

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

DAIANE SCARDUELI

**O DIREITO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CONTRADIÇÕES NA SUA MATERIALIZAÇÃO**

CAXIAS DO SUL, RS

2019

DAIANE SCARDUELI

**O DIREITO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CONTRADIÇÕES NA SUA MATERIALIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharela em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Evelise Lazzari

CAXIAS DO SUL, RS

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me acompanhar em todos os momentos.

A minha família, meus pais e a minha irmã. São vocês que enchem a minha vida de significado. Agradeço por estarem presente em todos os momentos da minha vida. Meu sonho se realizou, vocês fazem parte deste processo por estarem sempre me dando força e salientando que sou capaz.

Ao meu namorado, por estar ao meu lado, me apoiando, me incentivando, e o mais importante, lembrando o quanto era necessário, sem nunca me deixar desistir.

Não poderia deixar de agradecer às minhas colegas de curso, pela amizade e pelas trocas de aprendizagem durante esta caminhada, agradeço as amizades constituída no início da graduação. A Daniela, colega dos estágios e deste processo tão importante e temido, chamado TCC, que muitas vezes compartilhamos das mesmas angústias, anseios e alegrias. Em especial agradeço a Tainá, por me acompanhar durante esta caminhada, mas principalmente neste último semestre, que além de colega, tornou-se irmã do coração, não medindo esforços para me amparar quando necessário. Agradeço por me escutar pacientemente em todos os momentos, e demonstro a minha imensa gratidão pelo melhor e mais grandioso presente, meu afilhado Vitor. E aos demais colegas do curso de Serviço Social, que vivenciaram este processo de graduação.

Agradeço a todas as professoras do curso de Serviço Social. Em especial as professoras que compõe a minha banca. A Profa. Ms. Elizabete Bertele, por ter sido a minha supervisora acadêmica, a senhora tornou este processo mais leve, transbordando conhecimento, destacando com sutileza o que precisava melhorar. Tornou este momento inesquecível e rico de conhecimento. Gratidão! A Profa. Dra. Rosane Inês Fontana Lorenzini, agradeço ao carinho que demonstrou em apenas um semestre, na disciplina de Participação e Controle Social, você é uma excelente professora e pessoa, sinto em não poder ter compartilhado de mais momentos ao lado da senhora.

A minha orientadora Profa. Dra. Evelize Lazzari, pela delicadeza, paciência e conhecimento durante o processo. Agradeço aos estímulos, as observações, as indicações, as trocas durante a construção do TCC. Tenho muita admiração pela pessoa e profissional que és. Gratidão!

A Anaquel, minha supervisora acadêmica, gratidão por ter me acompanhado ao longo dos três níveis de estágio, agradeço pelas reflexões e apontamentos realizados, dividindo comigo seu conhecimento, e enriquecendo as minhas aprendizagens durante este processo.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram de neste processo; vocês fazem parte desta conquista. Serei eternamente grata.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aborda a temática *O direito das crianças e adolescentes à educação inclusiva*. A motivação para tal estudo nasceu da vivência da aluna no Estágio Curricular Obrigatório em Serviço Social, realizado no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi), no município de Bento Gonçalves. A partir da escolha do tema, surgiu o seguinte problema: Quais as principais contradições para a materialização da educação inclusiva para crianças e adolescentes? As seguintes questões norteadoras foram elaboradas com base nessa problematização: I) Como está definido o marco regulatório da educação?; II) Como está definido o marco regulatório da educação inclusiva?; III) Quem são as crianças e adolescentes demandatários da educação inclusiva?; IV) O que são transtornos mentais, e quais estão definidos no marco regulatório da educação inclusiva?; V) Quais as principais contradições para a materialização da educação inclusiva para crianças e adolescentes?. Com isso, construíram-se os objetivos. O objetivo geral é refletir sobre as contradições na materialização da educação inclusiva para crianças e adolescentes, salientar a importância do tema em questão e contribuir com a discussão a respeito da educação inclusiva, com o intuito de promover o conhecimento da garantia, acesso e permanência do público demandatário na escola. Já os objetivos específicos: I) Contextualizar o marco regulatório da educação e da educação inclusiva a partir da Constituição Federal de 1988; II) Caracterizar e conceituar o público demandatário da educação inclusiva, a partir do estabelecido na Política Pública de Saúde Mental; III) Refletir criticamente sobre as contradições da materialização da educação inclusiva de crianças e adolescentes; Para responder ao problema e às questões norteadoras a fim de atingir os objetivos, utilizou-se o método dialético crítico e, como procedimentos metodológicos, a pesquisa qualitativa e documental. Neste percurso, foi importante compreender e analisar o marco regulatório da educação e da educação inclusiva para constatar as contradições na materialização da educação inclusiva no Brasil, ou seja, verifica-se que esta concretização percorre diversas expressões da questão social, sendo eficiente e de extrema importância o papel do assistente social nas escolas. Compreende-se que a educação inclusiva, enquanto direito educacional, é um avanço para o público demandatário. Porém, na contemporaneidade, a educação inclusiva carrega preconceitos e estigmas já estabelecidos pela sociedade além da precarização do trabalho dos professores, os quais se dispõem a receber baixos salários e da baixa infraestrutura das escolas. A família, necessariamente precisa entender a importância do acesso e permanência desta criança e adolescente na escola para além do aprendizado, uma vez que o ambiente escolar visa a socialização e a formação de sujeitos de direitos. Por fim, ressalta a não eficácia do Governo, fomentando para uma Política Pública fragmentada e descontextualizada.

Palavras-chave: Educação. Educação Inclusiva. Criança e adolescente.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
COMDICA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCD	Pessoa com Deficiência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A EDUCAÇÃO: SOBRE A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
2.1	Breve histórico da política pública de educação no Brasil pós 1988	14
2.2	Breve histórico da política nacional de educação inclusiva no Brasil pós 1988	19
2.3	Público demandatário da educação inclusiva	23
2.3.1	Deficiências na educação inclusiva	26
2.3.2	Transtorno global do desenvolvimento	28
2.3.3	Altas habilidades e superdotação	29
3	CONTRADIÇÕES NA MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	31
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
	REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) configura-se como critério para a formação do Curso de Serviço Social da Universidade de Caxias do Sul. O TCC é entendido como a

Elaboração de um trabalho monográfico sistematizado a partir de uma indagação teórica, constituindo uma síntese reflexiva da experiência acadêmico-profissional desenvolvida ao longo do curso, explicitando o projeto político profissional em Serviço Social. (UCS, 2019).

Como todo o trabalho científico parte da escolha do tema, no presente estudo a temática escolhida foi: *o direito das crianças e adolescentes à educação inclusiva*. Dentre os motivos que influenciaram na escolha do assunto, destacam-se as experiências vivenciadas no Estágio Curricular Obrigatório em Serviço Social, realizado no Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil – CAPSi, no município de Bento Gonçalves/RS, sendo este um serviço da Política Pública de Saúde Mental. Pode-se perceber, no decorrer dos três níveis do estágio, a complexidade do tema em destaque, sendo um dos motivos de estigma e preconceitos na sociedade. Ainda que de forma empírica, percebe-se que a falta de conhecimento sobre os direitos das crianças e adolescentes que necessitam de atendimento diferenciado pode ser percebida também entre esses e suas famílias. Mesmo estando em sala de aula “regular” a inclusão não ocorre e, por não saberem de seus direitos, acabam não reivindicando por melhorias. Compreende-se que a atual conjuntura seja complicado para os professores, pois o trabalho é precário, às vezes não recebem as devidas capacitações, os salários são baixos, as infraestruturas das escolas não são adequadas, porém a criança ou adolescente está na sala de aula e tem o direito de participar das atividades propostas dentro dos seus limites, com adaptação de currículos e atividades complementares ou suplementares. Para além dessa indagação, o presente trabalho tem o objetivo de proporcionar conhecimento acerca do tema à luz do Serviço Social.

A partir da escolha do tema, foi possível construir o problema da pesquisa direcionando o processo investigativo que consiste no seguinte questionamento: *quais as principais contradições para a materialização da educação inclusiva para crianças e adolescentes?* Após escolher a problemática, foi viável definir as questões

norteadoras elencadas a seguir: I) Como está definido o marco regulatório da educação?; II) Como está definido o marco regulatório da educação inclusiva?; III) Quem são as crianças e adolescentes demandatários da educação inclusiva?; IV) O que são transtornos mentais e quais estão definidos no marco regulatório da educação inclusiva?; V) Quais as principais contradições para a materialização da educação inclusiva para crianças e adolescentes?

