

INCLUSÃO ESCOLAR – ALGUMAS DISCUSSÕES E ENCAMINHAMENTOS SOBRE O CONTEXTO

School inclusion – some discussions and referrals on the context

Anne Gabrielle Botega – UFSCar/Campus Sorocaba*
Vivian Maggiorini Moretti – UFSCar/Campus Sorocaba**
Viviane da Silva Silveira – UFSCar/Campus Sorocaba***

Resumo: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular tornou-se hoje, um desafio para os professores e instituições escolares. Apesar da legislação existente e das políticas inclusivas, que visam garantir a efetivação da oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, é possível notar que a escola não está organizada para o cumprimento desta demanda. Os obstáculos mostram-se tanto nos espaços arquitetônicos, na falta de formação continuada dos professores, nas salas com número excessivo de alunos, entre outras precariedades. O presente artigo tem por objetivo apresentar em um primeiro momento a trajetória histórica da inclusão, em seguida, discutir a legislação e políticas inclusivas educacionais existentes e finaliza com uma breve contextualização da atual conjuntura da inclusão escolar (século XXI) e os desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem as diversidades e assegurem a aprendizagem de todos os alunos em suas peculiaridades.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Políticas inclusivas.

Abstract: The inclusion of students with special educational needs at the regular school, has now become a challenge for teachers and school institutions. In spite of existing legislation and inclusive policies, which aim to ensure that the offer of special education is made more effective in the regular education system, it is possible to note that the school is not organized to fulfill this demand. Obstacles show up both in architectural spaces, in the lack of continuous training of teacher, in rooms with excessive number of students, among other precariousness. The purpose of this article is to present, in a first moment, the historical trajectory of inclusion, then discuss the existing legislation and inclusive educational policies, conclude with a brief contextualization of the current conjuncture of school inclusion (21st century) and the challenges to the development of inclusive pedagogical practices that contemplate the diversities and ensure the learning of all students in their peculiarities.

Keywords: School inclusion. Special education. Inclusive policies.

* Aluna Especial do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba e Terapeuta Ocupacional dos municípios de São Roque e Mairinque. E-mail: annegabriellem@yahoo.com.br.

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba/SP, membro dos grupos NEPEN - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente e GEPRAM - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática. E-mail: vivimaggiorini@hotmail.com.

*** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) campus Sorocaba/SP, membro do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento e Gestão da Educação e Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Salto de Pirapora. E-mail: vivi.dani.vi@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência, na rede regular de ensino se tornou atualmente um desafio para professores e instituições escolares como um todo. Percebe-se comumente que as escolas não estão preparadas para esta demanda. Podemos descrever em nossa experiência profissional direta e indiretamente com a área da educação, que esta é uma penosa realidade de muitas senão da grande maioria das escolas.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão - não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno "normal". As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000. P.18)

Outro ponto a se destacar que impede ou mesmo impossibilita a efetivação da inclusão escolar, diz respeito às classes superlotadas, um problema da escola brasileira, que seguramente compromete inclusive a qualidade da educação. Sendo assim, para que a inclusão escolar seja eficazmente efetivada, ou seja, para o cumprimento de uma educação de fato inclusiva, acredita-se ser necessários investimentos, por exemplo: na estrutura arquitetônica das escolas, como espaços, ambientes e mobiliários adequados aos alunos em questão; outro ponto deveras fundamental é o preparo dos professores para atuar com a diversidade dos alunos, investindo em recursos para a formação continuada.

Segundo Brzezinski (2006) a [...] formação inicial e formação continuada são consideradas etapas que se sucedem em um continuum (desenvolvimento profissional) e em um processo de configuração de identidades docentes". (BRZEZINSKI, 2006, p. 18)

Na primeira seção deste artigo faremos um breve percurso histórico da inclusão no Brasil. Na segunda, a legislação e políticas públicas inclusivas, sobretudo as educacionais. Na terceira seção abordaremos especificamente uma breve contextualização da atual conjuntura da inclusão escolar e os desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

O modo como a pessoa com deficiência (PCD) é concebida socialmente decorre de perspectivas históricas que corroboram a estruturação de uma diversidade de respostas disciplinares e a instauração de Políticas Públicas. É somente a partir da década de 90, que ganha força internacionalmente um modelo de compreensão biopsicossocial da deficiência, inspirado em experiências exitosas de superação dos manicômios e de instituições educacionais especiais, concebendo-a como resultante de múltiplas dimensões – biomédicas, psicológicas, sociais, culturais e políticas – relacionadas entre si.

