

20 ANOS DEPOIS DE SALAMANCA... ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS?

Windyz Brazão Ferreira¹

Resumo: Este artigo tem como foco o cenário da educação das pessoas com deficiência, 20 anos depois de a Declaração de Salamanca da UNESCO ter lançado, em 1994, o princípio da inclusão e o movimento da educação inclusiva. Meu objetivo, neste ensaio, é o de discutir sobre o atual momento da política de inclusão escolar - *Onde estamos?* - e o que o futuro reserva educacionalmente para esse grupo social - *Para onde vamos?* - Para tanto, primeiro, trato da inclusão do estudante com deficiência na escola regular brasileira, por meio de um breve panorama internacional do movimento da educação inclusiva pós-Salamanca. Segundo, discuto sobre o impacto dessa política educacional no sistema educacional brasileiro e como ela vem criando espaços excludentes nas escolas, apesar do discurso oficial pró-inclusão. Terceiro, com base nesse panorama, apresento minha visão acerca do futuro para estudantes com deficiência e apresento cinco fatores que demandam aprofundamento e reflexão crítica para qualificar politicamente o debate na área. Finalmente, apresento as considerações finais dessa reflexão sobre a política de inclusão do governo federal, procurando evidenciar a desigualdade que é marca histórica do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: política de inclusão escolar; deficiência; desigualdade social e educacional; exclusão.

20 AÑOS DESPUÉS DE SALAMANCA... DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DÓNDE VAMOS?

Resumen: Este artículo se centra en el escenario de la educación de las personas con discapacidad, 20 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO haber puesto en marcha, en 1994, el principio de la inclusión y el movimiento de la educación inclusiva. Mi propósito aquí es discutir la situación actual de la política de inclusión escolar - *¿Dónde estamos?* - y lo que el futuro reserva en términos educativos para esse grupo social - *¿Hacia dónde vamos?* - Para ello, primeramente trato de la inclusión de lo estudiante con discapacidad en la escuela regular brasileña, a través de un breve panorama internacional del

¹ Windyz Ferreira é PhD em Educação (Educação Inclusiva) e Master in Science (Pesquisa Educacional) pela University of Manchester (Inglaterra). No Brasil tem Título de Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Psicodrama Pedagógico), Especialização em Psicodrama Pedagógico (Oficina de Maria Alicia Romaña -SP), Graduação em Fonoaudiologia (PUC-Campinas) e Pedagogia (ASMEC-SP). É Coordenadora da Linha de Pesquisa Vozes, Empoderamento e Inclusão da Pessoa com Deficiência vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq Currículo Transversal. É Consultora da UNESCO na área de Educação Inclusiva e de Estudos sobre a Deficiência, desde 1997, sendo colaboradora na elaboração de inúmeros documentos. Realiza pesquisa na área de Inclusão em Educação (Formação Docente, Políticas Públicas, Práticas de Ensino Inclusivas e temas de ponta relacionados às pessoas com deficiências, entre os quais, gênero e deficiência, abuso sexual contra pessoas com deficiência, EJA & deficiência; Autoadvocacia & Deficiência). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba e foi cedida ao Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (2005-2007) onde coordenou o Projeto Educar na Diversidade (www.mec.gov.br-ex-SEESP). É Pesquisadora do Observatório da Educação Especial - Rede Nacional de Estudo sobre as Salas de Recursos Multifuncionais e coordenadora do ONEESP-PB-UFPB-João Pessoa. Email: windyzferreira@hotmail.com

movimiento de la educación inclusiva post-Salamanca. En segundo lugar, discuto el impacto de esta política educativa en el sistema educativo brasileño y cómo esta política ha creado espacios excluyentes en las escuelas, a pesar del discurso oficial pro inclusión. En tercer lugar, sobre la base de este panorama, presento mi visión del futuro para los estudiantes con discapacidad y cinco factores que requieren una mayor profundización y reflexión crítica para mejorar el debate político sobre esta área. Por último, presento las observaciones finales de esta reflexión sobre la política de inclusión del gobierno federal, con el fin de evidenciar la desigualdad, que es la marca histórica del sistema educativo brasileño.

Palabras clave: política de inclusión escolar; discapacidad; desigualdad social y educativa; exclusión.

20 YEARS AFTER SALAMANCA... WHERE ARE WE AND WHERE ARE WE GOING TO?

Abstract: This paper focuses on the scenario of education for people with disability 20 years after the UNESCO's Salamanca Statement launched, in 1994, the principle of inclusion and the inclusive education movement. My objective in this essay is to discuss the current situation of the policy on school inclusion – *where are we?*, and what kind of future is educationally expected for this social group: *where we are going to?* For this purpose, first, I address the inclusion of pupils with disability in mainstream schools in Brazil by providing the international panorama of the inclusive education movement post-Salamanca. Secondly, I discuss the impact of this education policy in the Brazilian mainstream system and how it is creating exclusionary settings within schools, despite of a *pro*-inclusion discourse. Thirdly, based on such a panorama, I present my perspective on the future for students with disabilities in the country and I present five factors that require an in-depth critical reflection addressed in order to politically qualify the debate in this field. Finally, I provide my final remarks on the federal government inclusive policy, in order to show the inequality between groups that is a historical feature of the Brazilian educational system.

Keywords: school inclusion policy; disability; social and educational inequality; exclusion.