Considerando o problema de pesquisa e as questões norteadoras, o objetivo geral é refletir sobre as contradições na materialização da educação inclusiva para crianças e adolescentes, contribuindo com a discussão a respeito da educação inclusiva no sentido de promover o acesso e permanência do público demandatário nas escolas. Esse objetivo posteriormente desdobra-se em três específicos: I) Contextualizar o marco regulatório da educação e da educação inclusiva a partir da Constituição Federal de 1988; II) Caracterizar e conceituar o público demandatário da educação inclusiva; III) Refletir criticamente sobre as contradições da materialização da educação inclusiva de crianças e adolescentes.

As produções realizadas ao longo do TCC baseiam-se no método dialético crítico. Konder considera a dialética como “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 7-8).

Com o intuito de orientar a leitura crítica e associá-la a produção teórica do TCC, é necessário compreender as categorias do método dialético crítico que serão utilizados neste processo, especialmente as categorias, historicidade, contradição e totalidade.

A categoria “historicidade”, de acordo com Konder, “é a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada” (2008, p. 19). Foi por meio dela que se construiu e analisou-se o marco regulatório legal da Educação e Educação Inclusiva, o conceito das deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, asseguradas pela lei da educação inclusiva. A partir da referida categoria, compreende-se que os preconceitos e os estigmas acompanham os sujeitos ao longo da história, influenciando no desenvolvimento de uma Política de Educação Inclusiva. Dessa forma, entende-se que há a contradição da materialização da supracitada política nesses preconceitos e estigmas.

A totalidade, segundo Konder (2008, p. 36), é “mais do que a soma das partes que se constituem”, ou seja, compreender o aluno como um todo e ter a clareza de

que os fatores implicam na sua vida. Konder (2008, p. 36) aponta que “qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados”.

A categoria da contradição “é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (Konder, 2008, p. 47), presente em todas as relações humanas e com a natureza. Essa categoria encontra-se nas legislações, em especial a da educação inclusiva, pois ela existe para assegurar e garantir o direito de crianças e adolescentes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e superdotação. Porém, na educação inclusiva, esses sujeitos acabam sendo excluídos por conta do seu diagnóstico, podendo agravar o sofrimento psíquico e social. Assim, pode-se aferir que essa categoria foi imprescindível para se ter conhecimento e clareza da “contradição” de acesso e garantia existente na política pública em questão.

A pesquisa para a construção do TCC deu-se por meio da pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (1993), “aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (1993, p. 10). Afirma-se

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela não se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ele trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa será operacionalizada por meio das técnicas de análise bibliográfica e documental, no sentido de responder às questões norteadoras do projeto do TCC. A primeira, conforme Gil (1991, p. 48), trata-se da pesquisa “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, ou seja, a busca e a classificação dos materiais (artigos e livros) teóricos já existentes. A segunda é caracterizada por Oliveira (2007, p. 69) “[...] pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico como legislações, relatórios, reportagem de jornal, revistas, cartas, filmes, gravações entre outras matérias de divulgação”.

Para a elaboração desta pesquisa observou-se, enquanto universo, as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em se tratando da amostra intencional não-probabilística do presente TCC, o público-alvo da Política Pública de Educação Inclusiva são as crianças e adolescentes com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A partir das pesquisas bibliográfica e documental, utilizaram-se três etapas da pesquisa como coleta de dados, “cujo objetivo é obter informações da realidade” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 97). Aplicou-se a organização e sistematização dos dados e fontes estudadas desde o projeto, além da análise dos dados, sendo uma das estratégias para identificar se o que está sendo dito está relacionado com o tema proposto. Campos assegura que

[...] talvez a fase de analisar os dados, na execução de uma pesquisa científica, seja um dos momentos mais nevrálgicos e a escolha do método ou da técnica para a sua realização necessite dos pesquisadores muita atenção e cuidado. Essa escolha realmente tem que ser adequada e proporcionar a exploração dos dados em toda a sua riqueza e possibilidade. (CAMPOS, 2004, p. 611).

O presente trabalho, constituído a partir dos resultados obtidos através da pesquisa, está estruturado em mais 2 capítulos. O segundo intitula-se “Política Pública de Educação e Educação Inclusiva no Brasil”, que conceitua brevemente o histórico da Política Pública de Educação e de Educação Inclusiva no Brasil com um importante recorte, após a Constituição Federal de 1988, sem deixar de levar em consideração a importante trajetória da educação até o referido ano, apresentando traços relevantes até os dias atuais. Neste capítulo será demarcado o público demandatário da educação inclusiva, conceituando-os e caracterizando-os.

No capítulo 3, denominado “Contradições na Materialização da Educação Inclusiva”, contextualiza-se a importância tanto do acesso quanto da permanência das crianças e adolescentes, que fazem parte do público demandatário da educação inclusiva, porém está permeada de contrassensos, desde os presentes no papel da escola e da família até as do governo. Esses contrassensos dizem respeito às expressões da questão social, sendo esse objeto de trabalho do assistente social.

Por fim, são expostas as considerações finais acerca do trabalho, sintetizando os principais resultados, retomando os objetivos e os desafios e contradições em relação à temática, seguido das referências utilizadas.

2 A EDUCAÇÃO: SOBRE A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Será feita, neste capítulo, uma breve contextualização do marco regulatório da Política Pública de Educação e da Educação Inclusiva no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, tendo como referência a concepção de alguns autores que possam contribuir na discussão. Apesar do recorte realizado, entende-se que a trajetória da história da educação no Brasil foi de suma importância.

2.1 Breve histórico da política pública de educação no Brasil pós 1988

A Constituição Federal de 1988 inseriu a educação enquanto direito social conforme previsto no artigo 6^o do referido regimento. Os direitos sociais, conforme Telles (2003, p. 67), são considerados “direitos que devem valer para todos, sem distinção de raça, religião, credo político, idade ou sexo”. Neste sentido, Piovesan (2010, p. 385) define essas garantias como “direitos fundamentais, sendo, pois, inconcebível separar os valores liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais)”.

De acordo com Camara (2013, p. 11), o “direito a educação vem preservar e resguardar a democracia esculpida pela Carta Magna e, por conseguinte, propiciar a garantia ao acesso a todo cidadão a esse direito”. Compreende-se, dessa forma, que o acesso e garantia dos direitos fundamentais diz respeito ao “alcance universal dos direitos humanos, transcendendo além do Estado, dentre eles a educação, que, ao ser posta como um direito social de todos, confirma, assim, o seu caráter universal” (CAMARA, 2013, p. 11).

Diante do exposto, a educação foi reconhecida enquanto direito a partir da Constituição Federal em 1988. Entende-se que o ensinar, no citado estatuto no artigo 205 é,

Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

¹ São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, art. 6^o).

Ou seja, compreende-se como uma tríplice função (Estado, família, sociedade) de garantia e realização plena desse direito as crianças e adolescentes, promovendo o desenvolvimento e autonomia do sujeito e o exercício da cidadania. De acordo com Gomes (2012, p. 40), a educação

Por ser imprescindível ao desenvolvimento da própria pessoa, ao afetar em vários aspectos sua *vida* enquanto existência e modo de ser, a educação veio a merecer a proteção do Direito. Em razão da relevância do valor nela presente passou a significar, [...], um *direito fundamental*. [...] O direito à educação é *fundamental* por se tratar de um direito social *diretamente vinculado ao direito à vida*. (BRASIL, 1988, art. 6º).

Além do artigo já mencionado, a CF de 1988 elenca os princípios basilares para o ensino brasileiro, que objetiva oportunizar às crianças e adolescentes o acesso e a permanência na escola sem distinção, permitindo a autonomia do indivíduo a partir do acesso ao conhecimento.

Neste sentido, Camara (2013, p. 21) pondera que a educação,

Além de favorecer para o desenvolvimento da personalidade humana, é requisito indispensável para a concreção da cidadania. Mediante ela, o cidadão passa a compreender o alcance das suas liberdades e a consciência de seus deveres. A educação é a condição para o exercício dos seus direitos, permitindo que haja uma integração entre uma cidadania consciente e uma democracia efetivamente participativa.

Compreende-se que a educação é um direito individual que auxiliará as crianças e os adolescentes no processo de formação da cidadania, além de ter ciência de seus deveres. Esse direito é essencial não somente ao indivíduo, mas também a sociedade pois, a partir da educação, o sujeito se tornará cidadão mais participativo em uma coletividade democrática. Dessa forma, Flach (2011, p. 298) assegura que “sem educação não pode haver cidadania, também o pleno exercício da democracia encontrar-se-á entravado se esse direito social não for amplamente assegurado à população”.

