

**UNIVERSIDADE BRASIL
CURSO DE DIREITO**

**DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR:
O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
DE QUALIDADE**

Danckson Costa Dutra

**DESCALVADO - SP
JUNHO/2018**

**UNIVERSIDADE BRASIL
CURSO DE DIREITO**

Danckson Costa Dutra

**DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR:
O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
DE QUALIDADE**

Monografia apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito na Universidade Brasil.

Orientador: Prof. Me. José Wamberto Zanquim Junior

**DESCALVADO - SP
JUNHO/2018**

D974d Dutra, Danckson Costa
Direito à educação especial no ensino superior: o desafio de uma educação inclusiva de qualidade / Danckson Costa Dutra. – Descalvado: Universidade Brasil, 2018.
86f. ; 29,5cm.

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito na Universidade Brasil.

Orientador: Prof. Me. José Wamberto Zanquim Junior

1 - Direito à educação. 2. Educação especial de qualidade.
3. Educação especial eficiente. I. Título.

CDD 344.8107

**DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR:
O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
DE QUALIDADE**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Orientador Prof. José Wamberto Zanquim Junior

Primeiro(a) Professor(a) Examinador(a)

Segundo(a) Professor(a) Examinador(a)

DEDICATÓRIA

Dedico a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Em especial, aos meus pais Gilberto e Ivanete aos irmãos Denis e Dyorran, a minha sobrinha Isabella Flor e sua mãe Camila, que souberam entender toda a minha ausência durante esta jornada.

Aos meus padrinhos Alexandre e M. Aparecida Fuzaro por serem presentes em minha vida.

Aos meus colegas que compartilharam comigo, os anos de estudo e expectativas durante a vida acadêmica, sabendo cultivar uma amizade que o tempo amadureceu, em especial o Senhor o Sebastião Humberto Rossi e Nara Lúcia da Silva.

AGRADECIMENTOS

Aos Professores, a Psicopedagoga Terezinha e toda a equipe da Universidade Brasil. Em especial o Orientador e Professor M.e. José Wamberto Zanquim Junior, pela sua atenção.

Aos amigos e colegas que eu conquistei ao longo desta jornada.

A Fernanda Galetti, Joselaine Barbalho, a Miriam Gouveia, Renata Paes, a toda à equipe Educacional da EMEF Padre Orestes Ladeira e EE Prof. Luciano Ivo Tognetti de Descalvado SP.

À equipe da UCO da Santa Casa de São Carlos SP, por não ter desistido de mim.

As duas equipes do INCOR- SP, pelo carinho e acolhimento que tens comigo, todas as vezes que preciso.

A Deus por ter me concedido capacidade intelectual suficiente para que eu obtivesse êxito em meus objetivos .

Pelos bons momentos e pelas dificuldades, responsáveis pelo meu desenvolvimento como ser humano.

A todos aqueles que contribuíram de forma direta e indireta para a realização desta pesquisa.

A todos o meu muito obrigado.

EPÍGRAFE

No futuro não tão distante que eu posso ler essa mensagem assim FUI:

...Fui, sou e serei o cara, que estive e estou e estarei muito perto de você e ao mesmo tempo muito longe, a final o que você sabe ao meu respeito, quase nada ou mesmo nada, para você eu era e sou apenas um cara esquisito, às vezes estou a alheio a tudo, não pensando no futuro, ou em nada, mas vivendo o agora como se fosse o último dia da minha existência;

Fui quem eu fui que mesmo estando vivo, para muitos parti sem deixar saudades.

Obrigado a amadurecer antes do tempo, homem, menino crescido, preso em um mundo só meu, totalmente desconhecido para muitos, cheio de sonhos incertos, incertezas do amanhã; pensamentos positivos, mas também de mágoas, de dores e a certeza que tenho poucos amigos;.....

O futuro é o agora o hoje, o amanhã pode não existir, deixei meus sentimentos de lado em busca de novos ideais.