Em 2014, a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994) faz 20 anos. Portanto, de alguma forma, agora é um momento de revisão das mudanças ocorridas após o lançamento do *princípio da inclusão* e do movimento da educação inclusiva. Por isso, devemos perguntar: *O que mudou no Brasil? Onde estamos e para onde vamos?*

Para refletir sobre essas perguntas, primeiro apresento um breve panorama internacional do movimento da educação inclusiva com base nas diretrizes internacionais lançadas desde Salamanca. A seguir, delinheiro o desenvolvimento do marco político-legal brasileiro e, depois de caracterizar ‘onde estamos agora’, discuto sobre o que mudou e quais são as perspectivas futuras para as pessoas com deficiência no que diz respeito à educação.

1. Onde estamos? Breve panorama internacional do movimento da educação inclusiva pós-Salamanca

No final do século passado, a desigualdade social, econômica, cultural e educacional entre nações (do norte e do sul) e grupos demandava mudanças radicais. Os setores internacionais comandados pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1990; 1994) tinham que se manifestar frente à absoluta desvantagem de inúmeros grupos sociais espalhados nos vários continentes, entre outros, os afrodescendentes, os que vivem em situação de extrema pobreza, as pessoas com deficiência, os grupos étnicos, as mulheres, os analfabetos e os asilados políticos. Nesse contexto de diferentes privilégios, é importante ressaltar que, dentre todos os direitos, o “mais ampla e sistematicamente violado, no final do Século XX, [era e] é o direito à educação” (OXFAM 1999, p.02).

De acordo com o Relatório da OXFAM *Breaking the Cycle of Poverty* (1999), os governos das inúmeras nações que assinaram o pacto de desenvolvimento da educação para todos/as (UNESCO, 1990) tentaram explicar o fracasso coletivo em relação ao cumprimento da meta da universalização da educação primária e da erradicação do analfabetismo adulto. Contudo, não há como negar o fato de que, frente ao panorama das desigualdades educacionais no planeta, “o que [era e] é necessário agora é um compromisso político renovado da parte de todos os governos — um compromisso que reflete um senso de urgência e visão” (OXFAM, 1999, p. 02).

A *urgência* para assegurar que todas as crianças e jovens tenham direito ao pleno desenvolvimento humano, por meio da educação formal e de oportunidades de acesso aos bens disponíveis na sociedade contemporânea, e a *visão* de que somente dessa forma as futuras gerações encontrarão as oportunidades necessárias para se firmarem na vida adulta como pessoas dignas e cidadãos produtivos assumem como foco de seu compromisso central aqueles grupos e pessoas que, por razões distintas, nasceram em situação de *vulnerabilidade*. Esse conceito foi aplicado por Farias (2011) à pessoa com deficiência e definido como uma experiência humana que tem um “poder corrosivo [...] sobre a dignidade humana da PcD, [uma vez que] a maioria tem sua vida limitada aos espaços familiares e, alguns casos, tem acesso à primeira etapa da educação básica, etapa escolar onde tendem a permanecer por anos a fio até a vida adulta” (FARIAS, 2011, p.18).

O reconhecimento público e oficial da vulnerabilidade de milhões de pessoas no planeta gerou, na última década do Século XX, uma onda de diretrizes para promover mudanças. Esse período histórico pode ser entendido como uma ‘ponte’ construída entre o que foi o mundo passado e o que poderia ser o mundo futuro no Século XXI para crianças, jovens e adultos que estiveram, durante muito tempo, imersos em ‘experiências corrosivas e constrangedoras’ (FARIAS, 2011, p.18). Mas a massificação da educação, por meio do movimento da educação para todos/as, inevitavelmente conduziu as redes de ensino brasileiras e suas escolas à crise de paradigmas, o que implica a ruptura com uma escola tradicional que adota métodos inflexíveis de ensino e aprendizagem para uma escola contemporânea, que deve aprender a receber e a acolher uma diversidade de estudantes ‘diferentes’ da média, porque

escolarizar todos os estudantes implica ter no sistema de ensino todos os jovens com dificuldades sociais ou de aprendizagem, todos os jovens conflituosos ou agressivos, todos os jovens de todas as culturas marginalizadas. Significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que, desse modo, se tornaram problemas escolares (TEODORO, 2011, p. 11).

Acrescento a essa afirmação de Teodoro que escolarizar todos/as os/as estudantes implica enriquecer a convivência e as aprendizagens humanas baseadas exatamente nessas diferenças, que constituem o processo de humanização na sociedade da informação que, segundo Lindley (2000, p.36), diz respeito à “enorme proliferação da informação, estimulada pelo aproveitamento da microeletrônica e pelas primeiras manifestações do seu potencial de impacto social e econômico”. Moran (2008, p.3), também se referindo à Sociedade da Informação, argumenta que ela “está caminhando para ser uma sociedade que aprende de

novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores) [e] de forma contínua.” Nesse sentido, a estrutura e a organização das escolas dessa era precisam também ser rapidamente mudadas, porque “a educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar a todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões” (MORAN, 2008, p.3).

Uma escola para todos/as deve, portanto, inserir todos/as, sem discriminação, na sociedade da informação, e criar oportunidades de alfabetização digital, aquisição fundamental ao desenvolvimento humano e oportunidades na vida adulta. Por isso mesmo, o novo milênio começa com palavras fortes, tais como justiça social, igualdade de direitos, combate à pobreza, equidade entre gêneros, educação para todos/as, educação inclusiva, educação digital, diversidade humana e respeito às diferenças. Essas palavras atravessam os campos de conhecimento e as políticas públicas, aparentemente caracterizando o prenúncio de ‘algo novo’, que se materializaria a partir do revigoramento do movimento pelos direitos humanos (ONU, 1948) e justiça social para todos/as. Inevitavelmente, uma onda em defesa da educação como um direito incondicional de todos/as (BRASIL, 1988; ONU, 1989; UNESCO, 1990; BRASIL, 1990; UNESCO, 1994; BRASIL, 1996) e de promoção de uma escola que se desenvolva em direção a se tornar um espaço de aprendizagens e convivência com as diferenças (UNESCO, 1994; BRASIL, 1996) penetra o discurso das orientações políticas educacionais, o qual, mais uma vez, reconhece o papel da educação como fundamental à formação humana das novas gerações. Embora esse discurso político adentre o universo acadêmico, os estudos produzidos ainda permanecem eminentemente descritivos e não servem para subsidiar mudanças nas orientações políticas.