No artigo 208 da CF de 1988, encontra-se o dever do Estado em relação à garantia da educação, conforme os incisos abaixo:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;**
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Sinalizam-se, como principais princípios, a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, principalmente o atendimento educacional especializado às crianças e adolescentes que o necessite, sendo oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Camara (2013, p. 22) evidencia que

A inclusão da educação como um direito social é uma conquista de todo cidadão. É o elo entre a efetivação dos direitos para o exercício de uma cidadania política. A sua inserção como um direito de todos demonstra a dimensão democrática do seu alcance. Efetiva, assim, a sua universalidade.

Na década de 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069 -, pois novos conceitos foram exigidos, reinventando práticas para os atendimentos e, principalmente, foram assegurados o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. O referido estatuto estabelece os direitos e deveres desse público, tendo sido fundamentado a partir do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que salienta:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

O ECA contribui para demarcar que nenhuma criança e/ou adolescente “será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão, punindo a família na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (COMDICA, 2018, p. 03). Sendo assim, acredita-se

que as crianças e adolescentes precisam ter seus direitos acessados e garantidos, assegurados pelos seus pais e/ou responsáveis, pelo Estado e pela sociedade.

Referente ao direito à educação, o artigo 53 do próprio estatuto define que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Logo, pode-se perceber que tem grande afinidade com o artigo da Constituição Federal, ressaltando a importância do ingresso e a permanência na escola independentemente das suas dificuldades, pois é neste espaço que as crianças terão aproximação com outras pessoas, criando um novo vínculo afetivo, estimulando a socialização, o aprendizado, o seu desenvolvimento e exercitando a cidadania enquanto sujeito de direito.

De acordo com o marco regulatório da educação no Brasil, é estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 1996, regulamentada pela Lei nº 9.394/96, que estabelece os princípios gerais para todo o sistema educacional do País. Desde a Constituição Federal de 1988, a LDB foi discutida por oito anos até ser sancionada. De acordo com Monteiro, González e Garcia (2011, p. 90), na lei supracitada, o

Poder Legislativo observou a necessidade de fundamentar a estrutura do sistema educacional fazendo alusão entre os primeiros artigos, além do conceito de educação e suas possibilidades, a instituição de princípios básicos, pois nossa sociedade passaria a viver numa nova perspectiva de governo e convívio social pós-ditadura. Estes princípios deveriam ser a base para todo o processo educacional, desde sua administração por parte do Governo, passando pela gestão nos estabelecimentos de ensino até a sua operacionalização dentro de sala de aula através do professor, onde se encontrava a razão de fomentar tal ferramenta legal na área da educação.

Destaca-se, como marco principal na luta pela reformulação da LDB, o que foi definido no artigo 2, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Sendo assim, é possível compreender que foi um movimento social com o objetivo de desvincular a educação da era ditatorial, reconfigurando todos os níveis de ensino. Esse movimento ficou marcado também pelo avanço tecnológico da época.

A LDB/96, no seu capítulo V, define a educação especial no Brasil que, de acordo com o artigo 58º, reconhece-a como “a modalidade de educação escolar

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Compreende-se assim, que o público demandatário tem o direito de permanecer em escola na rede regular de ensino sem que os preconceitos e estigmas da sociedade interrompam essa fase tão importante na vida da criança e adolescente.

A LDB/96, nesse mesmo artigo, refere nos incisos que, quando necessário, o público demandatário da educação inclusiva terá o direito a serviços de apoio especializados na escola regular, será ofertado o AEE e a oferta da educação especial é ao longo da vida, desde a educação infantil até quando houver necessidade, conforme discorre os incisos seguintes:

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º² e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 1996, art. 58).

Nesse sentido, compreende-se que a educação inclusiva foi uma grande conquista para a educação no Brasil, porém percebe-se que atualmente essa lei configura-se apenas em um pedaço de papel, pois existem muitas contradições para

² O artigo 4º afirma que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; **III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino**; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996, grifo nosso).

a sua materialização como será aprofundado no capítulo seguinte. Dessa forma, reitera-se que o maior desafio é organizar políticas de governo que possam cumprir com tudo o que está disposto na LDB/96.

2.2 Breve histórico da política nacional de educação inclusiva no Brasil pós 1988

A história da educação inclusiva no Brasil “foi marcada por uma combinação de práticas assistencialistas e educacionais, onde parcela da população se viu relegada a atitudes isoladas, ofertas de serviços prestados por instituições públicas, privadas e filantrópicas” (LIMA; GOMES, p. 185).

Em 1988, com a Constituição Federal, a educação é reconhecida como um direito de todos e, como um dos princípios para o ensino, garante o acesso das pessoas com deficiência ao atendimento educacional especializado.

Nessa década, em 1994, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, dois anos depois é promulgada a Declaração de Salamanca, “que aborda princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais, um marco internacional na luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência” (LIMA; GOMES, p. 186). Esta declaração influencia e afirma o compromisso da educação para todos, “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 01).

A Declaração de Salamanca tornou-se um importante marco na luta em defesa das escolas inclusivas tendo, como norteador, o direito à educação e reitera que as crianças e adolescentes que fazem parte do público demandatário do AEE devem ter acesso às escolas de ensino regular, integrando uma metodologia centrada neste público, capaz de atender às suas necessidades, respeitando suas limitações e potencialidades.

Em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva após um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Essa política é respaldada pela resolução que dispõe sobre o AEE, tendo sido implementada pelo Ministério da Educação, que inclui programas de implementação de salas de recursos

multifuncionais, adequação de prédios escolares para acessibilidade, além da implementação do Programa Educação Inclusa: Direito à Diversidade³.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não reformula as práticas educacionais “de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial” (MEC/SECADI, p. 03).

A Resolução nº 4/2009 emitida pelo Ministério da Educação estabelece as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, considerada uma modalidade de Educação Especial. O AEE, no seu artigo 1º, salienta que as crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, devem ser matriculados nas classes comuns de ensino regular, e o AEE deve ofertar salas de recursos multifuncionais.

A função do AEE é “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, art. 2º).

O público mandatário desta resolução configura-se enquanto

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se, nessa definição, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, art 4º).

³ O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, tem o objetivo de estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos, tem como principais ações realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Este atendimento, de acordo com o artigo 5º, é realizado especialmente “na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substantivo às classes comuns”. É necessário que a institucionalização ofereça o serviço do AEE, promovendo espaços com equipamentos, cronograma e professores específicos para essa atividade.

Em 2012 é promulgada a Lei 12.764 que garante os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, o reconhecendo como pessoa com deficiência e, de acordo com o artigo 3º, são garantidos direitos como “a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer, a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração, o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde”. No parágrafo único, do artigo acima citado, a criança que comprovar a necessidade de um profissional de apoio⁴, terá uma pessoa especializada o acompanhando (BRASIL, 2012).

A resolução supracitada é de extrema importância para o público demandatário, especialmente para crianças e adolescentes com transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, pois garante o acesso e permanência destas crianças nas escolas e como fator mais importante: a inclusão dos mesmos.

Em 2014 o MEC elabora a Nota Técnica nº 04/2014, cuja finalidade é de orientar os profissionais quanto aos documentos comprobatórios das crianças e adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esta Nota Técnica afirma que um laudo médico com o diagnóstico “não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.” O MEC compreende ainda que

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas

⁴ De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no inciso XIII, do artigo 3º compreende-se por profissional de apoio escolar aquela pessoa que “exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015, art. 3º).

de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014).

A deficiência, vista e entendida pelo senso comum como um desvio da normalidade, será tratada no subcapítulo posterior e ainda é uma das formas de preconceitos enfrentados pelas pessoas, sendo que o primeiro contato com o diferente é no espaço escolar. Por esse motivo, torna-se importante a noção da diferenciação da educação especial e da educação regular, que visa a inclusão das crianças e adolescentes PCD, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com Carneiro (2008, p. 168), a educação especial no Brasil tem influência da normalização e da integração, visando a inserção do PCD na sociedade, com oportunidades iguais a todos, com práticas de segregação e exclusão, ou seja, a pessoa com deficiência, é inserida na sociedade com o intuito de aumentar as suas chances de inserção e seguir os padrões da “normalidade”.

