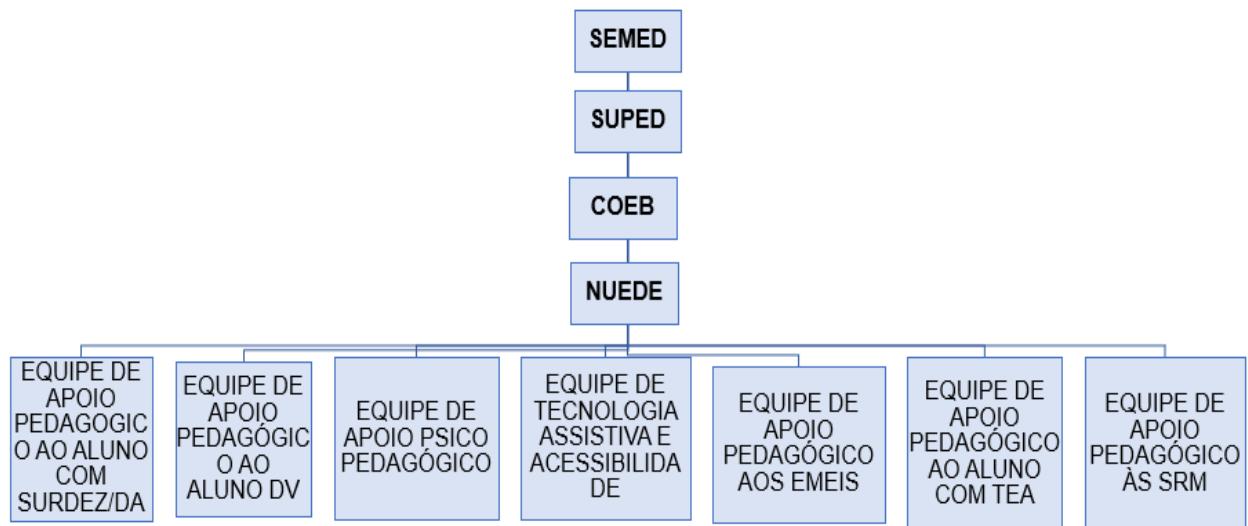
atualizados, a SEMED adota uma postura que obriga a realizar um requerimento junto ao protocolo que passa ao crivo de discricionariedade da Secretaria de Educação do município. Como no presente estudo não foi possível obter tais dados, faz-se a análise a partir dos dados disponibilizados no site da SEMED, no ano de 2016.

A educação especial no ensino público em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, por meio da SEMED, é oferecida em todos níveis, etapas e modalidades de ensino durante a educação básica, compreendida desde a educação infantil até o ensino médio, considerando o público-alvo da educação especial, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para desenvolver esse trabalho, a SEMED conta com a Divisão de Educação Especial – DEE, sendo responsável pela implantação e acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é realizado pela sala de recursos multifuncionais, convênios, apoio pedagógico especializado, formação continuada dos professores e demais serviços da educação especial (BUYTENDORP, 2014).

Nesse sentido, com a finalidade de melhor organizar os serviços disponibilizados, a Divisão de Educação Especial se organiza em núcleos específicos. O Núcleo de Educação Especial (NUEDE) está subordinado à Coordenadoria de Educação Básica (COEB) e, por sua vez, à Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SUPED). O seu objetivo é buscar estratégias para proporcionar que os alunos da educação especial tenham acesso ao currículo em condição de igualdade com os demais que estão matriculados na REME, tem como finalidade a permanência com sucesso desse público, garantindo assim o acompanhamento sistemático às escolas e ações de formação continuada. Sobre isso, convém apontar a estrutura organizacional da SEMED, conforme a figura 1.

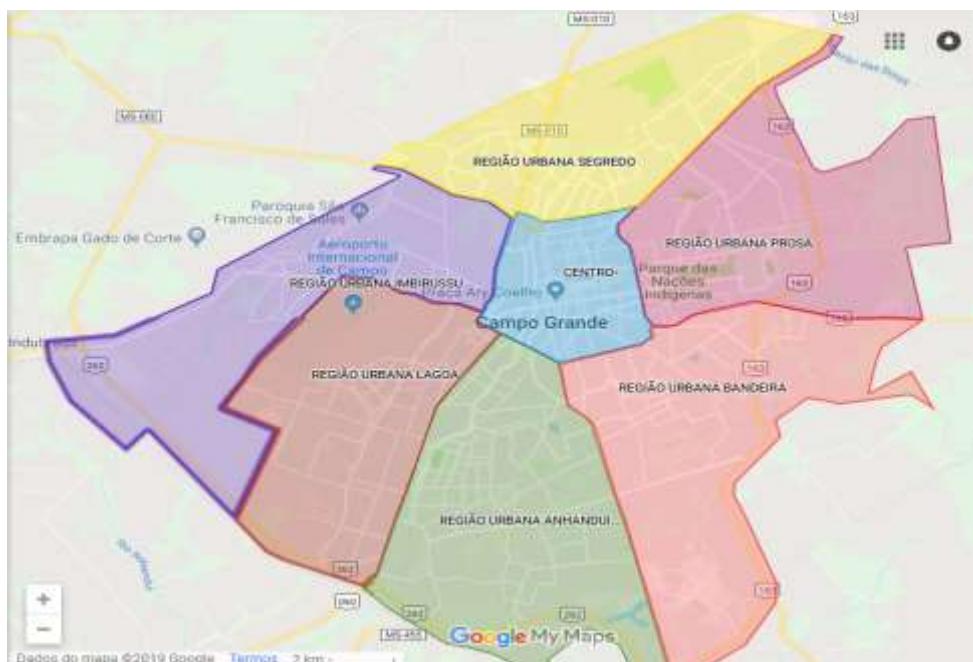
Figura 1. Estrutura Organizacional do NUEDE



Fonte: SEMED (2016)

Ao realizar a matrícula, a unidade escolar deve entrar em contato com a equipe da SEMED/NUEDE, a fim de que auxilie na avaliação/orientação dos recursos educativos, humanos e a estrutura física que sejam compatíveis com as necessidades de cada educando e viabilizando, se necessário, serviços de apoio que favoreçam o acesso, permanência e sucesso. Com a finalidade de organizar o oferecimento desse trabalho, as escolas foram divididas em seis polos. A figura a seguir delimita cada uma das regiões de Campo Grande.

Figura 2. Regiões de Campo Grande/MS



Fonte: Google (2019)

O polo I tem como região Imbirussu, englobando as escolas Elizabeth Maria Gomes Sales, Coronel Sebastião Lima, Desembargador Carlos Garcia de Queiroz, Frederico Soares, Irmã Irma Zorzi, João Evangelista Vieira de Almeida, Orlandina Oliveira Lima, Padre José de Anchieta, Prefeito Manoel Inácio de Souza, Professor Ernesto Garcia de Araujo, Professor Fauze Scaff Gattass Filho, Professor Licurgo de Oliveira Bastos, Professor Nagib Raslan, Professor Nelson de Souza Pinheiro, Santos Dumont, Carlos Vilhalva Crista, Eulalia Neto Lessa e Osvaldo Cruz.

O polo II compreende a região do Anhanduizinho, tendo as escolas Padre Heitor Castoldi, Darthesy Novaes Caminha, Doutor Eduardo Olimpio Machado, Doutor Tertuliano Meirelles, João Nepomuceno, Major Aviador Y-Juca Pirama de Almeida, Barão do Rio Branco, Padre José Valentim, Professor Adair de Oliveira, Professora Brígida Ferraz Foss, Professora Flora Guimarães Rosa Pires, Professora Marina Couto Fortes, Harry Amorin e Mucio Teixeira.

No polo III está a região Centro/Bandeira reunindo as escolas Professor Arassuay Gomes de Castro, Celina Martins Jallad, Geraldo Castelo, José Mauro Messias da Silva – Poeta, José Rodrigues Benfica, Leovegildo de Melo – Zona Rural, Manoel Gonçalves Martins – Zona Rural, Professora Ione Catarina Gianotti Iggydio, Professora Oliva Enciso, Bernardo Franco Baís, Professor Arlindo Lima, Professor Danda Nunes, Professor Luis Antonio de Sá Carvalho, Senador Rachid Saldanha Derzi, Sulivan Silvestre, Alcidio Pimentel.

No polo IV, encontra-se a região Anhanduizinho/Bandeira com as escolas Professora Oneida Ramos, Antonio José Paniago, Domingos Gonçalves Gomes, Doutor Plínio Barbosa Martins, Isauro Bento Nogueira – Zona Rural, José do Patrocínio – Zona Rural, José Dorleo de Pina, Padre Tomaz Ghirardelli, Profa Ana Lucia de Oliveira Batista, Profa Arlene Marques Almeida, Profa Iracema de Souza Mendonça, Professora Iracema Maria Vicente, Professor Aldo de Queiroz, Professora Lenita de Sena Nachif, Professor Leire Pimentel, Abel Freire de Aragão, Professor Luiz Cavallon e Valdete Rosa da Silva.

No polo V, está localizada a região do Lagoa, com as escolas Rafaela Abrão, Imaculada Conceição, Irene Szukala, Nagen Jorge Saad, Professora Gonçalina Faustina de Oliveira, Professora Maria Lucia Passarelli, Professora Maria Tereza Rodrigues, Professor Antonio Lopes Lins, Professor Plínio Mendes dos Santos, Professor Wilson Taveira Rosalino, Elizio Ramirez Vieira e José de Souza.

No polo VI, está a região do Prosa/Segredo, tendo as escolas Professor Vanderlei Rosa de Oliveira, Coronel Antonio, Elpídio Reis, Etalívio Pereira Martins, Irmã Edith Coelho Netto, João de Paula Ribeiro, Kame Adania, Maestro João Corrêa Ribeiro, Nazira Anache, Oito de Dezembro – Zona Rural, Nerone Maiolino, Professor João Cândido de Souza, Consulesa Margarida Maksoud Trad e Virgílio Alves de Campos.

Desta forma, é possível perceber que existe uma setorização no oferecimento da educação no ensino regular a esses alunos, adotando de critérios regionais para classificar a escola que melhor atenda esse público.

Além disso, conforme Buytendorp (2014), a disponibilidade dos serviços oferecidos à educação tem aumentado ao longo do tempo, como exemplo, cita que a Secretaria de Educação no ano de 2005 tinha apenas uma sala de recurso multifuncionais implantada e equipada, sendo que no ano de 2014 esse número aumentou para 58 salas, de forma a fortalecer o atendimento na própria escola regular ou regiões próximas a ela, as quais contam com profissionais efetivos que garantem a continuidade do trabalho desenvolvido.

Compreendido isso, volta-se o olhar para o NUEDE, que se organiza em equipes para prestar o atendimento e se divide em: equipe de apoio pedagógico ao aluno com surdez, equipe de tecnologia assistiva e acessibilidade, equipe de apoio aos alunos com deficiência visual, equipe de apoio psicopedagógico, equipe de apoio aos EMEIS, equipe de apoio aos estudantes com transtorno do espectro autista e equipe de apoio pedagógico às salas de recursos multifuncionais.

A equipe de apoio pedagógico ao aluno com surdez objetiva garantir o devido apoio pedagógico aos alunos que tenham esse tipo de deficiência, ao mesmo tempo em que tem como finalidade promover a formação continuada e capacitação dos educadores, proporcionando um atendimento cada vez mais adequado aos educandos, voltando o olhar para as necessidades linguísticas, educacionais e culturais, estando organizada para realizar atividades como: identificar, avaliar e acompanhar os novos estudantes, orientar os familiares e professores, bem como a seleção e acompanhamento dos professores tradutores e intérpretes de Libras-Língua Brasileira de Sinais, acompanhamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) à pessoa com surdez e a oferta de cursos de Libras.