A escola, espaço formal onde o ideal democrático da igualdade de direitos deveria se consolidar, ao abrir suas portas para a diversidade, representada por inúmeros grupos vulneráveis, é imersa em uma dupla crise, segundo Teodoro (2011, p. 12): a (1) *crise de regulação* e a de (2) *crise de emancipação*. A primeira se caracteriza pelo fato de a escola não cumprir seu papel de regulação, isto é, de integração social e de formação para as demandas da economia do conhecimento, advindas da revolução tecnológica e da globalização. A escola de hoje — que deve(ria) preparar cada educando para o futuro — ainda adota métodos de ensino e de aprendizagem do passado. A segunda crise é aquela que se manifesta no fato de a escola não mais produzir as oportunidades de mobilidade social esperada pelas diversas camadas sociais, que entendem a escolarização dos/as filhos/as como a possibilidade de terem acesso à educação superior, a única chance de ascensão social e econômica (TEODORO,

2011). Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que há certa descrença desesperançada por parte das famílias brasileiras quanto ao futuro promissor prometido pelas campanhas e pelos discursos políticos vazios.

A dupla crise que afeta hoje a escola brasileira pode ser observada a olhos nus (!) em qualquer escola pública: depois de quase 25 anos do movimento de educação para todos/as, embora os índices educacionais oficiais pareçam indicar mudanças, elas não são, de fato, significativas, porque a realidade mostra uma face diferente, como veremos a seguir.

2. Exclusão na inclusão: o impacto da política educacional de inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro

Alinhado ao movimento internacional, gradualmente, o Brasil incorpora, no discurso oficial, os temas justiça, igualdade de direitos e oportunidades para todos/as, os quais passam a penetrar o cotidiano dos/as brasileiros/as por meio da mídia, de documentos oficiais, da política de educação e dos inúmeros movimentos sociais que lutam por seus direitos, independentemente de classe e posição social, de credenciais, de gênero, de raça, de etnia, de habilidades, de credo etc. Em minha visão, tais temas acabam por ser aglutinados em torno do *conceito de inclusão*, que é o princípio orientador mais importante da nova cultura social em curso.

O *princípio da inclusão* (UNESCO, 1994), no novo século, promete mudanças que deveriam beneficiar grupos sociais historicamente empurrados e mantidos à margem da sociedade e dos direitos humanos. O governo brasileiro,² a partir dos anos 2000, passou a encampar esse princípio e o adotou como orientador de políticas públicas de caráter social, com a finalidade de amenizar as desigualdades sociais. Por exemplo, o Programa Fome Zero (BRASIL, s/d), carro-chefe da primeira gestão do governo Lula, objetiva combater a fome de todo tipo: nutritiva, cultural e educacional (FERREIRA, 2006), por meio da transferência direta de renda³ para as populações em situação de extrema pobreza. Alinhados a esse Programa, entre outros, foram lançados os Programas Bolsa-família, Bolsa Escola e Bolsa Alimentação.

Especificamente para os estudantes com deficiência, a primeira década do novo século testemunhou um conjunto de novas políticas e leis, assim como a regulamentação de outras que, juntas, constituem um sólido marco político-legal (BRASIL, 2001; 2002; 2002a; 2002b;

² O Presidente Lula assumiu a presidência em 2001.

³ O site http://pt.wikipedia.org/wiki/Bolsa_Fam%C3%ADlia oferece uma visão e dados apropriados para serem consultados.

2004; 2004a; 2005; 2008; 2010), que deveria sustentar a inclusão educacional e social desse grupo. Contudo, evidências revelam que, apesar do avanço na regulamentação da inclusão e das mudanças nas escolas, a maior parte das crianças, dos jovens e dos adultos com deficiência — dentro ou fora das escolas — continua a ser alvo de discriminação, preconceito, falta de oportunidades, segregação e violência (FERREIRA, 2009, 2012; SOARES, 2010; FARIAS, 2010; DANTAS, 2011; DANTAS, 2011a; SILVA 2011; SILVA, 2012).

Se for considerada a força inicial da política de inclusão do governo Lula, a meu ver, dois fatos políticos indicam um retrocesso para assegurar os direitos de igualdade de acesso, participação e aprendizagem (FERREIRA, 2007) da pessoa com deficiência no sistema de ensino comum: (1º.) o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁴ (BRASIL, 2008) e (2º.) a súbita extinção da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em 2012⁵. Essa política tem como objetivo principal institucionalizar (onde não existem e oficializar onde já existem), nas escolas brasileiras, as salas de recursos multifuncionais – SRM – onde o Atendimento Educacional Especializado - AEE - é oferecido aos estudantes com deficiência (física, intelectual e sensorial), com transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, a fim de suprir suas necessidades educacionais.