Deixo horizontes pedidos no passado, procuro aceitar melhor o presente e entender o porquê de tudo. Hoje eu sei que milagres acontecem, e que sou uma prova viva deste fato e, que por pior que seja a nossa situação, sempre em qualquer parte deste planeta, ou mesmo bem próximo de nós, tem ou terá alguém em situação pior que a nossa, mas mesmo diante da minha e da sua limitação podemos dar o melhor de nós porque só assim vamos construir uma sociedade com mais dignidade;

Não faço à menor ideia do que vai acontecer amanhã! Quando chegar o amanhã, se ele chegar! Então terei conhecimento dele e, verei o que ele tem para mim. Muitas pessoas só pensam no amanhã, mas para muitos o amanhã, jamais chegará;

No meu futuro incerto sonho em cursar Direito. Quando isso acontecer passo a ser considerado um superador, pois terei superado todos os obstáculos que a vida impôs-me..

Dan Dutra

Descalvado, 25 de nov./2010.

“De tudo ficaram três coisas:

a certeza de que estamos sempre começando;...

a certeza de que é preciso continuar;....

a certeza que podemos ser interrompidos
antes de terminar;...

façamos da interrupção um novo caminho;..

da queda um passo de dança;...

do medo uma escada;...

do sonho uma ponte;

e da procura;... um encontro”.

Fernando Sabino.

RESUMO

O trabalho consiste em analisar a importância fundamental da atuação das legislações vigentes para a efetivação do direito à inclusão escolar das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. Visa a verificar se o mesmo fenômeno acontece na educação superior. Muito se fala do conceito de educação especial inclusiva, a forma como essa matéria é tratada pela Constituição Federal de 1988 e as legislações pátria vigentes, mas na realidade, o conceito de inclusão educacional está muito longe de chegar ao objetivo maior que é de formar cidadãos capazes de levar uma vida “normal” diante de suas limitações. O que de fato acontece é uma integração do aluno a escola. O Ministério Público por sua vez, deve agir em defesa dos direitos fundamentais indisponíveis, dentre eles o direito à educação e à inclusão escolar das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais de qualidade, em todos os níveis. Embora na legislação brasileira, não haja nada de concreto quando se trata de educação especial no terceiro grau, essa por sua vez, fica a cargo das universidades, ou seja, são elas que vão nortear a situação do aluno com necessidade especial. A Constituição Federal de 1988, por sua vez, não dá respaldo de forma específica. O presente trabalho foi realizado sobre uma análise geral e real da educação especial inclusiva, sendo realizado por meio de uma revisão bibliográfica disponível sobre o assunto.

PALAVRAS-CHAVE: DIREITO A EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL DE QUALIDADE, EDUCAÇÃO ESPECIAL EFICIENTE.

ABSTRACT

The work consists in analyzing the fundamental importance of the performance of the current legislation for the realization of the right to school inclusion of children and adolescents with special educational needs. It aims to verify if the same phenomenon happens in higher education. There is much talk about the concept of inclusive special education, the way this subject is treated by the Federal Constitution of 1988 and current national legislation, but in reality, the concept of educational inclusion is far from reaching the goal of greater citizenship capable of leading a "normal" life in the face of its limitations. What really happens is an integration of the student into the school. The Public Prosecution Service must act in defense of the unavailable fundamental rights, including the right to education and the inclusion of children and adolescents with special quality educational needs at all levels. Although in Brazilian law, there is nothing concrete when it comes to special education in the third grade, this in turn, is in charge of universities, that is, they will guide the situation of the student with special need. The Federal Constitution of 1988, in turn, does not give specific support. The present work was carried out on a general and real analysis of the special inclusive education, being realized through a bibliographical revision available on the subject.

KEY WORDS: RIGHT TO EDUCATION, SPECIAL QUALITY EDUCATION, SPECIAL EFFICIENT EDUCATION.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. O HISTORICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	14
1.1 VERTENTE MÉDICO-PEDAGÓGICA.....	17
1.2 VERTENTE PSICOPEDAGÓGICA.....	18
1.3 A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL.....	19
1.4 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INTERNACIONAL NO BRASIL.....	23
1.5 A INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES INTERNACIONAL.....	24
2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	29
2.1 A DEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	32
2.2 A QUEBRA DE PARADIGMAS NA TRANSFORMAÇÃO DAS ESCOLAS.....	36
2.3 NOVOS PARADIGMAS E CONHECIMENTOS ESCOLARES.....	36
2.4 A FILÓSOFIA DO MOVIMENTO DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR.....	38
2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PROMOTORAS DE ACESSO.....	40
2.6 INSTRUMENTOS DE EXIGIBILIDADE.....	41
2.7 É POSSÍVEL FALAR DE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA COM QUALIDADE?.....	43
2.8 MANIFESTO POR UM PENSAMENTO NA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	43
2.9 IDENTIDADES OU ISOLAMENTO.....	44
3. CARACTERÍSTICA INDIVIDUAL OU POSSIBILIDADE DEVER O OUTO.....	45
3.1 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO.....	47
3.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	50
3.3 O CORPO DOCENTE.....	52