A equipe de tecnologia assistiva e acessibilidade tem como escopo diminuir as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência quanto ao mobiliário, indicando e orientando sobre recursos didáticos em tecnologia assistiva, bem como atua no apoio técnico-pedagógico à equipe de apoio psicopedagógico, orientando em relação a essa especificidade. Além de tratar sobre a formação continuada dos profissionais que atuam com alunos com paralisia cerebral e deficiência física, consiste em atendimento realizado dentro da escola, com avaliação de cada caso em concreto e propondo intervenções, de acordo com as necessidades observadas.

A equipe de apoio aos alunos com deficiência visual tem como incumbência atuar no apoio técnico-pedagógico dos educandos cegos ou com baixa visão das unidades escolares e CEINFs, ao realizar a avaliação funcional da visão, bem como o acompanhamento às salas de recursos multifuncionais (SRM), tipos I e II, e a formação continuada.

A equipe de apoio psicopedagógico, está vinculada ao Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico, que segue a divisão dos seis polos conforme demonstrado anteriormente, com lotação na unidade escolar, mas vinculados ao Núcleo de Educação Especial, tendo como escopo promover a orientação, acompanhar e apoiar de modo preventivo e intervencivo as práticas e ações educativas da escola, assegurando a aplicabilidade das diretrizes estabelecidas pelo MEC, na perspectiva inclusiva. Sobre esse núcleo Jesuino (2014, p. 27) salienta que:

[...] orientar, acompanhar e apoiar, de forma preventiva e intervenciva, as práticas e ações educativas da escola, visando assegurar a aplicabilidade das diretrizes estabelecidas pelo MEC, na perspectiva da educação inclusiva. Os técnicos que atuam nesse núcleo têm pretensão de dar sustentabilidade ao processo de ensino e aprendizagem, orientando e auxiliando as equipes técnico-pedagógicas das unidades escolares e gestores, tanto na implantação e implementação do atendimento educacional especializado, quanto na garantia de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum, com vistas a continuidade e acesso aos níveis mais elevados de ensino para os alunos público alvo da educação especial.

A equipe de apoio aos alunos com transtorno do espectro autista faz o atendimento à demanda de alunos com Transtorno do Espectro Autista e propõe intervenções e orientação quanto ao trabalho, também realiza a formação específica para o trabalho com esse público para a comunidade escolar, bem como

realiza o diálogo com a família, visando desenvolver as potencialidades e autonomia desses alunos.

Por fim, a equipe de apoio pedagógico às salas de recursos multifuncionais, tem como foco oferecer apoio pedagógico aos professores do atendimento educacional especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais, buscando contribuir para o avanço no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial.

A referida equipe acompanha o trabalhado desempenhado pelos professores do atendimento educacional especializado no contexto das salas de recursos sistematicamente, apoiando na organização de ações para execução de projetos específicos, assim como auxiliando na elaboração de sugestões e estratégias pedagógicas e plano do atendimento educacional especializado, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos matriculados e que precisam desse atendimento.

Quanto aos Serviços de Apoio Pedagógico oferecidos correspondem aos recursos humanos e materiais que servem de apoio para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial, sendo que o Núcleo de Educação Especial (NEE), conta com os seguintes recursos: Tradutor Intérprete de Libras – Língua Portuguesa; Auxiliar Pedagógico Especializado; Atendimento Educacional Especializado oferecido em Sala de Recursos Multifuncionais; Assistente de Inclusão Escolar; Tutor-estagiário de pedagogia.

Segundo Buytendorp (2014), a rede municipal de ensino de Campo Grande, no âmbito da educação inclusiva, se destaca, ainda, pela contratação de professores auxiliares, baseados na concepção de bidocência, atuando diretamente dentro da sala de aula no apoio pedagógico ao professor regente, conforme diretrizes previstas na resolução da SEMED n. 154, de 11 de março de 2014.

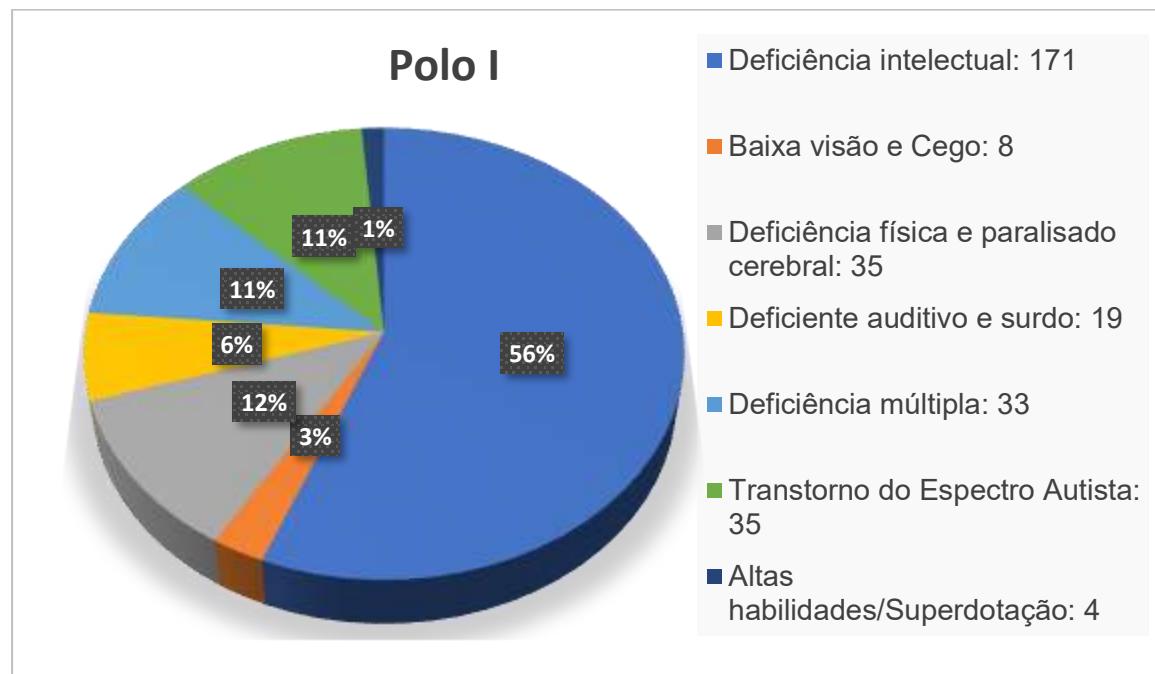
A autora destaca também que em 2011 um projeto inovador foi implementado, em consonância com o Plano Municipal de Educação, ao prever parcerias com as Instituições de Ensino Superior, sendo esses estagiários acompanhados pela equipe pedagógica. Além desses, outros profissionais que contribuem para a educação inclusiva, são os assistentes de inclusão, os quais são

profissionais que atuam como cuidadores e apoiam esses alunos e atividades de higiene, alimentação e outros cuidados de permanência na escola.

De igual modo, a DEE tem desenvolvido ações em parceria com a Secretaria de Assistência Social, para as finalidades do Programa de Benefício de Prestação Continuada, sendo que no ano de 2012, o município foi uma das cinco cidades premiadas pelo projeto “Compromissos da Gestão Pública com a Educação Inclusiva”, promovido pelo Instituto Rodrigo Mendes em parceria com o MEC (BUYTENDORP, 2014).

Feita essas observações, convém destacar a quantidade de discentes matriculados na rede municipal de ensino de Campo Grande, de acordo com os polos educacionais. Conforme dados da SEMED de 2016, havia 1760 alunos da educação especial matriculados no ensino regular. Os gráficos a seguir trazem a porcentagem de matrículas de acordo com a deficiência, TGD ou Superdotação nos seis polos e nos, até então, denominados CEINFs, atualmente com denominação alterada para EMEIs.

Gráfico nº 1. Distribuição de matrículas dos alunos no Polo I



Conforme se extrai do presente gráfico, do total de 305 alunos matriculados no polo I, que compreende a região do Imbirussu, a maior parcela são de

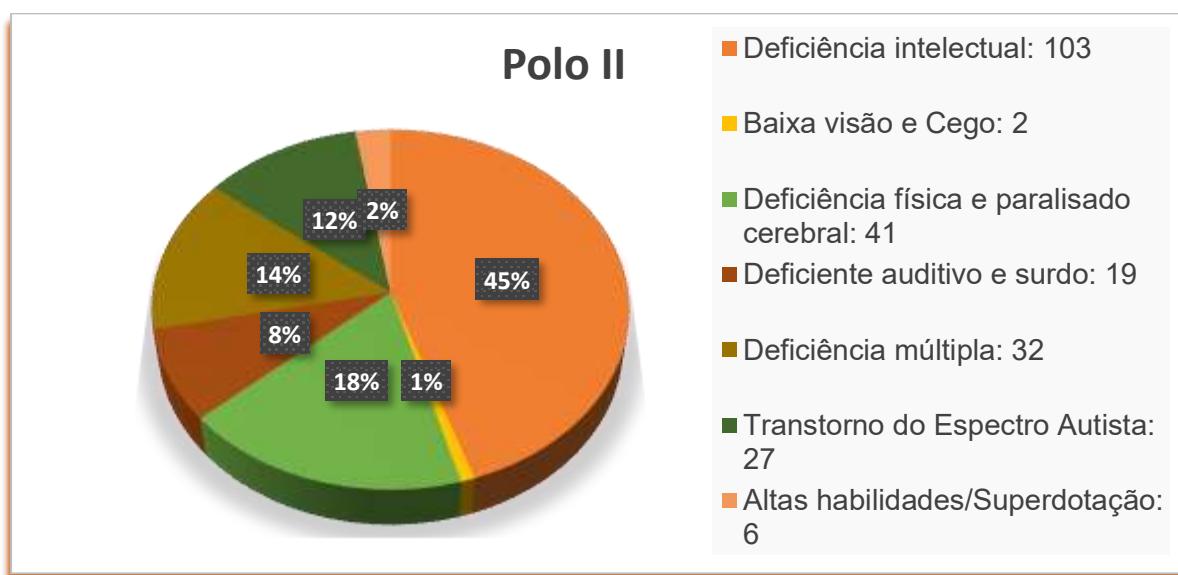
educandos com deficiência intelectual, seguido dos que apresentam deficiência física ou paralisia cerebral e com Transtorno do Espectro Autista, bem como considerável número de alunos com deficiência múltipla e, em menor número, os alunos com baixa visão e os com Superdotação, por último.

Essa região compreende a terceira maior com número de matrículas significativo, tendo mais da metade dos seus alunos matriculados com deficiência de ordem intelectual, o que chama atenção pois demandaria que as escolas integrantes contassem com uma maior quantidade de profissionais capacitados para atender esses educandos e recursos necessários, como as salas de recursos.

Além disso, a necessidade de materiais e atividades adaptadas às suas necessidades, o que se mostra como um desafio, em razão dos diversos graus de deficiência intelectual, o que demandaria que fosse feita a análise individual e com cautela, pois pode se dar de forma leve, moderada ou severa, necessitando formular o planejamento em conjunto com o diagnóstico e tratamento recomendado pelo profissional da saúde.

Ademais, dentre todas as regiões pesquisadas, é nesta que está o segundo maior número de matrículas de alunos com deficiência intelectual, estando apenas atrás do polo IV, mas é a maior com alunos do Transtorno do Espectro Autista, tendo a menor quantidade de matrículas de discentes com deficiência física ou paralisado cerebral.