Essa política criou nas escolas um nicho excludente e estigmatizador do estudante com deficiência, ao mesmo tempo em que submergiu as redes de ensino (municipais e estaduais) em graves problemas de caráter estrutural e organizacional. Estrutural porque não há, no país, um número suficiente de professores/as de educação especial, apropriadamente qualificados, para dar conta das várias barreiras existentes no espaço escolar (atitudes preconceituosas, discriminatórias, práticas de ensino tradicionais que não consideram a diversidade de estilos de aprendizagens, tempos e processos avaliativos padronizados) que, convém enfatizar, vão muito além das necessidades educacionais de estudantes com deficiência. Organizacional, porque, se for considerada a dimensão continental do país, as escolas brasileiras estão longe de disponibilizar os ‘recursos e os meios necessários à inclusão educacional de alunos/as com

⁴ A publicação da nova PNEE-PEI (BRASIL 2008) gerou a publicação de uma nova série de documentos orientadores do AEE, que procuram oferecer bases mais claras às ações que devem ser desenvolvidas em SRM. São eles: (a) o Decreto Nº 6. 571/2008, (b) o Parecer CNE/CEB Nº 13/2009; (c) a Resolução Nº 4/ 2009 e a (d) Nota Técnica Nº 9/2010. Vale lembrar que, em 2010, a Secretaria de Direitos Humanos publica a Portaria Nº 2.344/2010, que atualiza a nomenclatura quando determina que (Art.2º. – I) - onde se lê "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com Deficiência."

⁵ Decreto 7.690, de 02 de março de 2012, que aprova uma nova “Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.”

necessidades educacionais’, conforme definidos na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008), e prometidos pelo governo federal.

Quanto às salas de recursos onde o AEE é oferecido, cabe resgatar o dado apresentado em 2013, na Cartilha do *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limites* (BRASIL 2013) da Presidência da República, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência:

Em 2011, mais de 24 mil escolas já possuíam salas de recursos, abrangendo 83% dos municípios brasileiros [e] prevê a implantação de mais 15 mil salas — dessas, 13.500 já foram adquiridas — além de **30 mil kits** com equipamentos para a atualização das salas que estão em funcionamento — 15 mil kits já estão sendo distribuídos. No total, serão mais de 41 mil escolas com Salas de Recursos Multifuncionais em todo o Brasil (p.13-14).

A análise desses números oficiais, tomando-se como referência a dimensão do sistema educacional brasileiro, facilmente evidencia a discrepância entre a crescente demanda nas redes educacionais com o gradual aumento das matrículas de alunos/as com deficiência nas escolas e os “recursos e os meios” (supostamente) disponibilizados e financiados pelo governo federal. Segundo o CENSO Escolar 2012, há, no país, “192.676 estabelecimentos de educação básica [nas quais] estão matriculados 50.545.050 alunos,” dos quais 42.222.831 (83,5%) frequentam escolas públicas, e 8.322.219 (16,5%), escolas privadas (BRASIL/INEP 2012, p. 14). Desses, apenas 628.768 (1,52%) são estudantes com necessidades educacionais, dos quais 79,8% (502.249) estão matriculados no ensino fundamental⁶. Ou seja, 41 mil escolas com SRM representam um universo de 21,2% do total do sistema educacional brasileiro coberto pelo financiamento federal. Ou seja, que ‘cobertura nacional’ é essa???

Mudanças educacionais e culturais demoram a se estabelecer porque implicam profundas mudanças de crenças, de concepções pedagógicas, atitudes e comportamentos. Embora a educação inclusiva já esteja comemorando o seu vigésimo aniversário, as mudanças no cenário mundial e brasileiro já revelam que estamos longe de atingir escolas para todos/as. Como resultado, o movimento pela inclusão de pessoas com deficiência, nas escolas regulares, está longe de ter provocado mudanças significativas no cenário brasileiro, porquanto a cultura da segregação desses estudantes ainda predomina no território nacional, e os estudos na área produzem pouco impacto na política e, conseqüentemente, na realidade escolar. Isso quer dizer que,

⁶ NA. O censo não informa o número de estudantes com NEE matriculados na primeira e na segunda fases do ensino fundamental.

apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de Educação Especial, o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco ou nenhum impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais têm assumido no país. Isso acontece em parte pela falta de articulação entre pesquisadores e seus projetos, resultando em produções reiterativas e que acabam tendo muito pouca visibilidade (MENDES, 2010, p. 07).

A seguir, elenco cinco argumentos que explicitam minha visão de perspectivas futuras para a educação da pessoa com deficiência, os quais estão estreitamente relacionados à política de educação inclusiva: *para onde vamos?*

3. Para onde vamos? Perspectivas educacionais da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas brasileiras

Esta questão hoje é fundamental: *Para onde vamos?*, quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras, consideradas como as mais vulneráveis dentre os vulneráveis (BARON e AMERENA, 2007). Responder a essa pergunta implica compreender como os processos de exclusão são perpetuados por meio de jargões político-educacionais que velam — por um tempo — a realidade excludente. Nesse sentido, identifiquei cinco fatores que precisam ser considerados no debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência para torná-lo mais qualificado politicamente e menos ingênuo teoricamente.

O primeiro diz respeito ao fato de que a **inclusão educacional deve ser entendida como um direito incondicional**, e não como uma estratégia de inserção de alunos e alunas com deficiência (ou outras condições que os fazem encontrar barreiras na escolarização) na escola regular, na classe comum de ensino. O segundo fator, mais do que uma estratégia educacional, é que a **atual política de inclusão constitui um retrocesso em relação ao direito** de todos/as participarem em condições de igualdade, da vida escolar, porque o investimento do governo federal só permite a implantação de um espaço reservado (um nicho) — a SRM - para ‘atender’ aos estudantes que enfrentam barreiras para aprender em um número reduzido de escolas. O terceiro fator é grave, porque caracteriza o **espaço da sala de AEE como um espaço escolar de exclusão** e estigmatização do/a aluno/a com deficiência **institucionalizado** pela política de educação especial. O quarto fator se configura como um paradoxo, porque a política de inclusão **dirige o foco da atenção novamente ao/à aluno/a, e não ao ambiente escolar** e às barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem

(FERREIRA 2007). Isso significa que o modelo médico continua predominando na esfera educacional. Finalmente, mas não menos importante, **o governo federal se isentou da responsabilidade de – de fato – assegurar a inclusão de alunos/as com deficiência por meio do desencadeamento de disputas entre grupos organizados.**

3.1. A inclusão educacional, mais do que uma estratégia educacional, é um direito para todas as pessoas, incluindo as com deficiência. Portanto, não faz mais sentido colocar em debate se o docente está preparado ou não, se a escola aceita matricular (ou não) os alunos e alunas com deficiência. O futuro deve, menos gradualmente do que o presente, ser construído sobre as bases sólidas dos direitos humanos e da legislação existente. Isso significa conscientizar a comunidade escolar e as famílias para lutarem em defesa desse direito incondicional. Esse movimento em direção a assegurar o direito da PcD deve envolver a mídia impressa ou eletrônica, conduzir a denúncias, explicitação de descasos, violações e desvios de recursos que deveriam ser destinados, por exemplo, à melhoria das condições escolares ou à formação docente para atender a esse alunado.

3.2. A atual política de inclusão é um retrocesso, em relação ao direito de todos/as os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais de estudar nas escolas públicas ou privadas (porque direito não depende de classe social!), se considerarmos a dimensão e a complexidade das diferenças regionais do sistema educacional brasileiro. Democraticamente, não há como assegurar uma inclusão (com ou sem qualidade) por meio da atual política de SRM/AEE para apenas 21% ou 40% das escolas brasileiras. Ou a política assegura os direitos de todos/as os/as estudantes ou não serve como política pública. Nesse sentido, essa política deverá ser, no futuro (espero que não distante), substituída por uma política mais democrática, realista e compatível com a realidade brasileira.

3.3. A política de inclusão institui, na prática escolar, um espaço de exclusão e estigmatização do/a aluno/a com deficiência. Como afirmei acima, a política nacional de implantação de SRM, nas quais o AEE deve ser oferecido aos alunos com necessidades educacionais, caracteriza-se como um *lócus* escolar de exclusão, porque foi instituída apenas para atender aos alunos com deficiência intelectual, motora ou física, auditiva e visual, aqueles com transtorno global de desenvolvimento (autismo e espectro) e altas habilidades/superdotação (que não são atendidos nas SRM, com raras exceções), conforme

estava estabelecido na Diretriz da Educação Especial na Educação Básica de 2001, da extinta SEESP:

Dentro dessa visão [inclusiva], a ação da educação especial — se passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas vinculadas a uma causa orgânica não específica, considerando-se que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados e mesmo excluídos dos apoios escolares. O quadro de dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente, aquelas associadas a dificuldades específicas de aprendizagem, como dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, pp. 43-44).

Ao restringir a população-alvo atendida na SRM/AEE, a política de inclusão atual deixa de fora *todos os outros estudantes que podem, em algum momento de sua escolarização, encontrar barreiras para aprender*, ou seja, é uma política inerentemente excludente porque contraria o princípio da inclusão.

3.4. Paradoxalmente, o foco da política de inclusão é na deficiência, e não nas barreiras (físicas, atitudinais, comunicacionais, informacionais e curriculares pedagógicas) **existentes no meio ambiente**. Apesar do avanço no marco político-legal (BRASIL, 2010) e do aumento do número de matrículas nas escolas de ensino comum, de acordo com os dados oficiais do CENSO Escolar (2010, 2012), a política de implantação das SRM/AEE adota o modelo médico em oposição ao modelo social da deficiência, definido pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006, e, mais recentemente, aprofundado pelo Relatório Mundial da Deficiência (OMS, 2012):

A deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional e questionada. Nas últimas décadas, o movimento das pessoas com deficiência (6,10), juntamente com inúmeros pesquisadores das ciências sociais e da saúde (11,12) têm identificado o papel das barreiras físicas e sociais da deficiência. A transição de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social foi descrita como a mudança de um “modelo médico” para um “modelo social” no qual as pessoas são vistas como deficientes pela sociedade e não devido a seus corpos (13) (Relatório Mundial da Deficiência [OMS], 2012, p.04).

Nesse sentido, “o progresso na melhoria da participação social pode ser realizado lidando com as barreiras que afetam as PcD na vida diária” (ONU, 2006, Preâmbulo). A política de inclusão escolar não pode mais negligenciar essa orientação.

3.5. Finalmente, mas não menos importante, **o governo federal se isentou da responsabilidade de – de fato – assegurar a inclusão de alunos/as com deficiência por meio do desencadeamento de disputas entre grupos organizados.** A disputa entre o grupo da educação especial e o grupo da educação inclusiva faz parte da história dos desenvolvimentos educacionais em vários países. Sowell (1995, *apud* MENDES, 2010, p.11) argumenta que há uma cisão ideológica em que,

de um lado, estão os “iluminados”, que advogam com mais ênfase em favor da inclusão total, mais radical, e que tem sido hegemônicos na definição dos caminhos da política, e do outro, os “ignorantes”, uma condição atribuída aos que manifestam qualquer espécie de resistência, cautela ou mesmo de rejeição radical a esse tipo de proposta.