4. UMA ANÁLISE SOBRE A EVOLUÇÃO DAS UNIVERSIDADES	
BRASILEIRAS.....	54
4.1 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	58
4.2 A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NA UNB.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIABIBLIOGRÁFICA.....	66

ANEXOSA PARADA CARDIO RESPIRATÓRIA A
REABILITAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL EDUCACIONAL
SANTA CASA DE SÃO CARLOS
RELATÓRIO FONOAUDIOLÓGICO
INSTITUTO DE DIAGNÓTICO POR IMAGEM
LAUDO RESS. MAGN. DO CRÂNIO.
DECLARAÇÃO DE PSICOPEDAGOGA
INCOR RELATÓRIO MÉDICO
EMEF PADRE ORESTES LADEIRA RELATÓRIO
LAUDO DA NEUROLOGIA
ATESTADO DO NEUROLOGISTA

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros relatos da evolução humana, o homem adquiriu novos conhecimentos, capazes de proporcionar uma melhor qualidade de vida. São conhecimentos fundamentais para o crescimento e desenvolvimento de uma geração. Atualmente, luta-se cada vez mais pelos direitos dos grupos minoritários antes então excluído e marginalizado da sociedade. Esse movimento é a luta pela inclusão social, é a busca de garantia e equiparação de oportunidades para todos os indivíduos. Na educação, este movimento manifesta a necessidade da igualdade escolar, tendo como principal objetivo a construção de uma escola democrática, na qual as necessidades educacionais especiais de todos os alunos sejam atendidas e, que a diversidade constitua uma característica inerente e, como tal, seja aceita, respeitada e valorizada.

É fundamental a discussão sobre este processo da inclusão escolar, no qual visa à construção de bases teóricas e práticas para a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Precisa-se de uma compreensão ampla sobre este contexto que necessita de uma análise muito cuidadosa e reflexão clara sobre o assunto, não só do movimento de inclusão escolar, mas no contexto no qual esse movimento está inserido. A educação especial por sua vez, é uma área de conhecimento do ensino que tem como finalidade o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Há relatos que as pessoas com deficiência ou necessidades especiais durante a nossa evolução, foram tratadas de diferentes maneiras, já foram vítimas de extermínio e situações de total abandono, negligência e exclusão social. A partir do século XIX, que iniciou o surgimento de instituições preocupadas com esses contingentes, a educação especial teve seu início na segunda metade do século XIX. A educação dessas pessoas teve início em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e depois em instituições especializadas. Mas por sua vez, o primeiro período da educação especial no Brasil foi caracterizado pela segregação. (SILVA, 2012)¹.

No ano 1960 ocorreu um aumento significativo no número de instituições especializadas, a prática da educação segregada, e começou a ser questionada, dando o início então a luta pelo direito de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas comuns das escolas regulares. A luta pelo movimento de inclusão escolar no primeiro momento visava garantir a presença e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

Mas na prática, a integração escolar não teve êxito, porque era atribuída ao aluno a responsabilidade de se adaptar no ambiente da escola, no qual ele estava inserido. Tal prática não era previsto reestruturação do sistema educacional voltado para atender às especificidades dos alunos. Mas não precisava garantir apenas a presença do aluno com necessidades especiais na sala comum do ensino regular, era fundamental desenvolver meios que tornassem possíveis para esse aluno alcançar sucesso acadêmico, dentro da sua expectativa, a partir da década de 1990, o movimento de inclusão foi fortalecido.

No entanto, visando o desenvolvimento acadêmico e uma escola democrática na qual a diversidade é respeitada e valorizada, o movimento de inclusão educacional, deixa claro que se fazem necessárias à revisão e a reformulação no sistema educacional como um todo, incluindo também às modificações arquitetônicas. Quando isso acontecer teremos uma educação mais solidária e inclusiva e democrática de fato.