Gráfico nº 2. Distribuição de matrículas dos alunos no Polo II



Elaboração pessoal

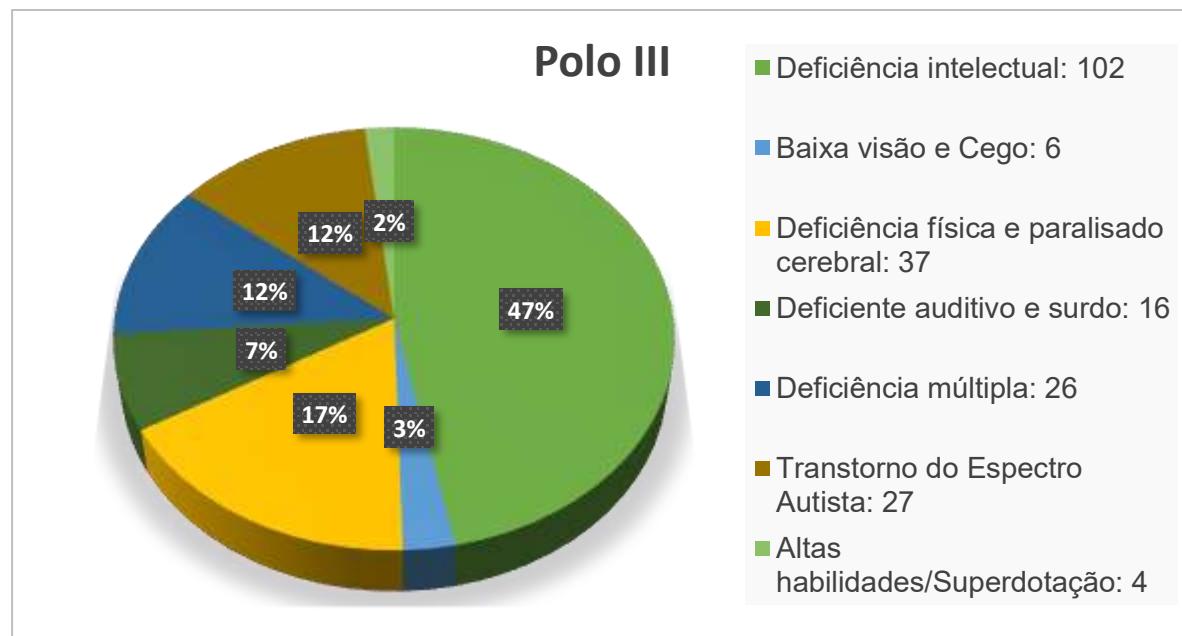
No polo II, representando a região do Anhanduizinho, vislumbra-se que do total de 232 discentes, a maior porcentagem de alunos matriculados corresponde aos com deficiência intelectual, seguidos dos com deficiência e paralisado cerebral, deficiência múltipla, Transtorno do Espectro Autista, Deficiente auditivo e surdo e, em menor quantidade, os educandos com Altas Habilidades e Baixa visão ou Cego.

Essa região está em penúltimo lugar no que concerne à quantidade de matrículas, pois conta com bairros menos populosos e uma quantidade menor da população que reside nesses locais, o que justifica os baixos índices se comparadas com as demais regiões.

Convém destacar que dentre os números apresentados, essa região destaca-se por ter a maior quantidade de matrículas de alunos com Altas habilidades/superdotação, apesar de não ser alto número, corresponde à região com a maior quantidade de matrículas, o que pressupõe uma dinâmica diferenciada nessas escolas, eis a dificuldade de se identificar tais casos.

Além disso, também foi possível observar nessa região uma menor quantidade de educandos com baixa visão e cego matriculados, ao comparar com as demais. Em que se pese a quantidade baixa de matrícula desses educandos, essa região só identificou apenas dois desses educandos.

Gráfico nº 3. Distribuição de matrículas dos alunos no Polo III



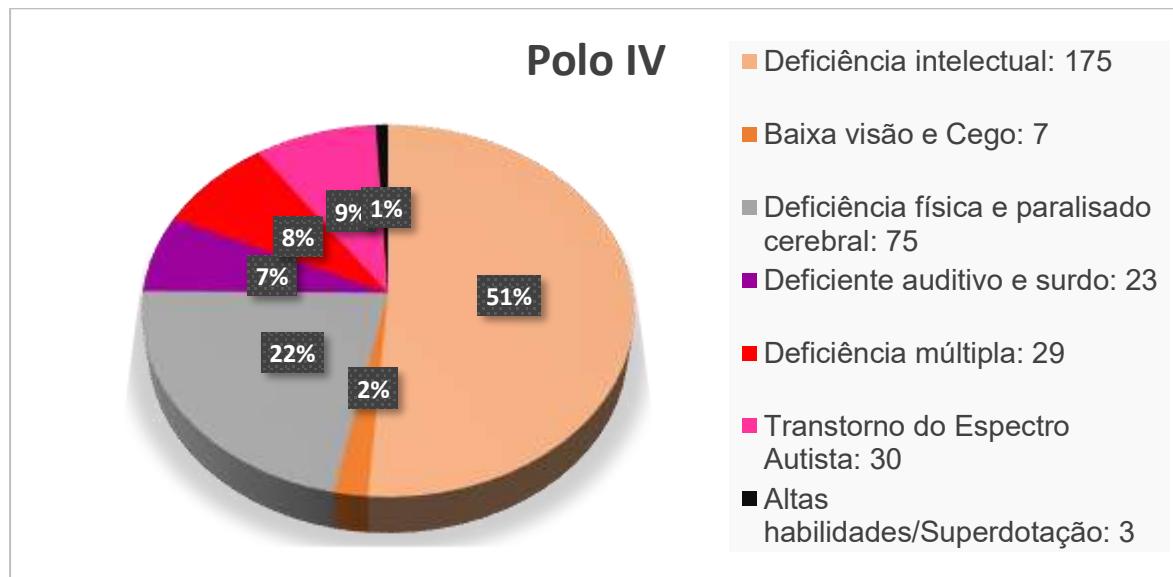
Elaboração pessoal

O polo III compreende a região Centro/Bandeira e do total de 218 alunos matriculados, a maior parte deles também são de pessoas com deficiência intelectual, seguida da deficiência física ou paralisado cerebral, Transtorno do Espectro Autista, deficiência múltipla, deficiente auditivo e surdo, sendo que em menor quantidade os alunos com baixa visão ou cegos e com Altas Habilidades.

Compreende a região com a menor quantidade de matrícula, pois como ocorre no polo II, essa região também é marcada por bairros menos populosos, o que justifica a diminuição na quantidade dos alunos.

De acordo com o que se observa de todas as regiões pesquisadas, essa corresponde à média de matrículas proporcional ao tipo de deficiência, transtorno ou superdotação, não possuindo tanto destaque em comparação com as demais, porém, nessa região é que existe a menor quantidade de matrículas de educandos com deficiência múltipla.

Gráfico nº 4. Distribuição de matrículas dos alunos no Polo IV



Elaboração pessoal

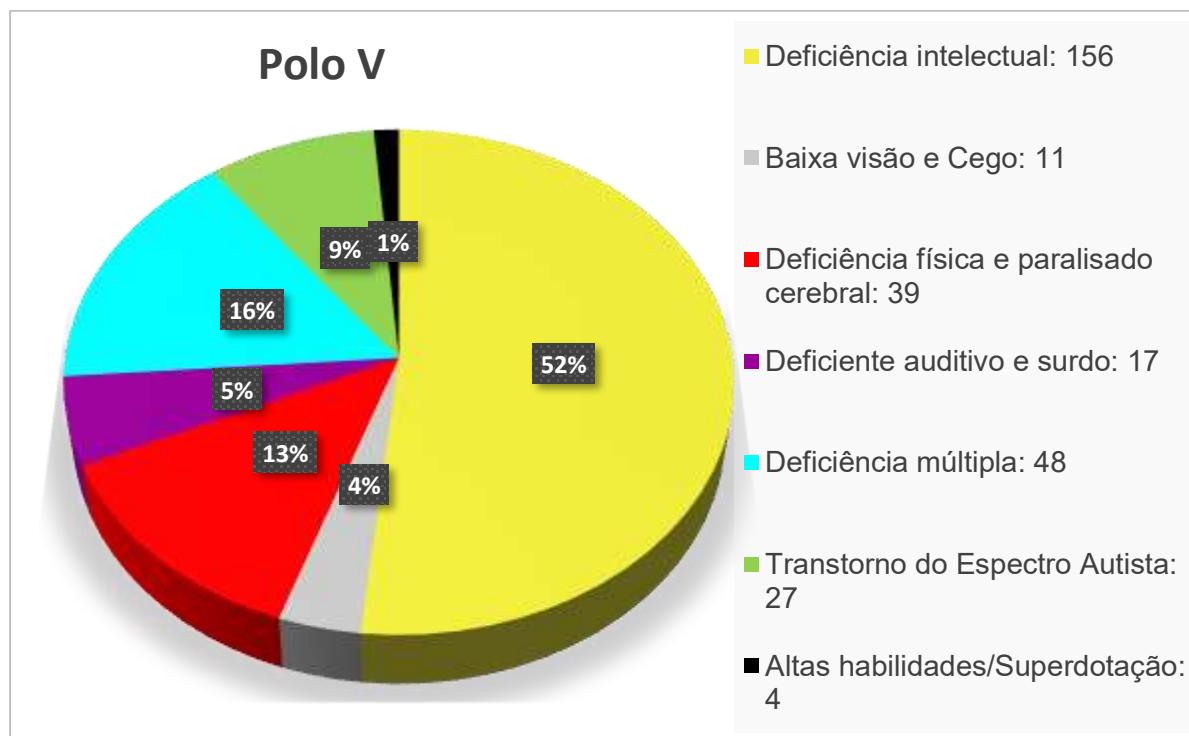
Conforme se extrai do presente gráfico, do total de 342 alunos matriculados no polo IV, que compreende a região do Anhanduizinho/Bandeira, a maior parcela são de educandos com deficiência intelectual, seguido dos que apresentam deficiência física ou paralisia cerebral e com Transtorno do Espectro Autista, bem como considerável número de alunos com deficiência múltipla e com deficiência

auditiva, sendo em menor número os alunos com baixa visão e os com Superdotação, por último.

Dessa região, convém destacar que representa o polo com maior número de matrículas de alunos com deficiência intelectual, bem como com deficiência física e paralisados cerebrais, além dos educandos com deficiência auditiva e surdos, se comparado com os demais. Evidencia-se, portanto, a necessidade de recursos humanos e estruturais para o atendimento desses educandos, além de acompanhamento frequente para verificar o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, essa região corresponde àquela com maior quantidade de alunos matriculados de modo geral, ao considerar todas as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Gráfico nº 5. Distribuição de matrículas dos alunos no Polo V