A educação especial caracteriza-se “ações isoladas” em instituições especializadas, atendidas específica e exclusivamente por “educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional” (NORONHA; PINTO, p. 03).

Por conseguinte, a educação inclusiva caracteriza-se pelo processo da participação de todos os estudantes na rede de ensino regular, “trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos” (NORONHA; PINTO, p. 03). Configura-se como “uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos” (NORONHA; PINTO, p. 03).

Com a implementação da educação inclusiva nas escolas regulares, faz-se necessário a busca pelas adaptações de currículos, que atente às necessidades e expectativas do público demandatário, assegurando o acesso à educação de qualidade a todos os envolvidos, tornando-se indispensável o repasse de recursos governamentais a fim de garantir o sucesso e a permanência das crianças e adolescentes nas escolas. Logo, é inevitável a formação e capacitação dos professores e promover capacitações às escolas para atender este público demandatário (NORONHA; PINTO, p. 04).

Para garantir o acesso e a permanência deste público demandatário, em 2015 é constituída a Lei 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecido também como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O artigo 1º afirma que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

No artigo 4º da referida lei, é reiterado que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. O próximo inciso define que “a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante”.

Em relação à educação no artigo 27, é assinalado que

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

O Estatuto da Pessoa com Deficiência assegurou a autonomia e a capacidade desses cidadãos em ter acesso e condição de igualdade aos demais. Esse estatuto trouxe destaque aos avanços na área da saúde, educação (educação inclusiva), trabalho, assistência social, esporte, previdência e transporte.

2.3 Público demandatário da educação inclusiva

O presente item objetiva conceituar deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, além de caracterizar e definir o público demandatário da Política Pública de Educação Inclusiva, partindo de uma contextualização histórica demarcada pelas institucionalizações dos estigmas e preconceitos demarcados pela sociedade, pela não aceitação, até a inclusão.

O conceito de deficiência sofreu transformações ao longo do período histórico tendo, como referência, as “necessidades da pessoa com deficiência e pelo próprio sistema sociopolítico e econômico” (LIMA; GOMES, p. 181).

No estigma da pessoa com deficiência, seja física ou mental, ao longo da trajetória histórica, pessoas fora dos parâmetros considerados normais pela sociedade eram caracterizados como “inválidos, defeituosos, retardados, excepcionais, especiais e outros mais agressivos, como ‘aleijados’, ‘débil-mental’, ‘retardado’, ‘mongoloide’, ‘moncos’” (LIMA; GOMES, p, 182). Tais adjetivos denotavam as diferenças em relação às outras pessoas.

Ao longo da história, consideram-se quatro importantes momentos para a concepção da deficiência. O primeiro reitera a lógica da exclusão, ou seja, as pessoas com deficiência eram totalmente excluídas do convívio social, tendo vivido por meio da mendicância. Ao longo do tempo, foi associado pela igreja como um pecado, sendo a segregação o destino aos deficientes. Aos “anormais”, era preservado o direito à vida, porém seria de maneira escondida, objeto de castigo ou caridade (VALENTINI, 2018, p. 03).

O segundo momento histórico foi do século XVII ao início do século XX, marcado pela lógica da institucionalização. Com o avanço dos estudos da Biologia, da Medicina e da área da Saúde, houve avanços no tratamento médico, dando início a um período relacionado entre o corpo sadio e a mente doente. Nesse período, a deficiência “passou a ser vista como doença de natureza orgânica. Surgiram as primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoa com deficiência, porém na forma de segregação em instituições especiais, para cuidado, proteção e tratamento”. Poucas eram as oportunidades de convívio social, estudo e trabalho (VALENTINI, 2018, p. 08).

O terceiro momento foi no século XX (pós-guerras até anos 1990), com a lógica da integração. Esse período é marcado pela criação de serviços de reabilitação, pois havia o atendimento aos soldados que voltavam da guerra e uma reformulação de ideias e práticas no trato às pessoas com deficiência. Esse momento busca proporcionar a adaptação ou readaptação à sociedade, porém pautado na lógica da normalização. Dessa forma, o deficiente precisaria chegar o mais próximo possível do “normal”. “O conceito chave deste período é de integração - adequar o sujeito à sociedade” (VALENTINI, 2018, p. 11).

O quarto e último momento é o que se vivencia atualmente sob a lógica de inclusão, a qual “está se dando aos poucos, a partir da compreensão de que a sociedade deve se desenvolver e se modificar para acolher a pessoa com deficiência”. Vem sendo trabalhado a lógica da acessibilidade plena nos mais variados espaços de

convívio social com o desenvolvimento das habilidades e competências de cada um. Contudo, percebe-se que existe a contradição neste movimento pois, no momento em que se busca a inclusão das crianças e adolescentes, nota-se uma sociedade que ainda reproduz os mesmos preconceitos, que visa os estigmas já vivenciados, que mostra dificuldades em aceitar conviver com o diferente (VALENTINI, 2018, p. 15).

Para além destes momentos importantes para caracterizar a história das pessoas com deficiência, os modelos de déficit são de extrema relevância para a compreensão do processo histórico. O primeiro é o Modelo Caritativo, demarcado pela pena e compaixão pelas pessoas com deficiência, em que esses sujeitos eram vistos como vítimas e merecedoras de caridade e ajuda. As instituições especializadas oferecem serviços menos trabalhosos, o que dificulta o ingresso e a permanência dos mesmos no meio social, acadêmico e até no mercado de trabalho (VALENTINI, 2018, p. 03).

O segundo modelo é o Modelo Médico, que entende que a pessoa é portadora de alguma patologia. Primeiramente é compreendido a deficiência da pessoa, para então ser entendida como paciente. A pessoa com deficiência será dependente enquanto buscar a cura, o que pode não acontecer. O foco neste modelo são as questões fisiológicas da pessoa (VALENTINI, 2018, p. 5-6). O Modelo Médico entende a deficiência “como um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar, sem considerar as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição” (BONFIM, 2009, p. 41).

O terceiro e mais importante modelo é o Modelo Social, demarcado a partir de críticas ao Modelo Médico. O Modelo Social “tem permitido à pessoa com deficiência retomar o controle de sua própria vida e ainda ter o poder de tomar decisões nos meios sociais, participando ativa e politicamente de sua comunidade”. Tal modelo visa compreender que “o problema não está na pessoa ou na sua deficiência, mas que a deficiência assume uma dimensão social que leva à exclusão” (VALENTINI, 2018, p. 09-10).

O modelo social não visou apenas a inclusão do PCD, Marx evidenciou que o capitalismo se beneficiaria com a exclusão dos deficientes da vida social, principalmente se tratando da categoria trabalho, que ocupa um lugar central na vida dos sujeitos na formação do ser humano enquanto ser social. Tal categoria tem grande influência do capitalismo, promovendo riqueza para grandes empresários e a exploração da mão-de-obra dos trabalhadores, sendo essa uma das expressões da

questão social, podendo haver o intermédio do assistente social, conforme afirma Lima e Gomes,

Foi por através da influência da teoria marxista - referencial teórico do modelo social - que se evidenciou que é o capitalismo que obtém vantagens desse processo, pois os deficientes contribuem economicamente fazendo parte do exército industrial de reserva e, excluídos socialmente, assumem uma posição de inferioridade. Cumprem assim, um papel econômico e ideológico favorável ao capitalismo. (LIMA; GOMES, p. 182).

Durante um longo período, a deficiência foi sinônimo de “desvantagem natural”, ou seja, “a deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 827). O autor afirma ainda que a “concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma”. (DINIZ, 2007, p. 08) Conclui-se que a deficiência é sinônimo de um corpo com variações de normal, que vive dentro das suas limitações.

2.3.1 Deficiências na educação inclusiva

Neste item será descrita brevemente cada deficiência explicando-as. Primeiramente, considera-se a deficiência a pessoa aquela com “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2015, art. 2º).

Entende-se como pessoa com deficiência física o público com complicações ou limitações da mobilidade e coordenação.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 2, caracteriza a pessoa com deficiência como

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

Em se tratando do público demandatário da Política Pública de Educação, é caracterizado pela Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, no artigo 4º:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A deficiência física, de acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no parágrafo primeiro do artigo 4º é compreendida como a

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999).

A deficiência auditiva é reconhecida, conforme o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no parágrafo segundo do artigo 4º, como a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”, ou seja é a incapacidade de ouvir sons com uma certa frequência de decibéis.

É reconhecido também no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a deficiência visual, sendo essa

Deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 1999).

A deficiência visual é caracterizada pela limitação ou perda de visão. A deficiência mental é caracterizada como o

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999).