Infelizmente, essa disputa entre grupos da sociedade civil — ‘iluminados X ignorantes’ — se sustenta em fundamentos falsos. No Brasil, a acirrada crítica aos grupos da educação especial que foram os pioneiros a lutar pelo direito da pessoa com deficiência à educação é uma ação ingênua, na medida em que assenta as bases para desviar a atenção do real problema: a falta de uma política de financiamento efetiva para promover a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência em qualquer escola. No futuro, a sociedade civil organizada (terceiro setor, militantes, grupos organizados etc.) vai compreender que a questão-chave a ser discutida é o financiamento da educação para a pessoa com deficiência com base no modelo social da deficiência, e não, apoiar ingenuamente o histórico descompromisso dos governos com os grupos vulneráveis.

O fato é que a área de Educação Especial passa por fortes tensões entre aqueles que apontam para a necessidade de uma mudança radical, e outros que recomendam uma aproximação mais cautelosa, pautada em mudanças fundamentadas em análises empíricas e em considerações históricas (MEREDITH & UNDERWOOD, 1995; DORN, FUCHS, & FUCHS, 1996, MENDES, 2006. *Apud* MENDES, 2010, pp. 11-12).

4. Considerações finais

Apesar das promessas de mudanças no cenário educacional, iniciadas na década de 90 com o movimento da educação para todos, a profunda desigualdade entre grupos sociais, que caracterizou o final do século passado, conduziu o mundo a uma nova onda de compromissos políticos com os denominados grupos vulneráveis historicamente excluídos ou em risco de exclusão educacional: crianças e jovens, pessoas com deficiência, etnias distintas e

afrodescendentes, mulheres, meninas e moças, entre outros. De acordo com Casassus (2007, p.39), no Brasil, a desigualdade se manifesta de forma contundente, no campo da educação, quando o foco é o acesso ao *número de anos de estudo* (ou escolarização) entre “os jovens mais ricos e os mais pobres, com 25 anos de idade: enquanto os 10% mais ricos tem 10,5 anos de estudos (escolarização), os 10% mais pobres tem apenas dois anos de estudo”.

Passados quase 15 anos do novo milênio e de todas as promessas feitas por governos alinhados com as diretrizes internacionais — como é o caso do Brasil — a realidade educacional nas escolas brasileiras mostra que pouco mudou de fato: os métodos de ensino permanecem drasticamente tradicionais e pobres, a aprendizagem dos estudantes brasileiros é sofrível, e a inclusão digital está longe de ser extensiva aos estudantes das escolas públicas, apesar dos inúmeros programas federais para inserir as TICs nas escolas. A pesquisa “*TIC Educação 2010*”, conduzida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, teve como objeto de estudo o uso das TICs em uma amostra de 500 escolas públicas estaduais e municipais que ofereciam o Ensino Fundamental e Médio e, como população, estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas. Os dados revelam que,

para o aluno, a escola é o local menos frequente de acesso à tecnologia: apenas 2% dos alunos o fazem todos os dias. Mesmo assim, para 25% dos alunos, a escola é uma oportunidade de acesso à Internet, onde utilizam computador e Internet pelo menos uma vez por semana. A frequência de uso da tecnologia na escola é maior entre alunos de escolas municipais (30% o fazem ao menos uma vez por semana, contra 18% das estaduais) (BARBOSA, 2011, p. 126).

Corroborando esse dado no âmbito do continente, no Brasil, destaca-se a expressiva diferença percentual entre o número de computadores existentes nas escolas e os que estão efetivamente instalados para uso dos estudantes: de uma média de 23 computadores por escola, apenas 18 estão em funcionamento, o que representa uma perda de 22% dos equipamentos e de oportunidades de inclusão digital dos docentes e dos estudantes. No âmbito do ensino médio, as escolas tendem a ter cerca de 27 unidades disponíveis, o que aponta para a relevância do acesso à tecnologia e à formação digital nessa faixa etária (BARBOSA, 2011).

Embora a meta de universalização da educação básica para estudantes de grupos sociais desfavorecidas tenha sido atingida no Brasil, conforme diretrizes da UNESCO, na década de 90, quando o foco de atenção era a aprendizagem estudantil, os dados oficiais evidenciam a urgência da tarefa de apoiar estudantes do EF — anos finais — e do EM a

superarem as barreiras que os levam a fracassar e/ou a desistir da escolarização. O *Anuário Brasileiro da Educação Básica* 2012 (CRUZ & MONTEIRO, 2012) informa que

cerca de um terço (31,9%) dos estudantes que deviam estar no Ensino Médio, não conseguiu concluir a etapa anterior, o Ensino Fundamental [anos finais]. Pouco mais da metade (50,9%) dos jovens de 15 a 17 anos está na etapa de ensino apropriada para sua faixa etária (CRUZ & MONTEIRO, 2012, p. 46).

Corroborando os dados do Anuário, a Organização Não Governamental Todos pela Educação⁷ (2012) oferece dados complementares acerca da situação do EF-anos finais e EM: o número médio de séries concluídas no EF de nove anos é de 6,3 anos (portanto, de 2,7 anos a menos do que o previsto pela legislação), e no Ensino Médio, de 2,3 anos do total de três anos que compõem essa fase educacional (portanto, de apenas 0,7 anos ou sete meses). Esses números indicam que, no EF Anos Finais, há um “gargalo” que provoca o fracasso e a evasão dos alunos, e aqueles que passam por esse gargalo e conseguem chegar ao Ensino Médio são alunos com mais chances de sucesso acadêmico, por isso os números de anos concluídos aumenta.