Partindo da visão antropológica da deficiência, Lepri (2012) resgata na Antiguidade o controle do Estado sobre aspectos da vida sexual da população e o extermínio de deficiências, previsto no direito grego, para garantir a supremacia militar por meio da concepção de crianças belas e fortes. Sobre a deficiência predominava a ideia de esta ser proveniente de fato não natural e imoral, justificando, pela lógica da razão, a recolocação da ordem onde a natureza falhou.

A Idade Média, marcada pela soberania do Cristianismo e da constituição do homem à imagem e semelhança de Deus, recolocou a questão dos males físicos como punição divina com finalidades punitivas, purificantes ou salvadoras. Estruturas caritárias encontraram em tais finalidades oportunidade de salvação e redenção para pecadores, cuidadores dos então "filhos do pecado". O sentimento de culpa e a postura de aceitação condicionada não evitaram as atrocidades da inquisição, marcada pela validação de extermínio das diferenças. (LOBO, 2008)

Para Rodrigues e Lima (2017), se agrega a este contexto o fato de a PCD ser excluída também em razão do conceito de deficiência estar associado a uma equivocada ideia de ineficiência e baixa produtividade. Assim, nada podia ser feito, e só restava a aceitação dessa condição.

A conformação de uma representação científica da deficiência se inicia no Século XVIII, tendo nos processos educativos a principal possibilidade de eliminação das necessidades da vida natural e

instauração de hábitos ligados à nova vida social. Estabelecem-se os estudos da diversidade, decorrendo desta perspectiva o nascimento da educação especial (LEPRI, 2012).

Com avanços do corpo de conhecimentos considerados científicos, a ideologia iluminista e seus ideais pedagógicos foram sendo substituídos por novos conceitos de normalidade – consolidando-se no século XIX no estilo de vida e ideais típicos de uma nova classe social, a burguesia. A participação ativa nos processos produtivos separaria definitivamente os normais dos desajustados, estes últimos, direcionados a diferentes instituições, de acordo com classificações médicas ou criminais.

Conhecimentos morfológicos, antropométricos e clínicos não seriam mais observações curiosas à margem do trabalho científico, mas “ciência pura na administração dos homens” (LEPRI, 2012). A lógica de adaptação social gerou transformações nas ações voltadas às crianças, levando à obrigatoriedade dos processos educacionais. Escalas de avaliação foram desenvolvidas para diferenciar o destino dos anormais: alguns para escolas regulares, outros para escolas especiais e ainda outros para os hospitais psiquiátricos (chamados anteriormente de hospícios ou manicômios), destino ainda comum a muitos na atualidade. (SURJUS, 2017).

A representação da deficiência como “doença” trouxe efeitos concretos e segue predominante, fragmentando os modos de cuidar, separando diagnóstico e tratamento do que se entende por processos de inserção social. Como se a garantia dos direitos de cidadania ficasse num segundo plano, quando, depois de cumprida a etapa terapêutica, direitos pudessem ser concedidos.

O século XX reservaria ainda, a partir das novas concepções de Estado, crescente reivindicação das famílias em não mais delegar a educação e cuidado dos filhos com deficiência a instituições especiais, centradas em valores considerados ultrapassados. Este papel mais ativo promoveu o início de organizações familiares que, na ausência de ações públicas voltadas às PCD, passaram a desenvolvê-las.

Considerar a deficiência numa ótica de inclusão significa dar especial atenção ao modo como à pessoa é representada nos diferentes grupos que compõem um contexto social, se espelhando e obtendo informações para a formação da própria identidade. Aos profissionais, importa compreender quais representações coexistem e estão ativas nos diferentes grupos sociais de referência, incluindo aquelas nas quais embasa sua própria postura (LEPRI, 2012).

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As bases para a educação especial estão na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Declaração Universal dos Direitos da criança (1959), na Declaração Mundial de Educação para Todos na Tailândia (1990) e deste último advento surgiu a Declaração de Salamanca (1994), que consubstancia esses fundamentos e diretrizes básicas para a educação especial.

A Declaração (1994) de Salamanca traz como princípio básico para a educação especial que: “Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 em seu artigo 58 e a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso III, que determina o dever do estado com a oferta de educação especial e preconiza conjuntamente que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

No artigo 4º inciso III e no artigo 58 da LDBEN/1996, apresenta o público alvo da educação especial, isto é, educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ainda no artigo 58 da LDBEN/1996 § 1, estabelece como direito dos educandos os serviços de apoio especializado na rede regular para atender às peculiaridades dos alunos e no § 2 deste mesmo artigo que o atendimento educacional deve ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular, especificamente aos alunos com maior comprometimento, que precisam de um atendimento mais individualizado e não podem frequentar a escola comum.

Contudo, é importante acrescentar que em seu artigo 58, § 3 a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) aponta a abrangência da oferta de educação especial que deve iniciar na educação infantil e perdurar-se ao longo da vida. Sendo assim, fica elucidado que de acordo com a regulamentação o aluno deve ser matriculado prioritariamente em escola comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve

ocorrer em turno oposto, ou melhor, no contra turno a classes comuns de ensino regular, em salas multifuncionais.

O Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) foi revogado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e evidencia as diretrizes, os objetivos, o apoio técnico e financeiro que será prestado pela União aos sistemas públicos de ensino e quais ações contemplará estes apoios e dá outras providências para execução deste atendimento educacional especializado ao público alvo da educação especial.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação especial estão instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), em seu artigo 2º estabelece que a escola deve organizar-se para o atendimento aos respectivos educandos:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

Em janeiro de 2008 foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva documento que tem por objetivo assegurar os direitos a inclusão dos alunos público alvo da educação especial. O Plano Nacional de Educação (PNE) decretado pela Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), estabelece diretrizes, metas e estratégias que deverão ser concretizadas no campo da educação no prazo de 10 (dez) anos, de 2014 a 2024. O PNE dispõe de 20 (vinte) metas, a sua meta 4 corresponde a educação especial

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

A meta 4 diz respeito a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado para a população público alvo da educação especial, na rede regular de ensino, dentro da faixa etária de 4 a 17 anos.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar existe para ampliar o acesso das pessoas com deficiência nas classes comuns e mostrar que as pessoas podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes. Assim, a educação inclusiva alcança todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Essa modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

Contudo, a elaboração destes recursos e estratégias se dá por meio de um longo caminho, onde não existe fórmulas ou receitas prontas. Cada estudante percorrerá seu próprio trajeto e exigirá que a equipe escolar faça o mesmo. Segundo Ribeiro (2012), a individualidade é e deve ser considerada quando se planeja e se procura firmar ações inclusivas. Para a autora, os principais desafios que a educação inclusiva encontra são:

- Consensos: a inclusão é um processo em direção às necessidades de todos os alunos na escola e há pontos a serem considerados, tais como, políticas, flexibilidade curricular, coletividade dos professores, compreensão sobre o ensino, sensibilidade para o contexto dessas necessidades. Todos esses fatores apontam para a mudança.
- Políticas: a estrutura das leis, baseadas nos direitos humanos, exigem acordos que encorajam a inclusão e que devem garantir recursos cruciais, fundamentais ao desenvolvimento da educação inclusiva.
- Investimentos: os fundos públicos, como parte de um suporte político para inclusão, é o principal mediador no movimento inclusivo. São eles que determinam o tipo de provisão que desenvolve os países, apresentando-os como desenvolvedor à segregação ou a provisão integrada.

- Currículo: também é considerado como chave no trabalho com escolas e professores na inclusão. O importante, atualmente, no movimento inclusivo é compreender duas questões quanto ao currículo: flexibilidade e adequações. Há então algumas direções em relação a estes: o desenvolvimento de materiais que permitam o acesso ao currículo; consideração às quanto à recepção, processamento e expressão dos alunos, o desenvolvimento possível de cada aluno para aprender, o que exige planos de trabalho, a envolver, professor, aluno, pais e a escola como um todo.
- Formação dos professores: nos sistemas inclusivos é particularmente importante haver provisões para a formação inicial e continuada dos professores.
- Envolvimento dos pais: o envolvimento da família tem sido a força para mudanças positivas no cotidiano escolar. O sistema parental pode fortalecer uma educação inclusiva, como, envolvimento no desenvolvimento escolar dos filhos; participação nas tomadas de decisão sobre assuntos relativos às suas crianças.
- Barreiras arquitetônicas: Este é o principal empecilho para alunos com deficiências físicas. Os prédios escolares, em sua maioria, são antigos e foram projetados em momentos históricos cuja a principal preocupação não era de maneira alguma a inclusão social. A ausência de rampas com medidas corretas, barras nas paredes, sinalização em Braille ou em LIBRAS, pisos antiderrapantes e o excesso de escadas, sanitários pequenos, portas estreitas e pisos irregulares, entre outras coisas, tornam a permanência e a locomoção por esses locais um imenso e perigoso desafio para quem possui algum fator limitante. A acessibilidade nestes casos é praticamente inexistente. De acordo com Marins e Emmel (2011) a aprovação do decreto federal n.º 5.296 de 2 de dezembro de 2004, foi um grande avanço na: garantia da acessibilidade. Que define em seu 8º artigo a acessibilidade:

I - acessibilidade: é a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; [...]

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação; [...] (BRASIL, 2004)

Há também grupos que defendem suas opiniões quando se trata de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, aqueles que protegem o direito de o aluno frequentar as classes comuns da escola regular e os que querem a manutenção das escolas especiais. Através de uma revisão de produções científicas sobre a temática, Mendes, Ferreira e Nunes (2003) apontaram poucos dados, que se restringem a relatos de depoimentos e experiências em estudo de casos, contudo sem poder avaliar impactos da política educacional.