Por fim, é encontrado a deficiência intelectual, sendo caracterizado por

Déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (DSM-V, 2014, p. 75).

Referente a deficiência intelectual, existem diferentes tipos que podem ser caracterizadas enquanto síndromes, como a Síndrome de Down, a Síndrome do X-Frágil, a Síndrome do *Cri du chat* (miado do gato), a Síndrome de Prader-Willi e a Síndrome de Angelman.

Percebe-se a pessoa com deficiência intelectual como aquela que possui dificuldades em solucionar problemas, estabelecer relações, compreender e obedecer a regras e até mesmo dificuldades para realizar atividades cotidianas.

2.3.2 Transtorno global do desenvolvimento⁵

Referente ao transtorno global do desenvolvimento, verifica-se a fusão do transtorno autista, transtorno Asperger e o transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais⁶ (DSM-V, 2014, p. 42). De acordo com o DSM 5, a fusão destes transtornos diz respeito a “um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos” (DSM-V, 2014, p. 42).

Compreende-se por transtorno global do desenvolvimento ou transtorno do espectro autista, as pessoas com

⁵ Salienta-se que o título leva em conta apenas um tipo transtorno mental, pois é o transtorno assegurado enquanto público mandatário da educação inclusiva, conforme disposto na Resolução nº 04/2009 (incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação), sendo este um dos objetivos deste TCC.

⁶ O DSM, é um manual de diagnósticos elaborado pela *American Psychiatric Association* para definir como é feito o diagnóstico dos transtornos mentais.

Prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). (DSM-V, 2014, p. 53).

É afirmado também que

Muitos indivíduos com transtorno do espectro autista também apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem, [...] mesmo aqueles com inteligência média ou alta apresentam um perfil irregular de capacidades. A discrepância entre habilidades funcionais adaptativas e intelectuais costuma ser grande. Déficits motores estão frequentemente presentes, incluindo marcha atípica, falta de coordenação e outros sinais motores anormais”. (DSM-V, 2014, p. 55).

As crianças e adolescentes com transtorno global do desenvolvimento apresentam um funcionamento intelectual atípico, caracterizado pelo estilo cognitivo desses sujeitos funcionarem tanto na escola como na vida (VALENTINI, 2019, p. 07).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um quadro complexo e abrange diversas áreas, uma das características das pessoas com TEA é a “alterações qualitativas na comunicação/socialização e comportamento, sendo que as dificuldades aparecem antes dos três anos e permanecem por toda a vida”. Os níveis do espectro autista podem variar de leve a severo, e é importante salientar que é um transtorno que não tem cura (VALENTINI, 2019, p. 7-8).

Para a escolarização deste público mandatário, faz-se necessário o emprego de frases simples e diretas, já que apresentam dificuldades na comunicação verbal e não verbal. É importante manter uma rotina organizada e clara de atividades, pois qualquer atividade que saia da rotina pode desestabilizar a criança ou adolescente. É relevante, além da presença do professor, um profissional de apoio que possa acompanhar e auxiliá-los sempre que necessário (VALENTINI, 2019, p. 8).

2.3.3 Altas habilidades e superdotação

O artigo 5º da resolução 02, de 11 de setembro de 2001, define as crianças e adolescentes com altas habilidades ou superdotação aqueles com “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001). Ressaltam-se duas características importantes das crianças

e adolescentes com altas habilidades ou superdotação: a rapidez na aprendizagem e a facilidade de se conectar com sua área de interesse.

Compreende-se que as crianças ou adolescentes que tem, como hipótese diagnóstica, as altas habilidades ou superdotação, demonstram potencial elevado para qualquer das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2007, p. 28).

Esse público demandatário possui características e habilidades diversificadas, “diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais” (BRASIL, 2007, p. 11).

Muitas das crianças e adolescentes que estão matriculados no sistema comum de ensino “não tem suas necessidades educacionais satisfeitas, necessitando, portanto, do atendimento educacional especializado”. No AEE são ofertadas atividades para complementar os exercícios da sala de aula, integradas ao projeto educacional e não na perspectiva de uma atividade extracurricular (VALENTINI, 2019, p. 07).

3 CONTRADIÇÕES NA MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo abordará as contradições presentes na materialização da educação inclusiva tendo, como premissa da importância desta política pública para o público demandatário. Assim, serão apontados os pontos que dificultam o acesso e a permanência destas crianças e adolescentes no ensino regular.

A educação, reconhecida a partir do artigo 205 da Constituição Federal enquanto “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Desse modo, entende-se que o acesso à educação é um direito de todas as crianças e adolescentes, sem distinção de raça, cor, credo, classe econômica, deficiência ou transtorno mental.

A educação inclusiva é fundamentada pelo paradigma educacional na concepção de direitos, 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. 05).

A escola tem papel fundamental na vida das crianças e adolescentes, precisando dialogar com a sociedade no sentido de superar as práticas discriminatórias carregadas de preconceitos determinados pela comunidade e criar estratégias para a superação da lógica da exclusão. A supressão escolar é uma das contradições da materialização, principalmente da educação inclusiva. Sabe-se que há discriminação com crianças e adolescente de baixa renda, negras, indígenas, que vivem em situação de risco ou vulnerabilidade social e, principalmente, quando esta criança ou adolescente faz parte do público demandatário da educação inclusiva. Esta expressão da questão social pode ser percebida quando os profissionais e a não conseguem superar os entraves socioculturais, reforçando os estigmas, preconceitos e a exclusão.

Para que a escola possa garantir a inclusão destas crianças e adolescentes, ela “deve estar preparada, com recursos adequados e uma formação contínua aos professores para o atendimento das pessoas com deficiência” (AGUIAR; SILVA; TAHIM; ALVES, 2018, p. 45). Diante do exposto, levantam-se alguns questionamentos: são apenas os professores que precisam de uma formação

continuada para o atendimento deste público em questão? Os profissionais da educação entendem a importância da permanência deste público demandatário nas salas de aulas do ensino regular? Até que ponto o discurso é coerente com a realidade vivenciada nas escolas?

Ainda que por meio de dados empíricos, constata-se que a equipe pedagógica, os professores, os profissionais de apoio e a rede de serviços de cada município deste público demandatário precisa estar em constante formação e capacitação, com técnicas e métodos inovadores para atender às singularidades de cada criança e adolescente, com o objetivo de complementar ou suplementar as atividades percorridas em sala de aula, pois cada aluno é único permeado por seus medos e anseios.

Assim, a educação só será inclusiva a partir do momento que todos os profissionais da área da educação compreenderem quão importante é a permanência deste público demandatário na escola. No entanto, entende-se que este não é um dever apenas dos profissionais da educação; o Estado precisa entender a importância deste serviço, o valor e a diferença que a educação fará na vida das crianças e adolescentes, pois sabe-se que atualmente há pouco repasse de investimentos públicos na educação inclusiva, uma vez que tem escolas sem professores, sem profissionais de apoio, sem sala de recurso multifuncionais para atender às necessidades do público demandatário da educação inclusiva.

O Estado, enquanto influenciador na materialização, gera a contradição da educação inclusiva. Dessa forma, afirma-se que

A respeito das discrepâncias entre as leis que visam assegurar a inclusão e a implementação fragmentada, descontínua, descontextualizada e compartimentada que acaba por não alterar significativamente as práticas institucionais e pedagógicas. (BISOL; SANGHERLIN; VALENTINI, 2013, p. 252).

Compreende-se que a educação inclusiva se materializa de forma distinta das leis que regem esta política, uma vez que se apresenta de forma fragmentada e descontextualizada. Ou seja, a educação inclusiva, na perspectiva do AEE, esporadicamente acontece de forma segmentada com o conteúdo da sala de aula, não sendo uma atividade que venha para agregar conhecimento.

Relacionando o Governo com a educação inclusiva, entende-se que existe a “insuficiência de investimentos nas instituições educacionais para adequar as

instalações físicas e assegurar adaptação de recursos, materiais pedagógicos e aperfeiçoamento dos professores” (BISOL; SANGHERLIN; VALENTINI, 2013, p. 252). Conforme citado anteriormente, não há nas escolas a adequação da estrutura física, como rampas e elevadores de acesso para deficientes físicos; de materiais, como as tecnologias assistivas⁷ para atender as mais variadas deficiências e a capacitação permanente de professores e profissionais de apoio.