Se para estudantes pobres matriculados em escolas públicas, em geral, a situação é crítica, essa gravidade cresce de forma relevante quando se trata de estudantes com deficiência. Ao longo desses 15 anos, o discurso oficial da “educação como um direito de todos e da educação inclusiva como uma forma de atingir a educação para todos” perdeu-se em meio às crises de regulação e de emancipação da escola brasileira (TEODORO, 2011) que, combinadas, levaram as famílias em situação de privação sociocultural a compreenderem que as barreiras ao desenvolvimento humano e as oportunidades de realização plena de seus filhos e filhas continuam consistentes. Embora esse discurso tenha se expandido em território nacional, por meio de campanhas e de ações de multiplicação da política de inclusão social e educacional de governo petista (SOARES, 2011b), no caso específico do estudante com deficiência, igualmente aos outros grupos vulneráveis, muito pouco mudou: o número de matrículas da população alvo da educação especial (BRASIL, 2008) cresceu nas escolas públicas, mas não como era esperado, e a maioria continua fora das escolas. Os estudantes que estão nas escolas continuam segregados das atividades comuns aos outros alunos e alunas e vivem experiências de discriminação e exclusão, como antes da política de inclusão escolar.

Poucos ainda são aqueles que têm acesso ao AEE, nas SRM, conforme orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (IDEM) e os

⁷ www.todospelaeducacao.org.br

documentos oficiais dela derivados. Os estudos⁸ realizados pela Rede de Pesquisadoras/es do Observatório Nacional da Educação Especial (2010-2014) evidenciam que a política de inclusão não se consolidou por razões distintas que se manifestam em todas as regiões brasileiras: o número de escolas com SRM é insuficiente, frente ao tamanho do sistema educacional brasileiro, como vimos; há uma demanda significativa de formação de professores para esse serviço no território nacional; a concepção generalista e categorial de AEE (baseada em similaridades de características de deficiência, agrupamentos por tipo de deficiência), embutida na política de inclusão, não permite que esse profissional — mesmo quando especialista em educação especial — dê conta de responder às demandas de abordagens de todas as deficiências, e ainda persiste uma sólida desarticulação entre o professor da sala de aula regular e o da SRM, que continua sendo considerado “o/a responsável pelo/a aluno/a com deficiência!”. Esses achados revelam que, ao invés de promover a inclusão, a política de inclusão está reinstitucionalizando o modelo médico-patológico como um modelo predominante de atendimento ao estudante com necessidades educacionais, a partir do qual os profissionais que atuam nesse serviço buscam planejar, com base em infundáveis avaliações diagnósticas, a anamnese realizada por equipes multidisciplinares, que envolvem ou não professores de sala de aula regular.

Com base nesse panorama, 20 anos depois da Declaração de Salamanca, o cenário nacional brasileiro não parece responder, de forma favorável, à inclusão social e educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência; a política de inclusão não orienta os sistemas educacionais para que avancem realmente em direção a assegurar o direito de acesso, participação e aprendizagem nas escolas de ensino comum, nem o serviço do AEE é reconhecido pelos/as educadores/as como um espaço relevante para a escola como um todo. Portanto, é tempo de desvelar o que está por trás do fechamento abrupto da Secretaria de Educação Especial e da redução dos recursos para apoiar a política de inclusão. É tempo de refletir e debater sobre as razões subjacentes a uma orientação política que, paradoxalmente ao discurso oficial, está fortalecendo novamente o modelo médico da deficiência, em um momento histórico em que o modelo social é considerado baseado nos direitos humanos. Enfim, é hora de a Academia orientar os estudos e as produções científicas em direção a uma análise crítica e qualificada politicamente acerca do real cenário da educação da pessoa com

⁸ No IV Encontro do Observatório Nacional da Educação Especial, realizado entre 26 e 28 de maio de 2014 na USP (Faculdade de Educação), foram apresentados 70 trabalhos cuja base é a pesquisa nacional realizada em 17 estados sobre três eixos temáticos: a organização e o funcionamento das SRM, a avaliação no AEE e a formação docente para o AEE.

deficiência, visando agilizar mudanças de percursos e assegurar os direitos já conquistados e extensivamente disseminados.

Referências

BARBOSA, A. F. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2010**. Comitê Gestor da Internet no Brasil. São Paulo: 2011. Disponível em: <<http://op.ceptro.br/cgi-bin/indicadores-cgibr-tic-edu2010?pais=brasil&estado=pr&industria=industria&age=de-16-a-24-nos&education=fundamental&purpose=politicas-publicas>>. Acesso em: 29 abr.2014.

BARON, T. & AMERENA, P. **Disability and development**. Leonard Cheshire International. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. Disponível: www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988.../CON1988.pdf Acesso: 15 out. 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº. 8069/90. Brasília. 1990. Disponível: www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf Acesso: 15 out. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. 1996. Disponível: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso: 15 out 2014.

BRASIL. **Programa Fome Zero**. Ministério Extraordinário da Segurança Alimentar e Combate à Fome. Brasília, s/d. Disponível: <http://www15.bb.com.br/site/fz/mapa/DocPrefeitos.htm> Acesso: 23 set 2014.

BRASIL. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº. 02/2001. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2001. Disponível: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf Acesso: 12 jun. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP 01 de 18/02/2002**. 2002. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso: 13 maio 2014.

BRASIL. **Lei de LIBRAS. Lei Federal nº 10.436/2002**. Presidência da República. Brasília. 2002a. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso: 13 maio 2014.

BRASIL. **Lei de BRAILLE. Portaria nº. 2678/2002**. Presidência da República. Brasília. 2002b.

BRASIL. **Direito à Educação. Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais.** Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília. 2004. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso: 15 maio 2014

BRASIL. **Decreto nº 5296** de 02/12/2004. Lei de Acessibilidade. Presidência da República. Brasília. 2004a. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso: 16 maio 2014

BRASIL. **Decreto nº 5626** de 22/12/2005. Lei de Acessibilidade. Presidência da República. Brasília. 2005. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso: 16 maio 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2008. Disponível: peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso: 13 jun. 2014.