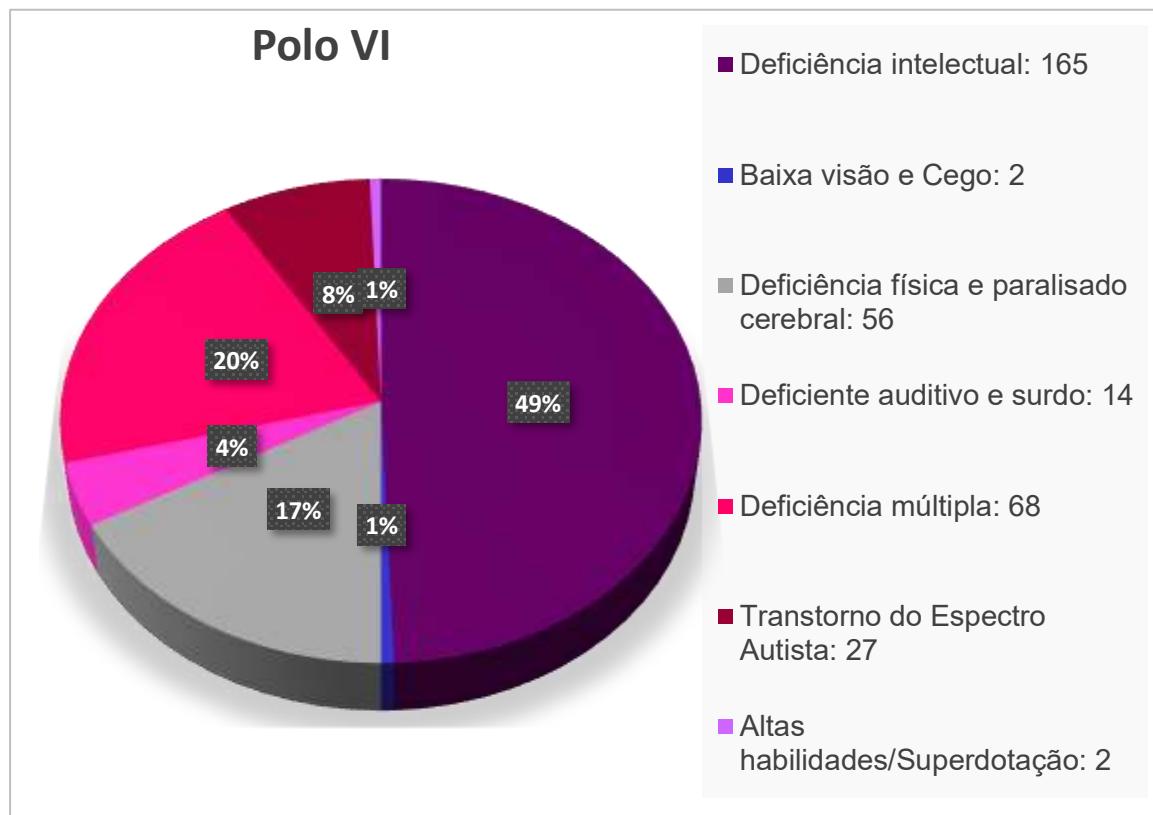
Elaboração pessoal

No polo V, representando a região do Lagoa, vislumbra-se que do total de 302 discentes, a maior porcentagem de alunos matriculados corresponde aos com deficiência intelectual, seguidos dos com deficiência e paralisado cerebral, deficiência múltipla, Transtorno do Espectro Autista, Deficiente auditivo e surdo e,

em menor quantidade, os educandos com Baixa visão ou cego e com Altas Habilidades.

Essa região, assim como o polo III, também apresenta quantidade média de matrículas ao ser comparada com as demais. Destaca-se por ser a região com maior número de alunos cegos ou com baixa visão, representando número consideravelmente alto, tendo em vista as demais, ainda que de modo geral são poucos alunos matriculados com esse tipo de deficiência.

Gráfico nº 6. Distribuição de matrículas dos alunos no Polo VI



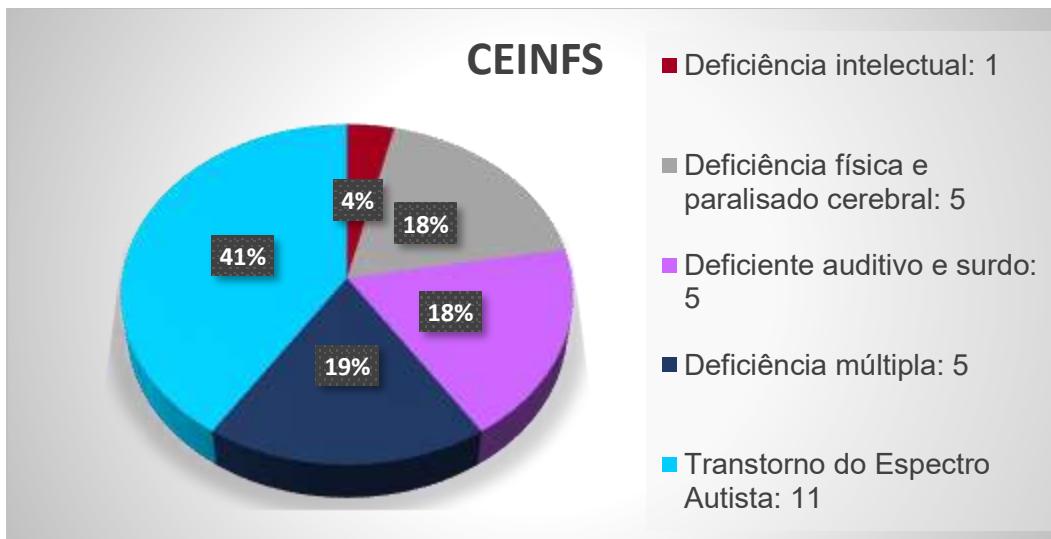
Elaboração pessoal

O polo VI compreende a região Prosa/Segredo e do total de 334 alunos matriculados, a maior parte deles também são de pessoas com deficiência intelectual, seguida da deficiência múltipla, depois de deficiência física ou paralisado cerebral, Transtorno do Espectro Autista, deficiente auditivo e surdo, sendo que em menor quantidade os alunos com baixa visão ou cegos e com Altas Habilidades.

Essa região corresponde à segunda maior considerando a quantidade de matrículas, ficando atrás somente do polo IV. Destaca-se por ser o polo com a maior quantidade de educandos com deficiência múltipla matriculados. Além disso, é a região com o menor número de educandos com altas habilidades/superdotação.

Por fim, observa-se que empata com o polo II, pois ambos possuem a menor quantidade de educandos com baixa visão e cego, assim como aqueles com deficiência auditiva e surdos.

Gráfico nº 7. Distribuição de matrículas dos alunos no Polo CEINFs (EMEIs)



Elaboração pessoal

Quanto aos CEINFs/EMEIs, observa-se que a maior parte dos educandos matriculados possui Transtorno do Espectro Autista e em quantidade semelhante de cinco alunos com deficiência física e paralisado cerebral, deficiente auditivo e surdo e com deficiência múltipla, sendo apenas 1 com deficiência intelectual. Não tendo registrado nenhum aluno com baixa visão ou cegueira e com altas habilidades.

Além disso, de acordo com os dados acima, é possível perceber que a deficiência intelectual é a forma de deficiência mais comum nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, sendo distribuídos esses alunos de modo proporcional entre os polos existentes, tendo a maior concentração no polo IV, que compreende a região do Anhanduizinho/Bandeira. Ao passo que a menor

incidência, além dos EMEIS, foi no polo III e no II, correspondendo, respectivamente, à região Centro/Bandeira e só Anhanduizinho.

Outro grupo que se destaca pela quantidade é o de alunos com deficiência física e paralisa cerebral com um total de 283 educandos, tendo maior concentração no Polo IV. Assim como os alunos com múltiplas deficiências em um total de 233, tendo a maior incidência no Polo VI, que corresponde à região do Prosa/Segredo.

Os alunos com transtorno do espectro autista totalizam 189 matrículas, distribuída de forma relativamente proporcional entre os polos, sendo que o Polo VI conta com menos alunos, enquanto o polo I (região do Imbirussu) detém a maior parte dos discentes. Os alunos com deficiência auditiva e surdos totalizam 108, tendo a maioria no polo IV e a minoria está no EMEIS.

No contexto da educação especial, outro público que merece detalhamento, são os educandos com baixa visão e cego, totalizando 36, em que a maior parte está matriculada em escolas pertencentes ao polo V (região do Lagoa). Em último lugar, levando em conta a quantidade de matrículas existentes nas escolas, estão os alunos com altas habilidades/superdotação, os quais representam o menor número nessa modalidade de educação, totalizando apenas 23, de um total de 1760 educandos.

Diante do exposto, com base na organização educacional e recursos disponibilizados pela SEMED, bem como pelo número de matrículas nas escolas da rede municipal de ensino, vislumbra-se que a quantidade de alunos pertencentes à educação especial tem aumentado no ensino regular, de modo que permite que haja uma democratização da educação ao proporcioná-la a um número maior de indivíduos, especialmente aos alunos da educação especial, os quais por muito tempo estiveram marginalizados e recebendo um tratamento segregatício.

Desta forma, apesar de o número de crianças sem pertencer à educação especial ainda ser superior às demais, observa-se que esse número é significativo, pois por muito tempo, conforme visto anteriormente, a educação para essas crianças eram destinada apenas à tarefas do cotidiano, sem se preocupar com a educação formal e aprendizagem de currículos, de acordo com o tratamento dado às crianças consideradas como normais.

Os números demonstram que cada vez mais esses educandos estão inseridos no ensino regular, com suas necessidades atendidas, de modo que os ideais de inclusão sejam atendidos, de modo que o direito à educação se democratiza e a dignidade da pessoa humana para esses indivíduos é reafirmada por meio dessas ações inclusivas. Sobre o processo de evolução da educação especial no contexto inclusivo na rede municipal de ensino público de Campo Grande/MS, Buytendorp (2014, p. 25) pontua que:

As reflexões ora compartilhadas contribuem para o entendimento de que o caminho percorrido pela educação especial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande não é linear, ele vem ao encontro de um movimento histórico de desenvolvimento de ações tanto no nível interacional como nacional na busca do fortalecimento de um sistema educacional inclusivo. O caminho tribulado até agora, demonstra a capacidade de responder com foco e eficiência a demanda proposta pelos marcos legais e fundamentais da educação especial na perspectiva inclusiva. Mas, cotidianamente identificamos uma necessidade de reflexão das condições internas da escolarização dos alunos público alvo da educação especial, desvelando os mecanismos ocultos de exclusão e propondo ações articuladas renovadas com foco nas respostas de enfrentamento a esses mecanismos. Entendemos que a reflexão e ação das práticas é condição essencial para continuarmos avançando.

Conforme se extrai do pensamento da autora, as ações desenvolvidas pela SEMED contribuem para a educação especial no contexto inclusivo no ensino regular, ao se adequar aos marcos legais e fundamentais da educação especial, acreditando que o fator determinante à inclusão será o cotidiano das escolas. Assim, observa-se que espera-se que apenas os profissionais do ambiente escolar desenvolvam ações aptas a incluir os alunos, eis que as ações estariam de acordo com a legislação e fundamentos da educação especial.

Em que se pese esses apontamentos, bem como a necessidade de formação de professores, outros problemas podem se tornar óbices ao desenvolvimento da educação especial no contexto inclusivo, como visto no capítulo anterior, a deficiência na qualidade da educação básica pode prejudicar o progresso desses alunos, além dos problemas com a descontinuidades das políticas educacionais, em razão da constante troca na gestão, o que faz com que algumas políticas sejam iniciadas e, posteriormente, interrompidas, bem como pela mudança na ideologia de cada gestor.

Além desses entraves, somam-se as lacunas existentes e a falta de investimento na infraestrutura que acometem alguns espaços escolares, como na adequação do espaço físico e na manutenção, bem como pelo investimento em materiais didáticos para disponibilizar para os professores, além da demora no diagnóstico desses discentes e a falta de conhecimento sobre os parâmetros utilizados nesses procedimentos.

Nesse interim, destaca-se que diante da variedade de relações que se estabelecem no contexto educacional, nem sempre os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem conseguirão de imediato encaminhar esses educandos para avaliação e diagnóstico médico, sendo imprescindível a colaboração da família e maior fiscalização da escola, ao definir os parâmetros adotados de modo claro e de fácil compreensão para a sociedade.

Conforme já apontado, os problemas relacionados à formação de professores, faz com que muitos profissionais não estejam preparados para lidar com esses casos, tendo em vista que na própria graduação esses temas podem ser negligenciados, causando déficit na formação profissional.