De acordo com Rodrigues (2003), acredita-se que “se as escolas aceitam e reconhecem a diferença de cada aluno, é necessário que estratégias sejam desenvolvidas para a aprendizagem diferenciada e adequada, respeitando o limite de cada discente”. Nesse sentido, compreende-se que a criação de estratégias de aprendizado diferenciadas e adequadas para cada criança e adolescente, como currículo adaptado, trabalhos e provas individualizadas conforme a dificuldade de cada um requer, do professor, capacitação e estudos permanentes na área. Além disso, torna-se imprescindível o auxílio de um profissional de apoio igualmente habilitado.

No entanto, na atual conjuntura, muitas são as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar, como os baixos salários dos professores que não condizem com a profissão e com o trabalho desempenhado pelos mesmos, a longa jornada de trabalho pois, além das horas trabalhadas em sala de aula, o corpo docente precisa elaborar e pensar nas aulas, nos trabalhos, nas provas a serem aplicadas.

A escola, na perspectiva da educação inclusiva, visa o “ensino de qualidade para todos, estimulando os indivíduos em sua capacidade de percepção, expressão, criatividade e interação com as outras crianças” (AGUIAR; SILVA; TAHIM; ALVES, 2018, p. 46). Assim, entende-se que o educandário perpassa apenas o viés de transmitir o conhecimento, passando a ser um espaço onde a criança e/ou adolescente possa estimular e aprimorar as suas habilidades, e o mais importante: que possa ser um espaço de socialização.

Martins defende que, na educação inclusiva, “não é a pessoa com deficiência que deve se adaptar à escola, mas esta é que deve se ajustar, oferecendo-lhe condições para que possa usufruir do ambiente escolar, avançando em sua

⁷ De acordo com o inciso III do artigo 3º Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, considera-se tecnologias assistivas “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 com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015).

aprendizagem e socialização” (MARTINS, 2015, p. 216). Tem-se ciência de que, na prática, a criança ou adolescente com deficiência deve se adaptar à escola, aos professores e aos colegas, moldando-se ao contexto inserido, além de romper com os preconceitos e estigmas pré-determinados pela sociedade podendo, na maioria das vezes, ser cultural.

Ribeiro (2003) ressalta que as “crianças merecem ser respeitadas e que a escola precisa fazer o seu papel”. Nesse contexto, compreende-se que a socialização dessas crianças e/ou adolescentes com as outras poderá melhorar a qualidade de vida do referido público, principalmente promovendo a aceitação desta sociedade que ainda carece de empatia e diálogo, despiando de certos preconceitos, propiciando o acesso, a permanência e a garantia deste direito.

Outro fator importante, conforme Mantoan, é a criação de

Práticas educativas em que todos possam conviver com as diferenças, fazendo com que cada indivíduo, mesmo com suas limitações, seja aceito sem discriminação, pois a escola tem o papel de incluir e mostrar essas diferenças. Ela deve ser neutra, fazendo com que cada indivíduo seja respeitado e valorizado. (MANTOAN, 2003).

O papel de ensinar requer dos profissionais uma ampla visão em relação às conquistas do público demandatário da educação inclusiva, entendendo que a sua postura, enquanto mediadores do conhecimento, possibilitará fazer com que tais profissionais sejam um dos principais influenciadores desta conquista. Esse papel requer, desses especialistas, “respeito, levando em consideração as condições de conhecimento com que esses sujeitos chegam às escolas, independente se suas condições culturais, políticas, econômicas e sociais” (AGUIAR; SILVA; TAHIM; ALVES, 2018, p. 47). É necessário que este trabalho seja feito de forma respeitosa, sem a influência de preconceitos e julgamento, pois este professor terá grande importância na formação das crianças e adolescentes, podendo ser de forma positiva ou negativa.

Para Mittler (2003),

O docente precisa ter esse olhar diferenciado para essas pessoas com deficiência, capacitando-se cada vez mais, buscando novas formas de agir para poder participar e ajudar no desenvolvimento desse indivíduo com deficiência. Deve participar ativamente desse processo, buscando uma intervenção, fazendo com que esse indivíduo consiga ser inserido na escola, junto com as outras crianças, sem qualquer tipo de preconceito, inovando

recursos pedagógicos e buscando novas alternativas e convívio com essas crianças.

No entanto, outras problematizações são levantadas: como ser um agente ativo neste processo? Será que se trabalha o todo (a classe) antes de inserir uma criança ou adolescente PCD, com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação? Estes recursos pedagógicos deveriam ser para uma criança ou adolescente em específico ou para todos?

Ao pensar nas práticas pedagógicas e nas adaptações curriculares e de atividades, questiona-se se estariam exercitando a inclusão ao adaptar o currículo para este público demandatário da educação inclusiva, ou se conseguiriam fazer com que todos participassem da atividade deste mesmo colega pois, neste último caso, entende-se que estariam incluindo a criança ou adolescente demandatária da educação inclusiva.

A turma está preparada para ter um colega com certas dificuldades, matriculado na perspectiva da educação inclusiva? A partir de dados empíricos, percebe-se que tal perspectiva não é trabalhada e os demais alunos não são preparados para receber um novo colega com dificuldades e particularidades diferentes das de muitos na sala e que todos terão que auxiliá-lo, tirando muitos colegas da sua zona de conforto.

Neste contexto, Pimenta contribui com a discussão com a seguinte afirmação “não basta só os docentes estarem em processo de capacitação em sua formação, mas as escolas também precisam estar preparadas para atuar com a inclusão”. (PIMENTA, 1990). E as escolas, estão preparadas? Há estruturas físicas adequadas, salas de recursos equipadas e recursos disponíveis para este público demandatário? E as crianças e adolescentes, junto aos seus familiares, recebem algum tipo de acompanhamento de profissionais que possam orientar e garantir os direitos destas crianças?

Salientam-se então, como contradições presentes na materialização da educação inclusiva e enquanto expressões da questão social, a precarização do trabalho dos professores com longas jornadas de trabalho e baixos salários, a falta de recursos financeiros para atender às necessidades das crianças e adolescentes. Também destaca-se a precária infraestrutura das escolas, sendo improvisadas e inadequadas para o funcionamento das instituições, além da ausência de proposta pedagógica e de planejamento de atividades para a população atendida.

A violação de direitos é perceptível na materialização educação inclusiva pela desproteção social do Estado e pelas dinâmicas institucionais, sinalizadas pela falta de acesso à escola, neste caso ofertado pelo AEE ou pelo precário atendimento às crianças e adolescentes nestes espaços. Salienta-se também que a categoria dos professores também sofre violência institucional (precarização do trabalho), exercendo suas atividades com pouca qualidade, estando expostos ao estresse da vida cotidiana.

A família destes alunos precisa compreender a importância do processo caracterizado como educativo, requer maior contingente de profissionais nas escolas que possam fazer essa mediação e esse acompanhamento com as famílias, passando os avanços e as dificuldades desta criança e/ou adolescente, realizando possíveis encaminhamentos, quando evidenciado outras demandas nas salas de aula. A falta de orientação as famílias, bem como a superproteção, a negação da aceitação e as dificuldades econômicas dificultam o processo educativo.

Salienta-se, enquanto necessário, o vínculo e o bom relacionamento do aluno, da família, e da escola, para a garantia do direito à educação inclusiva como referenciam as autoras: “também se encontra referência sobre a necessidade de manter bom relacionamento com pais para atuação conjunta entre escola e família, denunciando-se, porém, que as iniciativas são tímidas” (BISOL; SANGHERLIN; VALENTINI, 2013, p. 252).

Diante do exposto, percebe-se que muito já se avançou na garantia do direito à educação inclusiva a crianças e adolescentes, o simples fato de ter uma política garantidora desse direito a este público demandatário é uma conquista a ser reconhecida. Mas há muito a se progredir: a escola, os professores e as demais políticas públicas precisam estar interligados e conversando entre si, na construção e materialização de estratégias garantidoras desse direito. Os profissionais da educação precisam de capacitação constante, pois o movimento é dialético, refletindo nas suas dificuldades e falta de recursos diárias.

Entende-se como imprescindível a articulação e o trabalho interdisciplinar⁸ das escolas com os serviços de saúde, sobretudo os serviços de saúde mental, respaldada pela Lei 10.216/01, a qual dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais. Afirma-se que

⁸ De acordo com Fazenda (1993), a interdisciplinaridade caracteriza-se “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto” (p. 31).

Os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, de que trata esta Lei, são assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto à raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra. (BRASIL, 2001, art. 1º).