Diante de tantas dificuldades relatadas por quem necessita da educação especial inclusiva, fez com que ocorresse a elaboração deste trabalho, ele foi desenvolvido através uma revisão bibliográfica com livros, artigos e texto científicos, com embasamento em educação inclusiva e educação especial, aplicado nas instituições de ensino, enfatizando as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência e necessidade de educação especial, o que de concreto está acontecendo, em todos os níveis, com ênfase na educação do ensino superior.

1. O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No final dos séculos XVIII e início do século XIX, as ideias liberais influenciaram o surgimento da educação das crianças com deficiência, que se deu inicialmente em instituições, (JANNUZZI, 2004)¹.

Segundo SILVA (2012)² desde a primeira Constituição em 1824, educação das pessoas com deficiência já estava previsto. Mas só por volta de 1857, quando o Brasil passou por um período crescimento e desenvolvimento econômico, de estabilidade imperial e de crescente influência das ideias trazidas, principalmente da França, em que tais ações estavam em destaque internacionalmente, é que ocorreu esse processo no Brasil.

Segundo a autora, alguns brasileiros inspirados em experiências realizadas por médicos, filósofos e educadores da Europa e dos Estados Unidos, começaram a organizar serviços voltados para atendimento das pessoas com deficiências sensoriais, mentais e físicas.

Em 17 de setembro de 1854, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo Imperador D. Pedro II. A fundação desse instituto teve grande participação de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que foi aluno do Instituto de Jovens Cegos de Paris. Ao longo dos anos, o número de alunos aumentou e, em 1890, o prédio atual começou a ser utilizados, depois que a primeira etapa da construção foi concluída, (MAZZOTTA, 2005)¹.

Conforme SILVA (2012)³ O Imperial Instituto de Surdos-Mudos foi à primeira instituição no Brasil voltada para o atendimento das pessoas surdas. O instituto foi fundado no Rio de Janeiro por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, aprovada por D. Pedro II. Em 1956, o instituto passou a ser Instituto Nacional de Surdos Mudos e, em 1957, foi nomeado como Instituto Nacional de Educação de Surdos.

De acordo com a autora a primeira preocupação era o ensino literário e profissionalizante de meninos surdos na faixa de sete aos quatorze anos. Nesta época tanto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, como o Imperial Instituto de Surdos-Mudos eram mantidos e administrados pelo poder central, o Instituto dos Surdos-Mudos teve sua criação influenciada por pessoas ligadas ao poder político. O atendimento realizado segundo relato

era precário os institutos abriram a discussão sobre a educação de pessoas com deficiência no Primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1883.

Tanto a educação pública primária, quanto a educação das pessoas com deficiência não foi considerada importante. Logo o ensino superior por sua vez progrediu, uma vez que era de interesse da elite. As escolas eram escassas e de baixa qualidade, elas não exerciam o papel de identificadora de deficientes. E em uma sociedade pouca instruída, as pessoas com deficiência realizavam a maior parte das tarefas da mesma forma que as pessoas sem grandes problemas. Somente as crianças com deficiências severas chamavam a atenção e eram colocadas em instituições, conforme a mesma autora.

A educação das pessoas com deficiência surgiu como fruto do trabalho de pessoas sensibilizadas com a aquela realidade, e conseguiram apoio governamental, mesmo que precário. Mas tanto a educação das pessoas com deficiência como a educação da população em geral foram condenadas ao descaso. Uma vez que a educação não era necessária para produção de bens, (SILVA, 2012)⁴.

JANNUZZI (2004)² relata que, com a Proclamação da República (1889) e, o federalismo adotado pela Constituição de 1891, o congresso passou a ser responsável por desenvolver as letras, as artes e as ciências, mas sem limitar a ação dos governantes locais. De modo que cada estado poderia desenvolver o ensino primário, o secundário e o superior. Mas o artigo nº 35 assegurou ao Congresso o direito de focar sua atenção ao ensino superior e o secundário, não sendo obrigado a cuidar do ensino primário. O ensino de caráter gratuito, presente na Constituição de 1824, deixou de existir naquele momento.

Em 1900, 63% da população com mais de 15 anos eram analfabetas, essa porcentagem subiu para 67% em 1920. A escola popular não era importante para nenhuma classe social, já que a instrução da população não trazia benefício para a elite. Embora a educação de pessoas com deficiência no Brasil tenha seu número reduzido de serviços oferecidos e pela segregação, é preciso considerar que houve a preocupação em melhorar a vidas dos alunos com deficiência, segundo a mesma.