Por último, pontua-se a questão da transparência dos dados, pois até o momento dessa pesquisa, o último levantamento disponibilizado para o público foi do ano de 2016 e a burocracia em se conseguir dados mais atualizados, que passam pelo crivo de discricionariedade da secretaria de educação. Observa-se que tal postura é incompatível com os princípios de publicidade que regem a administração pública e compromete a contribuição da sociedade para a educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Desta forma, pode-se concluir que as ações propostas pela SEMED para a educação especial estão compatíveis com a evolução histórica e jurídica sobre ela, ao permitir que se proponha um contexto inclusivo. Porém, a garantia da teoria e matrícula dos discentes não é o bastante para que efetivamente exista uma inclusão escolar, é imprescindível a superação desses obstáculos, não transferindo apenas para a escola ou o professor a missão de incluir, devendo abrir as portas para a sociedade também contribuir nesse processo.

Considerado isso, os dados obtidos e discutidos contribuem para se ter uma noção sobre a importância da educação especial em um contexto inclusivo, a partir da realidade vivida em Campo Grande/MS, proporcionando uma educação não

apenas mecanizada e voltada para a universidade ou mercado de trabalho, mas para o desenvolvimento pessoal e humano, para que esses indivíduos se tornem protagonistas da sua própria história. Pensando nisso, o capítulo a seguir traz uma reflexão sobre essa garantia de direito à educação inclusiva dos alunos da educação especial e a perspectiva que se extrai para o desenvolvimento local.

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

O presente capítulo objetiva realizar uma reflexão sobre o direito à educação inclusiva e as perspectivas para o Desenvolvimento Local, sendo imprescindível em um primeiro momento, contextualizar o desenvolvimento local, além de traçar noções importantes que estão atreladas a esse termo, como referente aos conceitos de capital social, desenvolvimento à escala humana, território e territorialidade.

Além disso, compreendidas essas terminologias, o estudo busca direcionar o entendimento a vislumbrar a educação inclusiva como forma de promover o Desenvolvimento Local a partir de uma dimensão humana, a qual volta seu olhar ao indivíduo empoderado, ainda que tenha dificuldades em razão das suas condições, mas capaz de se tornar um protagonista da sua própria história a partir de uma perspectiva de “baixo para cima” e não de “cima para baixo” à mercê apenas de políticas públicas oriundos do Estado.

Desta forma, considerando que o direito à educação constitui um dos direitos sociais fundamentais, bem como atrelado à noção da dignidade da pessoa humana, espera-se que a educação inclusiva sirva como forma de emancipar o educando, rompendo com a sua segregação, de modo a possibilitar que faça parte do meio social e possa desenvolver suas potencialidades em igualdade de condições com as demais pessoas à medida das suas capacidades, aderindo ao protagonismo da sua vida e contribuindo para o desenvolvimento humano e local.

4.1 O Desenvolvimento Local e o território

O pensamento comum que se tem quando se fala em Desenvolvimento Local, gira ao entorno apenas de aspectos econômicos. Contudo, esse conceito é muito mais amplo, envolvendo questões relacionadas à cultura, identidade, sentimento de pertença, dimensão humana e outros.

Inicialmente, antes de tentar trazer uma noção sobre o Desenvolvimento Local, tendo em vista que é um conceito amplo e ainda em definição, faz-se necessário compreender algumas outras terminologias que acompanham a sua noção, como relacionados a espaço, território, comunidade, capital social e necessidades humanas.

Nesse sentido, segundo Raffestin (1993, p.143), antes de compreender o território, é preciso refletir sobre a concepção do que é espaço, tendo em vista que o território se forma a partir do espaço, sendo produto de uma ação que é conduzida por meio de um “ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator ‘territorializa’ o espaço”.

Corroborando com esse entendimento, destacam-se as palavras de Santos (2004, p. 95-6), ao conceituar o espaço “por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais”.

Considerando esses conceitos, vislumbra-se que existem significativos pontos de vista sobre a concepção do espaço, em que esta pesquisa se aproxima a partir de um viés geográfico, tendo em vista que o processo inclusivo educacional acontece em determinado espaço, estabelecido por intermédio de relações humanas, trazendo a necessidade de compreensão do território.

Conforme se extrai dos apontamentos de Santos, Grillo e Maciel (2016), muitas das vezes as noções de espaço e território são tratados levando em consideração a interação estabelecida entre os indivíduos e esses espaços e territórios, bem como alguns ainda inserem a questão da identidade que forma a comunidade e o sentimento de pertença nesse entendimento.

Nessa linha, ressaltam-se as palavras de Le Bourlegat (2014), sendo que para a autora, o território emerge a partir de uma construção social, seja de um grupo ou coletividade, que se produz mediante estratégias de uso e apropriação coletiva de determinada área geográfica, tendo objetivos e culturas específicas, sendo que esse processo de construção do território é conhecido como territorialidade.

Ao se refletir sobre o território, é relevante introduzir a visão de Haesbaert (2009) que vislumbra o território em quatro vertentes. A primeira delas enxerga o território a partir de um viés naturalista, associando a sociedade com a natureza e vice-versa, em que suas condições são determinadas por aspectos naturais, como a água, solo, clima e outros. A segunda concepção, vê o território por um olhar político, é predominante o poder do Estado, o qual atua como um agente exógeno, o qual se configura como uma forma de árbitro externo à realidade local, de forma que tem como

finalidade afirmar aspectos inerentes à cidadania, igualdade e outros, assim como garantir a ordem social.

A terceira abordagem do território, para Haesbaert (2009), é por seu aspecto cultural, interpretado pelas interações de apropriação e/ou valorização do espaço vivido por um grupo social, priorizando a comunidade vivenciada naquele local. E, por último, a concepção econômica, a qual leva em consideração a dimensão espacial das relações.

Sobre a dimensão territorial, é importante destacar os ensinamentos de Nascimento e Melazzo (2013, p.66), que afirmam:

O conceito de território ultrapassa os limites da Geografia, mas nela deve se apoiar para construir uma perspectiva analítica e de intervenção que o tome como um campo de forças e relações sociais que se organizam em um espaço de vida com dinâmicos movimentos, em múltiplas escalas. O reconhecimento do território pode, ainda, ser tomado como estratégico para o estabelecimento de diferentes prioridades no campo das políticas públicas.

Desta forma, é importante que a noção sobre o território seja vista por vários viés, inclusive quando versar sobre ações que têm fundamental papel na estruturação das políticas públicas a serem implementadas pelo poder público em determinada região, visando uma comunidade específica.

Segundo Ávila (2001), o foco do Desenvolvimento Local é o ser humano, qual seja responsável por suas conquistas e derrotas, bem como dar identidade à ação humana, sendo imprescindível que haja a interatividade com o meio em que vive, com respeito à dignidade.

Nesse prisma, conforme Castilho *et al* (2009), o desenvolvimento local pode ser concebido como um processo transformador que tem o ser humano como o principal beneficiário, buscando melhorar a qualidade de vida de uma coletividade ou grupo de pessoas integrantes de determinada comunidade, valorizando a dimensão humana como o responsável por seu próprio desenvolvimento, corroborando para o surgimento de novas formas para produzir e compartilhar, representando um processo de mudança social, bem como aspectos culturais, econômicos e políticos.

Nesse sentido, consoante Marques (2013), o desenvolvimento local é produto de uma ação articulada dos diversos atores sociais, culturais, políticos e econômicos (públicos ou privados), que são os agentes, existentes em um espaço local na construção de um projeto estratégico que guia as ações em longo prazo. Assim, a promoção do Desenvolvimento Local necessita da capacidade de organização desses

atores locais para gestão dos recursos locais e da capacidade de vencer os fatores externos que possam surgir.

De igual forma, de acordo com Santos *et al* (2016), o desenvolvimento pode ser compreendido como um processo em construção que busca melhorar “[...] a qualidade de vida dos indivíduos a partir do uso de recursos escassos de maneira sustentável, garantindo prosperidade por meio do conhecimento e do empoderamento da tecnologia e dos saberes”.

Desse modo, o que chama a atenção nestes esforços sobre o Desenvolvimento Local é a importância de se voltar o olhar à dimensão humana, como o principal fator para o desenvolvimento, a partir do enfoque aos atores locais que são capazes de compreender a realidade vivida.

Ressalta-se, ainda, que é importante destacar que o Desenvolvimento Local não pode ser confundido com o desenvolvimento no local. Para elucidar essa dúvida, convém apontar os ensinamentos de Mitidiero (2009 *apud* Ávila 2005):

[...] o desenvolvimento local não é desenvolvimento no local, pois desenvolvimento no local são empreendimentos desenvolvidos com o intuito de gerar empregos, tendo o local como sede física. A comunidade deve estar consciente de que o desenvolvimento se situa no local enquanto gerar lucro, podendo se deslocar a qualquer momento, deixando benefícios e destroços tais como problemas ambientais.

Compreendido isso, o termo Desenvolvimento Local possui diversas abordagens conceituais, dentre elas, é possível apontar que pode ser vislumbrado:

[...] no efetivo desabrochamento – a partir do rompimento de amarras que prendam as pessoas em seus status quo de vida – das capacidades, competências e habilidades de uma “comunidade definida” – portanto com interesses comuns e situada em [...] espaço territorialmente delimitado, com identidade social e histórica -, no sentido de ela mesma – mediante ativa colaboração de agentes externos e internos – incrementar a cultura da solidariedade em seu meio e se tornar paulatinamente apta a agenciar (discernindo e assumindo dentre rumos alternativos de reorientação do seu presente e de sua evolução para o futuro aqueles que se lhe apresentem mais consentâneos) e gerenciar (diagnosticar, tomar decisões, agir, avaliar, controlar, etc), o aproveitamento dos potenciais próprios – ou cabedais de potencialidades peculiares à localidade -, assim como a “metabolização” comunitária de insumos e investimentos públicos e privados externos, visando à processual busca de soluções para os problemas, necessidades e aspirações de toda ordem e natureza que mais direta e cotidianamente lhe dizem respeito (ÁVILA *et al.*, 2001, p.68).

A concepção acima, traz a noção de desenvolvimento a partir da mudança de visão e de *status*, permitindo que haja uma evolução de determinada comunidade, na perspectiva de que os próprios agentes locais sejam capazes de se organizar e contribuir para a realidade vivida, esculpindo a ideia de governança. Ao apontar que não basta que o desenvolvimento ocorra a partir de uma perspectiva de “cima para baixo”, retratada pelo incentivo de políticas públicas, mas de “baixo para cima”, em que os próprios agentes locais possam se valer das potencialidades presentes.

Diante do exposto, existe uma gama de conceituações sobre o desenvolvimento local, que de um modo geral pode ser entendido como um conjunto de esforços desempenhados por uma comunidade visando o desenvolvimento de um determinado território, de forma que seus agentes sejam os responsáveis por essas modificações, sem que haja apenas um desenvolvimento de cima para baixo, por meio de políticas públicas e ações governamentais, mas que seja de baixo para si, a partir do empoderamento dos agentes locais. Verificando-se, assim, que a dimensão humana é fator determinante para a concretização do desenvolvimento local.

Para Bauman (2003), a comunidade é o lugar em que o indivíduo pode sentir-se bem, tendo em vista que está entre semelhantes que compartilham saberes e conhecimentos. Acrescenta a essa concepção, as palavras de Bartle (2015), segundo o qual a comunidade independe de um espaço físico, caracterizando-se por um grupo de indivíduos que compartilham interesses comuns, podendo existir apenas no campo mental. Feitas tais considerações, a importância do indivíduo no Desenvolvimento Local se justifica a partir da visão abaixo:

A participação do indivíduo no processo do desenvolvimento local é ativa e direta, fazendo uso das suas habilidades e competências, que, somadas a participações ativas de outros indivíduos que formam determinadas comunidades, acabam por fazer surtir efeitos em todo o entorno da própria comunidade e nas redes sociais formadas com outras pessoas e comunidades, desembocando na chamada territorialidade (WANDERLEY; BORGES, 2019, p.13).