Segundo informações encontradas no portal do Ministério da educação (MEC) a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) desenvolveu programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Através do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, esteve em funcionamento em 162 municípios-polo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios ofereciam cursos, com duração de 40 horas, em que eram formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornavam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios.

Conforme Fuller e Clarck (1994) a tendência de padronizar o processo dos programas de políticas públicas de inclusão escolar, geram falhas e fica impraticável desenvolver uma perspectiva nacional única, sem levar em consideração os contextos locais dos estados e municípios.

Ao contextualizarmos a educação inclusiva através de suas políticas públicas setorializadas no campo educacional, ficamos com poucas perspectivas de avanços em um país com tamanha desigualdade social. As probabilidades de mudanças no campo educacional no Brasil estão postas em lei, mas faltam ações políticas para que sejam efetivadas nas escolas e em salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão escolar vem sendo um assunto recorrente, certamente toda criança tem direito a este ambiente coletivo, no entanto, transformações são fundamentais para garantir a acessibilidade. Como alguns autores já vem nos mostrando, as adequações arquitetônicas, os investimentos na formação continuada dos professores e a criação de métodos e ferramentas para aprimorar o trabalho docente são exemplos para este processo transformador.

Muitos podem concordar que o caminho para solução desta problemática ou um avanço para uma maior qualidade do atendimento ao público alvo da educação especial, está relacionado a maiores investimentos financeiros para suprir todas estas demandas e também a constituição de equipe de apoio composta por terapeutas (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional), médicos e assistente social.

Os estudos sugerem que faltam aspectos básicos, para garantir não apenas o acesso, mas a conservação desses alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nas classes regulares. A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos educandos estão na escola para aprender e interagir, mesmo diante de suas dificuldades cabe a escola estar apta, criando situações de aprendizagem. O que nos leva a pensar que: Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo. (BOFF, 2002:9)

É compromisso das instituições escolares, prestar atendimento educacional de qualidade para as pessoas que compõe o público alvo da educação especial, porém estes estabelecimentos supracitados têm se adaptado lentamente a esta nova realidade. Evidente que diversos são os entraves que impossibilitam o avanço desta empreitada por parte das escolas, dentre eles, recursos financeiros, físicos e humanos. A inclusão escolar continua sendo uma provocação para todos os profissionais da educação e para a sociedade em geral, uma vez que incluir é um dos princípios para uma transformação humanizadora desta sociedade.

Os desafios são muitos e há um longo trajeto a ser percorrido. Este trabalho possibilitou inúmeras reflexões e conseqüentemente maior entendimento e respeito no que tange às diferenças, também levou a constatação que o papel da escola, juntamente com equipe terapêutica especializada é fundamental para o sucesso de seus educandos e de suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. (39ª edição) Petrópolis: Vozes p.9 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019

BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 2 dezembro de 2004*. Dispõe das condições gerais da acessibilidade em seu artigo 8º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. *Lei Federal 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Programa de educação inclusiva: direito à diversidade*, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoas?id=250>. Acesso em 26 jun. 2019.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 23 jun. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro e 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: MEC, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

FULLER, B; CLARCK, P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, v.12, n.1, p. 119-157, 1994. Disponível: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543064001119>. Acesso em: 29 de jun. 2019.

GLAT, R. A integração Social dos Portadores de Deficientes: uma Reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, v.1, p. 16-23, 2000. Disponível em: https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/material_curso/monitoria/tema_5/educacao.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2019.

LEPRI, C. *Viajantes inesperados. Notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência*. Campinas: Saberes Editora, 2012.

LOBO, L. F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARINS, S. C. F.; EMMEL, M. L. G. Formação do Terapeuta Ocupacional: Acessibilidade e Tecnologias. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos v. 19 n. 1 p. 37 – 52 Jan/Abr 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/infor/Downloads/420-576-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/infor/Downloads/420-576-1-PB%20(4).pdf). Acesso em: 29 de jun. 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.11 n. 33 p. 396-401 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 29 de jun. 2019.

MEDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org). *Inclusão educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos da Criança*, 1959. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em 21 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 22 jun. 2019.

RODRIGUES, A.P.N.; LIMA, C.A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Interritórios: Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco*, Caruaru, v.3, n.5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios>. Acesso em: 21 de jun. 2019.

SURJUS, L.T.L.S. Terapia ocupacional, trabalho e deficiência intelectual: subsídios para a atuação no Sistema Único da Assistência Social. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, v. 25, n. 4, p. 899-907, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/infor/Downloads/1624-8737-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Recebido em: 10.03.2019

Aprovado em 10.07.2019