Compreende-se, no entanto, que para além das legislações da educação inclusivas, as crianças e adolescentes com transtorno global do desenvolvimento tem respaldo na lei acima citada.

Conforme sinaliza Bertele, a saúde mental reitera a lógica de desinstitucionalização do sujeito, ou seja, precisam ser compreendidos enquanto sujeitos de direitos a partir dos princípios da integralidade, intersectorialidade e interdisciplinaridade (BERTELE; DIAS, 2019, p. 37).

O Brasil muito avançou nas últimas décadas tratando-se da educação inclusiva em relação ao aparato jurídico legal (leis, resoluções e decretos), e a compreensão da sociedade sobre a importância da inclusão. O momento histórico exige que avancemos em relação a educação, mesmo que seja um movimento complexo e contraditório, na prática de superar essas desigualdades e preconceitos existentes. É necessário promover e divulgar materiais orientativos para professores, familiares e para a sociedade civil, é preciso inovar e fomentar ações, programas, pesquisas e políticas públicas para impulsionar a inclusão. A educação inclusiva é essencial para expandir a alfabetização e o conhecimento tendo como foco a potencialidade de cada sujeito, promover a aceitação, a autonomia e a socialização das crianças e adolescentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente TCC teve, como intencionalidade principal, analisar e apresentar brevemente reflexões acerca da temática escolhida: “O direito das crianças e adolescentes à educação inclusiva” a partir da qual definiu-se como objetivo geral refletir sobre as contradições na materialização da educação inclusiva para crianças e adolescentes, salientar a importância do tema em questão e contribuir com a discussão a respeito da educação inclusiva com o intuito de promover o conhecimento da garantia, acesso e permanência do público demandatário na escola.

Nesse sentido, retomam-se os principais eventos do trabalho para demarcar sua relevância: no Capítulo 2 buscou-se demarcar e refletir, mesmo que brevemente, as leis que garantem o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na Política Pública de Educação e de Educação Inclusiva, observando o importante recorte realizado nesta trajetória história de garantia de direitos, pós Constituição Federal de 1988. Neste mesmo capítulo é conceituado e demarcado o público demandatário da educação inclusiva, sendo crianças e adolescente com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Logo, a educação é reconhecida como direito de todos os cidadãos, sendo dever do Estado, da família, incentivada e promovida com o auxílio da sociedade a partir da Constituição Federal de 1988. O ensino é um dos direitos imprescindíveis na vida das crianças e adolescentes, pois tem ligação com a existência e o modo de ser de cada sujeito, favorecendo no desenvolvimento da personalidade, da autonomia e na compreensão da cidadania, tornando-os ativos e participativos em uma sociedade democrática.

Em 1990 é promulgado o ECA, estabelecendo os direitos e deveres das crianças e adolescentes, reafirmando o direito ao acesso e permanência à educação. Percebe-se, nesse sentido, no artigo 53 do ECA uma afinidade com o artigo 205 da CF de 1988, que destaca a importância do ingresso e permanência na escola, independente das dificuldades de cada sujeito, pois cada ser é único e composto por suas particularidades e singularidades. É neste espaço que haverá a socialização e a aproximação com outras pessoas, criando vínculos afetivos, estimulando o desenvolvimento e exercitando a cidadania enquanto sujeito de direitos.

A LDB/1996 estabelece as diretrizes e bases para o sistema de educação no Brasil, situando princípios para a garantia ao direito à educação de toda a população,

além da acessibilidade, sendo primordial um ensino de qualidade a fim de valorizar os profissionais e as crianças e adolescentes.

Em se tratando da educação inclusiva, pode-se aferir que foi um movimento marcado por práticas assistencialistas e educacionais, em que uma parcela da população estava à mercê de atitudes isoladas, como as prestações de serviços de instituições públicas, privadas e filantrópicas (LIMA; GOMES, p. 185). Uma das declarações mais importantes para a garantia do direito à educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca, demarcada por ser uma luta pela garantia dos direitos do PCD. A Declaração de Salamanca aborda os princípios e práticas nas áreas das necessidades de cada aluno, influenciando a Política Pública de Educação Inclusiva, e afirmando o compromisso da educação para todos.

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, após crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Essa política prevê a implementação de salas de recursos multifuncionais, adequação de prédios escolares para acessibilidade, além da prática do Programa Educação Inclusa: Direito à Diversidade. A política de educação inclusiva posteriormente tem seu respaldo na Resolução nº 4/2009, que estabelece o AEE – modalidade da educação especial – e destina-se para crianças e adolescentes com deficiências (física, intelectual, mental ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento (incluem-se, nessa definição, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação) e altas habilidades ou superdotação. O AEE tem a função de suplementar ou complementar a formação do sujeito, disponibilizando serviços, recursos e estratégias que eliminem as barreiras para a sua participação em sociedade e o desenvolvimento da aprendizagem, sendo realizado na sala de recursos multifuncionais, em turno inverso.

A Lei 12.764/12 garante os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, reconhecendo-os enquanto sujeito de direitos, tendo acesso a vida digna, livre desenvolvimento da personalidade, além de um profissional de apoio para acompanhamento das atividades escolares, garantindo a permanência da criança ou adolescente na escola.

Em 2014, avança-se com a criação da Nota Técnica nº 04/2014, que reitera que o sujeito não precisa ser inserido nas atividades da sala de recursos multifuncionais ou ter seu currículo e atividades adaptadas. Apenas a apresentação e

com a comprovação de um laudo médico que confirme sua deficiência ou transtorno, que deixa de ser obrigatório.

E apenas em 2015 é constituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015, que reitera que toda a pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades, sem nenhuma espécie de discriminação e/ou preconceitos, visando a inclusão social e a cidadania destes sujeitos.

Posteriormente, caracteriza-se o público demandatário da educação inclusiva, conforme o artigo 4º da resolução que respalda o Atendimento Educacional Especializado.

No Capítulo 3, as reflexões permitiram identificar que, para a materialização da educação inclusiva, encontram-se diversas contradições neste cenário. Primeiramente cabe ressaltar que os preconceitos, os julgamentos e os estigmas ainda permeiam a educação inclusiva, seja por parte dos trabalhadores presentes nesta etapa da vida das crianças ou adolescentes ou demais sujeitos que perpassam por este cenário. Muitas vezes, não se permite colocar no lugar do outro para pensar o que ele sente quando o discriminam por suas características um pouco diferentes dos demais ou pelas suas dificuldades e limitações.

Evidencia-se também que, na categoria profissional do corpo docente, existe a nítida precarização do trabalho definida pelos baixos salários, pois os professores não recebem remunerações que condizem com sua profissão, a jornada de trabalho é sobrecarregada, uma vez que um professor não trabalha apenas dentro de uma sala de aula, é necessário pensar e elaborar aulas diariamente, além de provas e trabalhos, é preciso também estar em constante formação. Com relação a esse ponto, principalmente na educação inclusiva, cabe salientar que não é apenas o professor, mas o profissional de apoio, a equipe pedagógica e a rede de serviços que atende este sujeito, sendo ele PCD, com transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação, pois cada sujeito, a partir da sua singularidade, exigirá do profissional diferentes atividades e meios de trabalho.

Por sua vez, o Estado por ser um público demandatário caracterizado historicamente pela exclusão, reproduz a velha prática: os investimentos repassados são poucos, não permitindo a melhoria da infraestrutura física escolar, como rampas e elevadores de acesso, as salas de recurso multifuncionais, quando se faz presente na escola, com poucos materiais para o trabalho com o sujeito, além da falta de profissionais de apoio para este público demandatário.

A família, por sua vez, precisa compreender o papel fundamental da escola na vida do sujeito, mesmo que não seja a alfabetização, haverá a socialização e a promoção da qualidade de vida destas crianças e adolescentes, ao encontro dos demais.

Ainda que de forma breve, sinaliza-se a importância do Serviço Social na Política Pública de Educação, especialmente na educação inclusiva, no que tange às possibilidades interventivas nestes espaços de execução das políticas públicas de educação e educação inclusiva, visando o acesso pleno e a garantia de direitos.

Na presente perspectiva, é necessário compreender o que vem ocorrendo na contemporaneidade, como o desmonte do sistema da garantia de direitos conquistados até então. É visível que na nossa conjuntura observa-se de um lado o crescimento e a concentração da renda e da riqueza dos grandes empresários, e do outro, o processo de exclusão social, em que o restante da sociedade não consegue acessar os mínimos básicos para a sobrevivência (CFESS, 2001, p. 09).