Consoante se extraí dos ensinamentos de Le Bourlegat (2011), o Desenvolvimento Local carrega uma vertente relacionada ao desenvolvimento humano a partir de uma natureza multidimensional, respeitando a particularidade de cada sistema territorial local, que atua como ambiente de vida do homem. Caracterizando-se num processo vivido, levando em consideração as interações estabelecidas entre os sujeitos e deles com o meio em que vivem. Por meio desse processo, aliando-se a uma visão do ambiente vivido como totalidade, de forma a

contribuir para uma proposta em que o indivíduo seja o protagonista, responsável pela promoção de suas ações visando atender suas necessidades.

Desta forma, considerando a riqueza de contrastes que existem na concepção de Desenvolvimento Local, verifica-se que para compreendê-lo é necessário voltar o olhar para a dimensão humana, conforme se verá a seguir.

4.2 A noção de desenvolvimento à escala humana

No presente tópico, pretende-se discorrer sobre o desenvolvimento à escala humana como forma de desenvolvimento humano na perspectiva do Desenvolvimento Local, de maneira a contribuir que os indivíduos analisados tenham satisfeitas suas necessidades, indo além de um desenvolvimento puramente econômico, mas com enfoque no ser humano.

Nesse sentido, de acordo com Pereira (2011), quando se fala em desenvolvimento para o ser humano e a sociedade, se concentra em três pilares fundamentais e consistem no: desenvolvimento para as pessoas, desenvolvimento das pessoas e desenvolvimento pelas pessoas. Conforme a autora aponta, o primeiro desses conceitos está relacionado ao modelo de desenvolvimento puramente economicista, deixando o ser humano em segundo plano, sendo necessário estabelecer uma nova forma de compartilhar os produtos do crescimento da economia pela população, ou seja, o aumento do volume dos recursos destinados a expansão dos recursos e a melhoria de serviços públicos, por exemplo saúde e educação.

No tocante ao segundo pilar, correspondente ao desenvolvimento das pessoas, diz respeito aos investimentos adotados por um país para promover o desenvolvimento humano, criando espaços para que seja explorada as potencialidades humanas, investindo em nutrição, saúde e educação, pensando nas próximas gerações. E, por último, o terceiro pilar, corresponde ao desenvolvimento pelas pessoas, que faz o empoderamento da sociedade civil, em que os próprios indivíduos, de forma democrática, possam estabelecer o nível de desenvolvimento que desejam (PEREIRA, 2011).

Considerando isso, Kliksberg (1998 *apud* Pereira, 2011, p.30), afirma que esse desenvolvimento humano e social se evidencia na experiência concreta, os “investimentos em capital humano e capital social e melhoria da equidade, além de

fins em si mesmos a partir da perspectiva de sociedades democráticas, são necessários para que o crescimento econômico possa ter base firme".

Sobre as considerações de capital social destacam-se as palavras de Bourdieu (1998), de acordo com o qual o capital social pode ser definido como um conjunto de recursos atuais ou potenciais que se relacionam à ideia de posse de uma rede de relações que ocorre de forma mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento. Logo, se configura pela vinculação a um grupo como conjunto de agentes que não têm apenas propriedades comuns, como também estão ligados por laços permanentes e úteis.

Nesse sentido, em razão da complexidade que reveste a própria natureza dos seres humanos, aliadas às transformações constantes que ocorrem no mundo que os cercam, existem várias necessidades que os afligem e servem como verdadeiros obstáculos para que alcancem um efetivo desenvolvimento. Fundamenta-se esse pensamento em Max-Neef (1993), este afirma que as modificações sociais fazem com que haja uma constante mutação, fazendo com que as necessidades sejam satisfeitas de modo diferente nos diversos períodos históricos, ou seja, o que mudam de acordo com o momento histórico, são os meios de satisfazer as necessidades e não as necessidades, as quais continuam as mesmas, conforme será visto ao longo desse estudo.

Em que pese o fato de o tópico das necessidades humanas ser comumente vinculado a discursos e apostas políticas, o seu entendimento está longe de ser algo simples, tenho em vista que para muitos, as necessidades se referem apenas à pobreza ou carência, relacionadas a aspectos financeiros. Contudo, as necessidades humanas e a pobreza não se limitam a esse aspecto, pois segundo Rabenhorst (2006), cada forma de necessidade humana básica não satisfeita configura uma maneira de pobreza, logo pode ser algo relacionado aos aspectos de subsistência, como também de afeto, cultura, proteção e outros.

Desta forma, a compreensão sobre as necessidades humanas gera profundas discussões entre os estudiosos do tema, tendo em vista a complexidade humana e a gama de necessidades que podem surgir a partir do contexto que se observa. Por essa razão, deve-se fazer uma breve análise das necessidades humanas a partir da concepção de autores como Abraham Maslow e Max-Neef, Elizalde e Hopenhayn, que contribuem significativamente para esse estudo.

No que tange ao estudo de Maslow sobre as necessidades humanas, o autor organiza sua teoria a partir de uma noção hierárquica entre as necessidades existentes, a qual denomina de Hierarquia dos Motivos Determinantes, que parte da ideia de que no momento em que uma necessidade é satisfeita, é substituída por outra que é considera mais importante para sua existência. Existindo cinco categorias hierárquicas, sendo elas as necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e autorrealização (MASLOW, 1975).

Figura 3. Hierarquia das necessidades de Maslow – Hierarquia dos motivos determinantes



Fonte: Elaboração pessoal - adaptação de Maslow (1975).

Nesse sentido, as necessidades fisiológicas são a base que sustenta a hierarquia dessas necessidades, sendo a primeira que deve ser satisfeita e corresponde às necessidades mais básicas do ser humano, as quais se satisfazem por meio de elementos materiais, imprescindíveis para a sobrevivência, como água, oxigênio, alimento e outros. Já as necessidades de segurança, são aquelas para a proteção contra ameaças e privações que possam surgir contra o corpo, propriedade, saúde, emprego e outros, priorizando pela vida segura, ausente de riscos e perigosos que possam atentar contra a integridade do indivíduo ou de sua família (MASLOW, 1975).

As necessidades sociais têm relação com o convívio em sociedade, representando a vontade de reconhecer e ser reconhecido entre os seus semelhantes, possibilitando os contatos sociais, como amizade, amor, intimidade e outros. As necessidades de estima se remetem às condições adequadas para a evolução do lado pessoal, dos sentimentos, de autoconfiança e de ser útil e necessário para os outros. E, por último, a autorrealização diz respeito com a realização dos objetivos, competências, moralidade, criatividade, aceitação e outros (MASLOW, 1975).

Desta forma, da teoria apontada, considera-se que uma necessidade superior só é atingida se a inferior for satisfeita, demonstrado que pode haver uma certa escala de prioridade, dando primazia para uma forma de necessidade em detrimento de outra, deixando de lado algumas formas de necessidades que podem ser imediatas do ser humano.

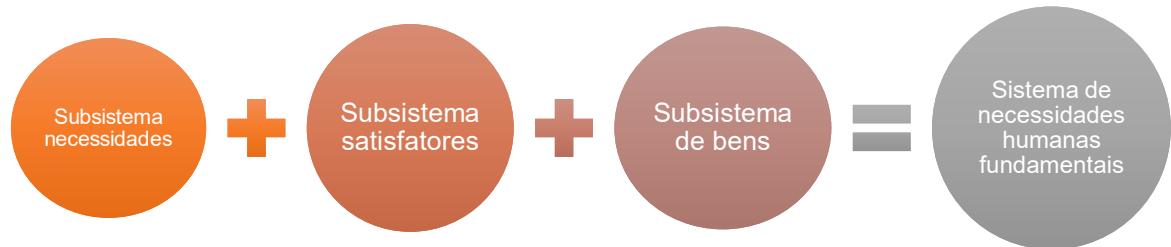
Para Max-Neef (1993), as necessidades tidas como fundamentais são finitas, poucas e passíveis de classificação. Para o autor, as necessidades humanas são semelhantes em todos os tempos e culturas, o que as difere são os modos empregados para a sua satisfação e os recursos que são usados para isso. Classificando-as como necessidades do tipo axiológico e existencial. As necessidades que compõem essa primeira categoria são a subsistência, afeto, entendimento, participação, ócio, criação, identidade e liberdade. Quando ao segundo tipo, destacam-se as necessidades de ser, estar, fazer e ter, sendo que no cruzamento entre linhas e colunas estão os satisfatores (mecanismos para atender a essas necessidades).

Por sua vez, Elizalde (2003) defende a existência de três subsistemas: o subsistema de necessidades, subsistema de satisfatórios e o subsistema de bens, os quais são capazes de afetarem uns aos outros. O subsistema de necessidades descreve a interioridade, localizadas dentro do indivíduo, sendo que quando se fala na natureza humana, se remete a esse tipo de subsistema. Assim, se refere a algo que é fundamentalmente dado aos seres humanos, por mais que não queira, não pode modificar, pois é algo inerente à sua condição, por esse motivo afirma que as necessidades humanas fundamentais são universais e são as mesmas a todos os seres humanos ao longo das histórias e independente da cultura.

O segundo subsistema corresponde aos satisfatores, os quais se diferenciam dos primeiros, pois este se refere às formas históricas e culturais mediante as quais se dá conta das necessidades humanas fundamentais, ou seja, a historicização das

necessidades. Versam sobre as maneiras pelas quais em cada cultura, sociedade e período histórico, as melhores formas de atualização são buscadas e projetadas a partir das necessidades de seus membros. O terceiro subsistema é o dos bens, os quais são artefatos materiais da cultura e são exterioridade fundamentalmente pura, condizendo com objetos ou coisas que aumentam a capacidade dos satisfatores para poder explicar a necessidade (ELIZALDE, 2003).

Figura 4. Sistema de necessidades humanas fundamentais e seus subsistemas, de Elizalde



Fonte: Elaboração pessoal adaptado de Elizalde (2003)

Conforme Elizalde (2003), considerando que as necessidades são poucas, finitas e passíveis de classificação, podem se dar em nove necessidades humanas fundamentais, quais sejam: subsistência, proteção, afeto, compreensão, criação, participação, lazer, identidade e liberdade. Cada uma dessas necessidades configura um subsistema do subsistema de necessidades integrante do sistema de necessidades humanas fundamentais.

Figura 5. Subsistema das necessidades e seus nove subsistemas, Elizalde



Fonte: Elaboração pessoal mediante adaptação de Elizalde (2003)

Conforme se extrai das figuras e da explicação alhures, o autor, em sua teoria, não prevê diferença hierárquica dentro das necessidades, considerando que todas elas são importantes e dependentes entre si, vez que estão em um sistema, apontando apenas que a necessidade fundamental seria a de subsistência, mas sem impedir que as outras também sejam importantes.

Outra questão importante que Elizalde (2003) ressalta são as noções sobre riqueza e pobreza, ao apontar que a pobreza está muito além da ausência de subsistência, pois a privação de qualquer uma dessas necessidades além de um certo nível tolerado leva ao colapso de todo o sistema de necessidades e consequentemente à vida.

Considerando essa contextualização, convém apontar que Max-Neef, Elizalde e Hopenhayn (1998), fundamentaram a Teoria das Necessidades Humanas, defendendo um desenvolvimento que se dá em escala humana, que se volta a atender as necessidades humanas básicas, bem como os satisfatores das mesmas, vislumbrando-as como finitas, poucas e passíveis de serem classificadas, entendendo o desenvolvimento não mais sobre bens e riquezas, mas sobre as pessoas.

Ressalta-se que essa teoria dos autores supracitados pode ser entendida como uma teoria para o desenvolvimento, pois não se concentram apenas nos aspectos econômicos que afetam a sociedade, ao esclarecer que “[...] *una teoría de las necesidades humanas para el desarrollo, debe entenderse justamente en esos términos: como una teoría para el desarrollo*” (MAX-NEEF; ELIZALDE; HOPENHAYN, 1998, p.38).