BRASIL. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010. 73 p. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>. Acesso: 20 maio 2013.

BRASIL. **Cartilha do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limites.** Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2013. Disponível: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf Acesso: 17 jul 2014.

BRASIL/IBGE. **Censo demográfico 2010.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília. 2010. Disponível: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_3.pdf. Acesso: 05 maio 2014.

BRASIL/INEP. Educacenso - **Censo Escolar da Educação Básica: 2012**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília. 2013. Disponível: portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso: 30 ago. 2014.

BRASIL/INEP. **Censo da Educação Básica: 2012 – Resumo técnico.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2013. Disponível: portal.inep.gov.br/basica-censo Acesso: 30 ago 2014.

BRASIL/SDH. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com deficiência.** Luiza Maria Borges Oliveira. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> Acesso: 12 jun. 2014.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2.ed. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Editora, 2007.

CRUZ, P. e MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012**. Todos pela Educação. Editora Moderna. São Paulo. 2012. Disponível: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0> Acesso: 15 out 2014.

DANTAS. Olisangele Cristine Duarte Bonifácio. **Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no Projeto Educar na Diversidade**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação. (Orientadora: Profa. Dra. Windyz Brazão Ferreira), 2011.

DANTAS. Taísa Caldas. **Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação (Orientadora: Profa. Dra. Windyz Brazão Ferreira), 2011.

DORN, S., FUCHS, D., & FUCHS, L. S. A historical perspective on special education reform. *Theory Into Practice*, 35, 12-19. 1996.

FARIAS, Adenize de Queiroz. **Gênero e deficiência: vulnerabilidade feminina, ruptura e superação**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação (Orientadora: Profa. Dra. Windyz Brazão Ferreira). 2011.

FERREIRA. Windyz B, SAMPAIO, Lenise Oliveira Lopes. **Revisão do Plano Nacional de Educação – 2001-2005**. Estudo comissionado pela UNESCO-OREALC. Brasília. 2005.

FERREIRA. Windyz B. MARTINS, Regina Coeli Braga. **De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica**. São Paulo: Summus. 2007.

FERREIRA, Windyz Brazão. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na Escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz, IRELAND, Timothy & BARREIROS, Débora. (Orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. UNESCO. Brasil. 2009. pp. 11-53. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683POR.pdf>. Acesso em 10 Fev. 2014.

_____. Construindo uma cultura escolar gentil: clássica educacional inclusiva e superação das manifestações de violência na escola. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Escola, faces da violência, faces da paz**. João Pessoa/PB. Editora da Universidade Federal da Paraíba. 2012. p. 221-260.

LINDLEY, Robert. Economias baseadas no conhecimento – o debate europeu sobre o emprego num novo contexto. In: RODRIGUES, Maria João (Org.). **Para uma Europa da inovação e do conhecimento** – emprego, reformas econômicas e coesão social. Oeiras: Celta, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Projeto de Pesquisa Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, Edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010. Disponível: <http://www.oneesp.ufscar.br/metodologia>. Acesso: 15 mar. 2014.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, p. 387-405, 2006.

MEREDITH, B., & UNDERWOOD, J. Irreconcilable differences? Defining the rising conflict between regular and special education. **Journal of Law and Education**. 24, 195-226. 1995.

MORAN, José Emanuel. **A educação que desejamos**. São Paulo: Papirus, 2008.

ONEESP/PB. **Relatório Anual de Atividades - CAPES**. Observatório Nacional de Educação Especial. Paraíba. Rede Grande João Pessoa. 2012.

OMS. **Relatório Mundial da Deficiência**. Organização Mundial da Saúde e Banco Mundial. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo. São Paulo. 2011. Disponível: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf Acesso: 04 mar. 2014.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Organização das Nações Unidas. New York. 2006.

ONU. **Convenção sobre os direitos humanos**. Organização das Nações Unidas. New York. 1948.

OXFAM International. **Education Now, Breaking the Cycle of Poverty**. OXFAM. 1999.

SILVA, J. S. S. da. **Acessibilidade no Ensino Superior. Vozes de universitárias com deficiência sobre experiências de inclusão na Universidade Federal da Paraíba**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação. (Orientadora: Profa. Dra. Windyz Brazão Ferreira). 2011.

SILVA, A. M. **Retrato do atendimento educacional especializado: estudo exploratório sobre a experiência no município de João Pessoa**. Monografia de Graduação do Curso de Pedagogia. Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. (Orientação: Profa. Dra. Windyz Brazão Ferreira). 2012.

SILVA, L.T. **Estudo dos processos avaliativos e promoção escolar dos estudantes com deficiência**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação. (Orientadora: Profª. Dra. Ana Dorziat B. de Mélo). 2012.

SOARES, A.M.M. **Nada sobre nós sem nós: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação. (Orientadora: Profa. Dra. Windyz Brazão Ferreira). 2010a.

SOARES, M. T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade**: estudo de caso sobre estratégias de multiplicação de políticas públicas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010b.

SOWELL, T. **The vision of the anointed: self-congratulation as a basis for social policy**. New York: Basic Books. 1995.

UFSCAr. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto CAPES n.º. 039/2010. Programa do Observatório da Educação. Edital 038/2010/Capes/INEP.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. UNESCO. Brasília. 1990. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
Acesso: 15 abr. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso: 15 mar 2014.

UNESCO/OREALC. **Relatório de Pesquisa Revisão do Plano Nacional de Educação 2001-2005**. Escritório Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe. Santiago do Chile. 2005. (Pesquisa conduzida por Windyz B. Ferreira e Lenise L. O. Sampaio).

Recebido em 01-07-2014
Aprovado em 24-10-2014