Entende-se, a partir da contextualização da educação no Brasil, que as crianças e adolescentes têm esse direito garantido e acessado a partir dos aportes legais, seja a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre as demais citadas anteriormente, tendo como finalidade a formação de sujeitos para o exercício da cidadania e a participação na sociedade.

Identificados anteriormente diversas expressões da questão social e sendo essas o objeto de trabalho do Serviço Social, compreende-se que a profissão tem muito a contribuir nos espaços escolares, porém é necessário aprofundar a sua relação com discussões que coloquem a função social da escola e que aproxime a família do contexto escolar. O processo escolar não está distante da pobreza e da miséria da população brasileira, ao contrário, a escola constitui-se em espaços de concretização dos problemas sociais (CFESS, 2001, p. 11).

Nesta lógica do contexto social das crianças e adolescentes, os assistentes sociais “tem a possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes” (CFESS, 2001, p. 12) a partir de condicionantes como os sociais, culturais e econômicos. A partir do seu conhecimento, o assistente social poderia construir um diagnóstico social, tendo como base as desigualdades sociais, os preconceitos, a cultura e os obstáculos vivenciados pelas crianças e adolescentes

principalmente na educação inclusiva. Dessa forma, o supracitado profissional contribui pela não-evasão escolar, baixo rendimento, comportamentos agressivos e exclusivos, tendo o apoio dos familiares.

De acordo com Lima e Gomes (p. 183), considera-se importante

Analisar o processo histórico, no que diz respeito às lutas sociais em busca da inserção da pessoa com deficiência na sociedade, especificamente, na rede regular de ensino, através de diversos paradigmas adotados ao longo do tempo, bem como analisar em que estes influenciaram/influenciam neste processo torna-se importante para o Serviço Social na medida em que estes paradigmas fomentaram discussões e mudanças no decorrer dos tempos. (LIMA, GOMES, p. 183).

Atualmente é exigido das escolas não apenas a educação de qualidade, mas que seja um espaço que responda às necessidades dos alunos, tendo como princípio a inclusão social. Busca-se uma escola para todos, sendo assim, compreende-se que, objetivamente, a educação inclusiva propõe ao seu público demandatário a efetivação de direitos e deveres, como todos no espaço escolar. A escola deixa de ser um espaço homogêneo, e passa a ser a ser um ambiente de inclusão, nas mais diversas concepções (ALMEIDA, 2000).

O Serviço Social muito tem a contribuir para a garantia deste direito, pois “nos remete obrigatoriamente à temas que atravessam a realidade social, política, econômica e cultural, mas que, nem sempre são identificados no dia a dia da escola e por muitas vezes ficam ao largo das Políticas Educacionais” (CFESS, 2001, p. 11). Ou seja, entenderia o sujeito como um todo, o seu acompanhamento não será apenas realizado no ambiente escolar, pode criar estratégias para que a família possa compartilhar desse ambiente com outros meios de trabalho do Assistente Social.

Na atual conjuntura, “é necessário pensar em alternativas que respondam a essas questões sociais, estas que, de certa forma influenciam significativamente no desempenho e desenvolvimento dos alunos” (ORLANDINI; ORLANDINI; DALLAGO, 2015, p. 4). Sendo assim, entende-se que no espaço escolar se encontram as mais variadas expressões da questão social, havendo a necessidade de ações de profissionais interdisciplinares que possam criar estratégias para o desempenho dos mesmos. Todavia, atualmente essas ações são pensadas apenas por professores e equipe pedagógica, simplesmente por assistentes sociais e psicólogos não fazerem parte deste quadro de profissionais.

Permeada por contradições e desigualdades sociais, a escola se apresenta como um espaço para a atuação do assistente social. De acordo com Lima e Gomes, o Serviço Social “pode contribuir com a inclusão da pessoa com deficiência na escola, primeiro por ser competência deste profissional”. Isso porque, “se configura como agente mediador das políticas sociais e da cidadania, encontrando no espaço escolar inúmeras possibilidades de atuação no enfrentamento da questão social” (LIMA; GOMES, p. 188).

O assistente social pode fazer leitura de realidade, levando em consideração a produção e reprodução das relações da desigualdade, alienação e preconceitos, fazer diagnósticos da realidade social do público demandatário desta política e contribuir com as dificuldades enfrentadas pelas escolas, orientando as famílias e a comunidade sobre determinado assunto, ser mediador entre escola, família, demais serviços que esse aluno faz acompanhamento e comunidade, minimizando os conflitos sociais (LIMA; GOMES, p. 188).

Compreende-se que a leitura de realidade e a produção do diagnóstico da realidade social, bem como todas as práticas produzidas ao longo do trabalho do assistente social, devem estar em conformidade com o Código de ética da categoria. Sinaliza-se como os principais princípios para a materialização do trabalho do assistente social

I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;

II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;

III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;

IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;

V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;

VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;

VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;

VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;

IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;

X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;

XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CFESS, 2012, p. 23).

Dessa forma, o papel do assistente social na política pública de educação inclusiva com o objetivo de possibilitar a inclusão deste público demandatário são desafios em aberto, bem como o valor que esse profissional tem no referido campo de atuação se expressa na medida que suas ações contribuem para a efetivação dos direitos sociais, a igualdade de oportunidades, e o acesso ao ensino de qualidade.

Por fim, salienta-se que a Política Pública de Educação Inclusiva foi um grande avanço na garantia de direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, por mais que carregada de contradições na sua materialização, de estigmas e preconceitos culturais, é um dos meios de acesso a este público demandatário, visto que a evasão escola ainda é bastante presente atualmente. Acredita-se que muito precisa ser investido para a materialização da educação inclusiva do Brasil, sendo necessárias as divulgações de dados e estatísticas para revelar o quanto se faz importante e presente nas escolas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. M. de.; SILVA, D. de M.; TAHIM, A. P. V. de O.; ALVES, L. L. Educação Inclusiva: reflexões acerca das contribuições e desafios no processo educativo. **Revista Expressão Católica**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2018.

ALMEIDA, N. L. T. O Serviço Social na Educação. **Revista Inscrita**.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERTELE, E.; DIAS, M. **Saúde Mental Coletiva: Reorientação do Modelo Assistencial a partir da Reforma Psiquiátrica**. (material didático). Caxias do Sul, 2019.

BISOL, C. A.; SANGHERLIN, R. G.; VALENTINI, C. B. **Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia**. Pelotas, p. 240-264, jan./abril. 2013.

BONFIM, S. M. M. **A luta por reconhecimento Das pessoas com deficiência: Aspectos teóricos, históricos e legislativos**. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 22 out, 2019.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 23 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

CAMARA, L. B. **A Educação na Constituição Federal de 1988 como um Direito Social**. Direito em Debate, Rio Grande do Sul, n. 40, jul./dez. 2013.

CARNEIRO, M. S. C. **Do ensino especial ao ensino regular: tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 163 – 172.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social na Educação**. Brasília, set. 2001.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do/a Assistente Social – Lei 8.662/93**. Brasília, 2012.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FLACH, S. de F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista Histedbe On-line**, Campinas, n. 43, p. 285-303, set. 2011.

GARCIA, A. B.; GONZÁLEZ, M. L.; MONTEIRO, R. A. C. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico**. n. 2, p. 82-95, nov. 2011.

GOMES, S. A. **O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana e o Direito Fundamental à Educação**, 2010.

LIMA, M. T.; GOMES, A. K. S. **A Educação Inclusiva como Objeto de Intervenção do Assistente Social**. p. 179 – 190.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. de A. R. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 9 abr. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política de Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 23 nov. 2019.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências**.

ORLANDINI, A. de S.; DALLAGO, C. S. T. **Serviço Social e Educação Inclusiva na Perspectiva da Garantia de Direitos**. 2015.

PIMENTA, S. G. **Professor**: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIOVESAN, F. **Tema de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RODRIGUES, A. J. **Perspectivas da Escola Inclusiva**: algumas reflexões. In: Educação especial: do querer ao fazer, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. **Perspectivas da Escola Inclusiva**: algumas reflexões. In: Educação especial: do querer ao fazer, 2003.

TELLES, V. **Muitos Lugares para Aprender**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC – São Paulo; CENPEC - Fundação Itaú Social, Unicef, 2003, p. 65-69.

VALENTINI, C. B. **A evolução histórica da concepção da deficiência**. Material didático, Caxias do Sul, 2019.

VALENTINI, C. B. **Modelos de Deficiência**. Material didático, Caxias do Sul, 2019.