Portanto, a teoria proposta pelos autores, prevê as necessidades humanas muito além da economia, mas voltada para o desenvolvimento, de modo que integram subsistemas contemplado diversas áreas, sem excluir ou preterir uma necessidade em detrimento de outra. Martín (2001, p.21) ressalta o desenvolvimento à escala humana afirmando que:

[...] a satisfação das necessidades humanas fundamentais, na geração de níveis crescentes e autodependência e na articulação orgânica dos seres humanos com a natureza e a tecnologia, dos processos globais com os comportamentos locais, do pessoal com o social, do planejamento com a autonomia, da sociedade civil com o Estado.

Corroborando com esse enfoque, destaca-se o pensamento de Max-Neef (1993), o qual vislumbra o desenvolvimento à escala humana a partir das necessidades humanas, autoconfiança e articulações orgânicas, os quais dependem do fato de estar embasados no protagonismo das pessoas, privilegiando a diversidade como a autonomia dos espaços, buscando a transformação da pessoa-objeto em sujeito de desenvolvimento, o que é um verdadeiro problema à escala, tendo em vista que em sistemas organizados de cima para baixo não há protagonismos.

Desta forma, o desenvolvimento à escala humana é construído levando em consideração o protagonismo real e verdadeiro de cada indivíduo. Portanto, é imprescindível que seja dado o devido valor a toda diversidade, seja ela cultural, étnica, total, igual a autonomia dos espaços em que cada sujeito desenvolva esse sentimento de se sentir o protagonista. Ademais, esse desenvolvimento em escala humana somente pode se configurar se houver um aprofundamento democrático, de modo direito e participativo, capaz de estimular propostas e soluções criativas, surgindo de baixo para cima, resultando em produções que condigam com a realidade vivida e sentida por cada indivíduo (MARTÍN, 2001).

Desta forma, o desenvolvimento à escala humana só será possível se forem levados em consideração todos os fatores da comunidade, de forma democrática, bem como estimulando a participação dos agentes para que eles mesmos possam criar propostas e soluções para as questões que lhes são inerentes, o que terá reflexo no que vivem e sentem coletiva e individualmente. Considerando tais pontos, no próximo tópico volta-se o olhar para a educação inclusiva como forma de promover esse desenvolvimento à escala humana, influenciando no desenvolvimento local.

4.3 A educação inclusiva de alunos da educação especial e o desenvolvimento local

É imprescindível que o Desenvolvimento Local leve em consideração o viés humano. Desse modo, uma das perspectivas do Desenvolvimento Local, é promover o desenvolvimento humano, o qual, segundo Miklos (2014), pode ser concebido como um processo por meio do qual uma sociedade melhora a vida dos seus cidadãos, ao realizar um aumento de bens para que possam ter suas necessidades básicas e complementares satisfeitas, criando um entorno que proporcione respeito aos direitos

humanos de todas essas pessoas. De igual forma, o autor ainda conceitua o termo como sendo:

Também é considerado a quantidade de opções que tem um ser humano em seu próprio meio, de ser ou fazer o que ele deseja ser ou fazer. O desenvolvimento humano também pode ser definido como uma forma de medir a qualidade da vida humana no meio que se desenvolve, e uma variável chave para a classificação de um país ou região. Em um sentido genérico, o desenvolvimento humano é a aquisição de parte dos indivíduos, comunidades e instituições da capacidade de participar efetivamente na construção de uma civilização mundial que é próspera em um sentido tanto material como espiritual (MIKLOS, 2014, p.88)

Conforme se extrai das palavras do autor, o desenvolvimento humano pode ser observado de diferentes ópticas, de um modo geral, no sentido de promover uma melhora na qualidade de vida dos indivíduos. Em um sentido genérico, o desenvolvimento humano corresponde ao ato de adquirir, por parte desses agentes, a capacidade de participar efetivamente na construção de uma civilização mundial que é próspera em um sentido tanto material quanto espiritual.

Considerando essa importância do desenvolvimento humano para a construção de uma sociedade melhor, convém destacar os ensinamentos de Sem (2010), o qual traz um panorama da realidade global e a necessidade de promover o desenvolvimento como forma de dirimir tais mazelas:

[...] vivemos igualmente em um mundo de privação, destituição e opressão extraordinárias. Existem problemas novos convivendo com antigos – a persistência da pobreza e de necessidades essenciais não satisfeitas, fomes coletivas e fome crônica muito disseminada, violação de liberdades políticas elementares e de liberdades formais básicas, ampla negligência diante dos interesses e da condição de agente das mulheres e ameaças cada vez mais graves ao nosso meio ambiente e à sustentabilidade de nossa vida econômica e social. [...] Superar esses problemas é uma parte central do processo de desenvolvimento (SEM, 2010, p.09).

Desta forma, extrai-se que para que se efetive o processo de desenvolvimento, é imprescindível que vários entraves sociais sejam vencidos. Sobre isso, é necessário que haja primeiramente um desenvolvimento social, para a partir disso pensar em um crescimento econômico. Segundo Kliksberg (1998 *apud* Pereira, 2011, p.30-1), sem o desenvolvimento social não existe um desenvolvimento econômico satisfatório:

As persistentes brechas sociais na acumulação de ‘capital humano’ incrementaram a grande proporção de pessoas que vivem na pobreza e distribuição sumamente desigual de riqueza na região. Estas brechas sociais continuam limitando a produtividade e o crescimento

econômico regional, e atrasam os processos de democratização e modernização dos Estados.

Do exposto, verifica-se que é preciso primeiro transpor os problemas sociais, para que a partir disso, se pense em promover um desenvolvimento em várias áreas, não somente econômico, de modo satisfatório. Pensando nisso, vislumbra-se que essa ideia de desenvolvimento está profundamente relacionada à perspectiva da justiça social, a qual pode ser entendida a partir dos ensinamentos de Montoro (2005), que expressa que essa forma de justiça tem como escopo promover o bem geral ou comum, não servindo apenas a interesses individuais.

Nesse viés, um dos principais direitos sociais e humanos, cerne desse trabalho, é o direito à educação, a qual é um dos pilares da cidadania. Sobre isso, consoante Cury (2011, p.01) “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para a (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho”.

Compreendido isso, ressalta-se que a educação deve ir muito além da aquisição de conteúdos desconexos com a realidade vivida, devendo proporcionar que o educando tenha conhecimento do mundo que o cerca para contribuir com a sua transformação. Assim, a educação não apenas difunde os conhecimentos gerais previstos nos currículos, mas espera que reflita na melhoria da qualidade de vida das pessoas (BORGES; BERNARTT, 2010).

Outro aspecto relevante defendido por Marques e Brostolin (2011), é que a escola deve se preocupar com o ser humano, independente da família, classe, religião a qual pertence, para isso, deve desenvolver em cada um, suas habilidades inatas, bem como seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações, a fim de que possa ascender socialmente. Para os autores, os princípios defendidos pelo Desenvolvimento Local apontam que a escola não deve fazer nenhuma diferenciação entre as pessoas.

Conforme Rodrigues (1982), a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento, pois representa em conjunto o capital fixo e humano, instrumento e agente de desenvolvimento:

[...] el papel de la educación se desdobra en varios niveles: directamente en la producción, como factor de productividad en la organización de la producción, preparando recursos humanos necesarios para su planificación y control; en el orden social, actuando a nivel de la conciencia de los miembros de la sociedad y difundiendo la ideología de la sociedad del bienestar; como posibilidad

del progresso económico difundido por el capital; y también en la formación de los recursos humanos para el proceso de producción (RODRIGUES, 1982, p. 112).

Nesse sentido, a educação e o desenvolvimento não podem ser pensados separadamente, sendo que a educação se consubstancia como um fator influente na reconstrução social, pois conforme Freire (1994), a escola tem como foco educar para modificar a pessoa e a sociedade, sendo que a educação vai além do espaço escolar e se concretiza no âmbito das práticas educativas também em espaços da comunidade. A partir disso, considera-se que a educação é um direito de todas as pessoas, não basta aliar o desenvolvimento apenas com a educação comum, sendo imprescindível voltar o olhar para a educação especial na perspectiva inclusiva para a promoção do Desenvolvimento Local.

Considera-se também o histórico de exclusão que os estudantes da educação especial sofreram ao longo do tempo, pois por muito tempo estiveram à margem dos espaços escolares e, consequentemente, do mercado de trabalho e da devida inclusão social. Com a inserção desses educandos no ensino regular, adota-se a disposição contida na LDB/1996, a qual estabeleceu que a educação tem por finalidade preparar o aluno para exercer a cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

Para amparar o acesso dessas pessoas ao mercado de trabalho, destaca-se que a Constituição Federal de 1988, veda qualquer forma de discriminação de salários e admissões às pessoas com deficiência e que 20% dos cargos públicos devem ser preenchidos por pessoas com deficiência. Além disso, a Lei nº 8.213/1991, dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social, que estabelece a cota de funcionários com deficiência e outras necessidades que devem ser incluídos em cada empresa. De igual modo, a Lei nº 12.711, de 2012 (Lei de Cotas), esclarece que as empresas que tenham acima de cem funcionários devem reservar de dois a cinco por cento de seus cargos a pessoas com deficiência ou reabilitadas.

Considerando essas disposições, é importante esclarecer que tais prerrogativas não se trata de uma forma de imposição para que haja contratação de deficientes, mas sem uma maneira de assegurar igualdade de oportunidades para que essas pessoas tenham acesso em condição de igualdade material que as demais, tendo em vista que por muito tempo já foram e ainda são excluídas no contexto social. Porém, para que haja essa inclusão, é imprescindível que essas pessoas com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, tenham a devida qualificação, que ocorre por meio da escolarização e profissionalização desses indivíduos.

Dessa forma, a educação especial a partir da perspectiva inclusiva contribui para a criação do capital humano e, consequentemente, ao desenvolvimento humano, tendo em vista que ao incluir esses estudantes no ensino regular, permite que haja uma qualificação dos mesmos nas mesmas condições que os demais, sem que haja discriminações e preconceitos, desde que adaptados os currículos e oferecido o atendimento às necessidades desses indivíduos.

Em que pese isso, conforme Santos e Barbosa (2016), muitas empresas contratam essas pessoas simplesmente para atender às exigências da legislação, o que não beneficia a empresa e nem o processo de inclusão, bem como existem casos que permitem que essas pessoas fiquem em casa, fraudando a lei. Assim, é imprescindível que a comunidade reveja suas atitudes de modo a vislumbrar essas pessoas como agentes de transformação e que possam contribuir significativamente para o Desenvolvimento Local. Os autores apontam que:

É na educação básica que precisamos investir nesse aluno, para que ele não desista, para que ele acredite nas suas capacidades e que tenha suas necessidades atendidas, permanecendo na escola, concluindo os estudos e chegando aos cursos e escolas profissionalizantes, que contribuirão para a sua inserção no mercado de trabalho e, consequentemente, para uma vida mais autônoma e independente (SANTOS; BARBOSA, 2016, p.222).

Diante do exposto, a inclusão social dessas pessoas, começa no contexto da educação básica, assim sendo, permitir e incentivar a inclusão escolar contribui para que haja uma mudança na realidade vivida por esses indivíduos, que não rara as vezes são excluídos, podendo permitir que eles sejam inseridos no mercado de trabalho e participem satisfatoriamente da sociedade.

Desta maneira, a inclusão escolar atende às necessidades fundamentais desses indivíduos, fazendo com que o seu direito à educação se concretize, ao mesmo tempo em que atende ao ideal constitucional que veda a discriminação e preza pela igualdade no sentido material, consubstanciando os fundamentos que baseiam o Estado Democrático de Direito que, dentre outros, se destaca a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Concretizando, assim, o desenvolvimento à escala humana.

Por fim, conforme estudado ao longo dessa dissertação, percebe-se que o direito à educação para todos construí um dos pilares dos direitos humanos, sendo que por meio da educação inclusiva desses alunos é possível a formação do capital social e a garantia que as necessidades desses educandos sejam atendidas.

Permitindo, assim, que a educação inclusiva transforme a vida dos mesmos, por meio do desenvolvimento humano e não apenas com enfoque em uma educação pragmática, voltada ao mercado de trabalho e universidade, mas para que as pessoas possam exercer seus direitos da melhor forma possível.

Conforme visto, no município de Campo Grande, por meio da rede de ensino público municipal, são adotadas diversas ações e políticas para promover a educação especial no contexto inclusivo de modo satisfatório. E relevante afirmar que tais ações existentes permitem o desenvolvimento do indivíduo, tanto com relação ao aspecto humano, quanto ao desenvolvimento educacional para o mercado de trabalho.

Em que se pese tais práticas, observou-se que a concretização da educação inclusiva nesse recorte adotado, ainda deve passar por um tortuoso caminho, eis que é necessário vencer os obstáculos destacados no capítulo anterior. Pensando nisso, convém traçar uma crítica propositiva com enfoque em melhorar a atuação da rede municipal de ensino.

Nesse sentido, pontua-se que é imprescindível que a prática esteja alinhada à formalidade, ou seja, não basta que haja legislação assegurando a educação inclusiva, se não houver na prática atitudes inclusivas no cotidiano pedagógico, permitindo que se forme um pensando inclusivo, voltado ao respeito e acolhimento, assim como o atendimento desses alunos.

Além disso, a responsabilidade pela concretização desse direito é de todos que compõe o processo educacional, não devendo ser delegada a responsabilidade apenas ao professor que, por ter contato direto com o aluno, deveria suportar todo o ônus pela inclusão satisfatória. Assim, é imprescindível que haja políticas e planos prefixados e de modo contínuo, que não se submeta à mudança de gestão, mas que garanta uma continuidade da ideologia e permita que se concretize uma educação inclusiva à longo prazo.

Por último, um dos pontos por vezes esquecido, é o cumprimento ao preceito constitucional sobre a educação ser um dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Como resta evidente, deve haver uma articulação entre essas entidades, que forma que cada uma esteja aberta às propostas da outra,

visando um bem maior que é o acesso à educação para todos e de qualidade. Portanto, vislumbra-se a necessidade de que haja transparência e a rede pública caminhe em conjunto com a sociedade e a família, estando aberta às suas sugestões e em formação de parcerias para potencializar esse acesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como enfoque tratar sobre a educação especial sob a perspectiva inclusiva e suas perspectivas para o desenvolvimento local. Para tanto, fez-se uma jornada pela história da educação especial, vislumbrando que o tratamento oferecido para essas pessoas por muito tempo foi marcado pela exclusão e condutas cruéis.

Conforme visto, em diferentes períodos históricos essas pessoas eram eliminadas da sociedade ou tratadas à margem, enquanto em outros períodos eram escarneados em razão de suas características, dependendo da caridade de poucos, sendo que os primeiros espaços escolares buscavam ensinar apenas que aprendessem hábitos do cotidiano, sem que houvesse perspectiva para que aprendessem os demais conteúdos.

Nesse sentido, por muito tempo a educação especial foi oferecida em ambiente distinto, com predomínio do modelo médico, sem atenção ao aspecto pedagógico. No Brasil, a proposta de educação inclusiva é considerada recente, tendo em vista que a mudança de paradigma ocorreu com a Constituição Federal de 1988 e outros tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, demonstrando a preocupação com o tema para a efetivação dos direitos de todas as pessoas sem qualquer forma de discriminação.

Destarte, verificou-se que a Educação Inclusiva consiste em uma forma de assegurar uma série de direitos e garantias previstas em diversos diplomas legais, a fim de formar uma sociedade igualitária, que ao invés de segregar os diferentes possa dar a oportunidade para que estes se sintam incluídos nos mais variados ramos da vida social. Portanto, essa ideia de inclusão está muito além de garantir que o aluno simplesmente tenha acesso à escola, mas que por meio desse ingresso, seja capaz de permanecer no ambiente, desenvolvendo um sentimento de pertencimento a essa esfera do ensino regular e que possa, a partir disso, se tornar um protagonista da sua própria história.

Nesse enfoque, realizou-se uma contextualização acerca do desenvolvimento local, retomando conceitos sobre espaço, lugar, território e territorialidade, bem como trazendo informações sobre comunidade e capital humano, caracterizando as necessidades humanas, a partir das concepções de Maslow e Elizalde, para a promoção do desenvolvimento à escala humana.

Além disso, observou-se a organização da rede municipal de educação e a estrutura da educação especial em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em que o número de crianças da educação especial matriculadas no ensino regular tem contribuído para que haja uma democratização do ensino e com relação aos recursos materiais e humanos empregados, possibilitando que haja uma educação inclusão, sem discriminação e exclusão dos alunos, por conta de suas necessidades e deficiência, que os diferenciam dos demais.

Por último, pode-se observar que a educação é fundamental para promover o desenvolvimento humano e, consequentemente, o desenvolvimento local, tendo em vista que esse termo não pode se restringir apenas a aspectos econômicos, mas voltar o olhar para os indivíduos inseridos na comunidade e buscar meios de para a qualificação das pessoas de modo a contribuir para a sociedade.

Desta forma, a educação inclusiva retoma esses valores, fazendo com que esses alunos da educação especial possam ser empoderados por meio dessa proposta inclusiva, de forma a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias, sem depender unicamente de políticas públicas, mas que possam ser agentes de transformação e contribuir para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Natália Costa. A presença do educador Pestalozzi na educação. Disponível em:
http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3194/1/2011_NataliaCostaAraujo.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Ofício de mestre: Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ÁVILA, Vicente F. Formação educacional em desenvolvimento local: relato de estudo em grupo e análise de conceitos. Campo Grande: UCDB, 2001.
- BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola:** Obstáculos e Desafios para uma educação transformadora. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientada por Carmen Lucia Bezerra Machado. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2004.
- BASTOS, Manoel de Jesus. Análise do Contexto da Educação Brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ed. 01, vol. 14, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BECKER, F. **O que é construtivismo. Ideias.** São Paulo: FDE, n.20, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. O Capital Social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Janeiro de 2008.
- BRASIL, Constituição Federal, 1988.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.
- BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. A educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande: Desenhando os percursos. **Revista de Educação Especial.** Educação Especial: Textos e Contextos, ano 1, n. 1, 2014.
- CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI.** 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial.** 3a ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- CORCINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro. Educação Especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_p

de/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovorcini.pdf. Acesso em: 05 jul.2019.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. Educação especial. v.1, 5 ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 4.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláudia. Educação inclusiva: as implicações das contribuições e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v.24, n.90, 2016.

DELGADO, Maurício Godinho. Proteções contra discriminação na relação de emprego. In **Discriminação**. São Paulo: LTr, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Dez desafios da educação brasileira contemporânea: construindo um presente possível. **Parc. Estrat.** Ed Esp. Brasília/DF, v. 16, n.32, 2011.

FERNANDES. Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2011.

FRANCO, S.R.F. **O construtivismo e a educação**. Porto Velho: GAP, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3^aed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Bruno. Educação Humanizada: O saber e o fazer de cada um compartilhado por todos na arte de educar. **Rev. Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS, 2018.

FRIAS, Elizabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular**. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acessado em: 15 de abr.2018.

FURTADO, Celso. Introdução ao Desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural. 3. ed. Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

GRASSI, Tânia Mara. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>. Acessado em 10 de abr.2018.

HAESBAERT, Rogério. Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (org). **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

IBGE. **Conheça o Brasil. População. Educação.** 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 24 jan.2020.

JESUINO, Mirtes dos Santos. Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico. **Revista de Educação Especial.** Educação Especial: Textos e Contextos, ano 1, n. 1, 2014.

KLIN, Ami. **Autismo e Síndrome de Asperger:** uma visão geral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1/a02v8s1.pdf>. Acessado em: 05 abril. 2019.

LE BOURLEGAT, C. A. Desenvolvimento local na abordagem territorial do atual sistema mundo. In: TREMBLAY, Gaetan; VIEIRA, Paulo Freire (orgs). **O papel da universidade no desenvolvimento local:** experiências brasileiras e canadenses. Florianópolis: APED, 2011.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Heitor Romero. **Desarrollo local en la escala humana:** uma exigência del siglo XXI. Campo Grande: Mundial, 2013.

MARQUES, Heitor Romero; BROSTOLIN, Marta Regina. **Educación Brasileña:** Perspectivas desde el Desarrollo Local. 1ª ed., 2011.

MARTÍN, José Carpio. Por Mato Grosso do Sul: As escalas do Desenvolvimento Local. Trad. MARQUES, Heitor Romero. In: MARQUES, Heitor Romero *et al.* (org.), **Desenvolvimento Local Em Mato Grosso do Sul:** Reflexões e Perspectivas. 1 ed. Campo Grande: UCDB, 2001.

MASLOW, A. H. Uma teoria da motivação humana. In: BALCÃO, Y.; COERDEIRO, L. L. (org). **O comportamento humano na empresa.** Rio de Janeiro: FGV, 1975.

MAX-NEEF, Manfred A. **Desarollo a escala humana**: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Barcelona: Editorial Nordan-Comunidad, 1993.

MAX-NEEF, Manfred; ELIZALDE, Antonio; HOPENHAYN, Martín. Desarollo a escala humana: opciones para el futuro. 2. ed. Montevideo: Nordan-Comunidad, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MIKLOS, Jorge. **Cultura e Desenvolvimento Local**: Ética e Comunicação Comunitária. 1.ed. São Paulo: Editora Érica/Saraiva, 2014.

MITIDIERO, Marilda Batista. **O museu José Antonio Pereira no ensino da história**: patrimônio, identidade e desenvolvimento local no contexto da territorialidade. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2009, 121 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local).

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do direito**. 26.ed. rev e atual., São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

MORAES, Jair Luiz. Síndrome de Asperger. **Revista Sinpro**, 2004.

NASCIMENTO, Paula Fonseca do; MELAZZO Everaldo Santos. Território: conceito estratégico na assistência social. **Serv. Soc. Ver.**, Londrina, v.16, n.1, 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/848/84805205/>. Acessado em: 23 abr.2019.

RODRIGUES, N. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1982.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhe In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva**: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual. Disponível

em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf. Data de acesso: 05 de mar.2018.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.38, n.04, 2012.

SANTOS, Eduardo F. dos. GRILLO, Jocimara P. MACIEL, Josemar de C. Diferença e visibilidade precária: conceituação e um caso. Campo Grande, MS: Gráfica Mundial, 2016.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma geografia Crítica. 6 ed. São Paulo: USP, 2004.

SANTOS, Tatiana dos; BARBOSA, Regiane da Silva Barbosa. **Educação Inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; MARTA, Taís Nader. **A importância da educação inclusiva na luta contra o preconceito**. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/1952.pdf. Acessado 18 abr.2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Ana Paula da. **Embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova**: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedssul/9anpedssul/paper/viewFile/1259/13>. Acesso em: 02 dez.2019.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial** [recurso eletrônico]: em tempos de inclusão. Tradução CARVALHO, Sandra Moreira de. 5ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WANDERLEY, Pedro Paulo Sperb. **O trabalho do egresso do sistema prisional à luz do desenvolvimento local**. Dissertação (mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 134 f. Orientado por Pedro Pereira Borges, 2018.