Em alguns estados (São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro) houve preocupação com o ensino primário e seu desenvolvimento embora tímido, a organização das escolas para deficientes, com ajuda de profissionais diferentes áreas atuaram na área e estrutura dessa organização, no final da década de 1920, as bases das associações dos

profissionais que, de maneira ambígua e imprecisa, foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de ações pedagógicas, (SILVA, 2012)⁵.

Já MAZZOTTA (2005)² fala que as expectativas da sociedade e dos profissionais da época, eram atuarem de forma a segregar a pessoa com deficiência e, por outro lado melhorar a qualidade de vida dos deficientes mais severos por meio de conhecimentos mais sistematizados e a busca de uma prática social mais eficiente,

As instituições que atendiam cegos e surdos foram privilegiadas, em 17 de maio de 1890, Benjamin Constant, então afastado da direção do Instituto, elaborou um novo regulamento para o mesmo. Em que houve a preocupação com o ensino literário e com disciplinas científicas; manteve-se a preocupação com a formação para o trabalho e o número de vagas foram quintuplicados, (SILVA, 2012)⁶.

Segundo MAZZOTTA (2005)³ durante todo o século XIX, as iniciativas, tanto oficiais como particulares que realizavam o atendimento as pessoas com deficiência, foram isoladas. Mas além do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, outros serviços foram oferecidos às pessoas com deficiência. Esses tais serviços faziam parte do sistema regular de ensino. São eles:

- A Escola México, em 1887 no Rio de Janeiro, com atendimento a deficientes mentais, físicos e visuais;
- A Unidade Educacional Euclides da Cunha, em Manaus, que no ano de 1892 registrou atendimento a deficientes auditivos e mentais;
- A Escola Borges de Medeiros, Escola Delfina Dias Ferraz, ambas no Rio Grande do Sul, registraram atendimentos, em 1909, aos deficientes sensoriais e mentais, no caso da primeira, e às pessoas com problemas de comunicação auditivos e mentais, (MAZZOTTA, 2005)⁴.

Ainda de acordo com o autor, número de instituição que atendiam às pessoas com deficiência mental aumentou com o passar do tempo, em 1920, ocorreu o crescimento de instituições importante em relação ao anos anterior. Na história de educação especial no Brasil, duas vertentes pedagógicas foram adotadas, a médica-pedagógica, e a psicopedagógica:

- a. Na vertente médico-pedagógica, as decisões, tanto relacionadas com o diagnóstico quanto com as práticas escolares, são subordinadas ao médico;
- b. Já na vertente psicopedagógica, há maior ênfase nos princípios psicológicos, embora o papel do médico ainda seja importante.

1.1 A VERTENTE MÉDICO-PEDAGÓGICA

Conforme análise a educação do indivíduo com necessidade especial foi vinculada ao campo médico desde o início. Foram eles os pioneiros no campo da produção teórica, seguidos por pedagogos, os mesmos por sua vez foram fortemente influenciados pela psicologia.

De acordo com JANNUZZI (2004)³a medicina influenciou a educação das pessoas com deficiências pela atuação direta dos médicos e também pela atuação destes como diretores e professores. Além disso, a influência deu-se pela repercussão de ensinamento fundada na medicina, destacava que o Serviço de Higiene e Saúde estava intimamente relacionado com a medicina.

Segundo a autora as escolas foram atingidas por medidas de higiene que tinham como objetivo a limpeza das escolas e a inspeção geral de saúde. Diante disso, medidas disciplinadoras foram tomadas, com base nesses preceitos, já que havia a crença de que a saúde e a educação seriam responsáveis pela regeneração do país. Nessa época também, a eugenia começou a ser pregada e, em 1917, a campanha a seu favor foi lançada por meio da imprensa pelo diretor Renato Kehl.

Para SILVA (2012)⁷o conceito criado pelo inglês Francis Galton em 1883 estava relacionado à melhora biológica do ser humano. Galton defendia que todas as características dos seres humanos como atributos físicos, mentais e morais, eram herdadas e, como consequência, para que a raça humana pudesse progredir, apenas características positivas deveriam ser transmitidas para gerações futuras. O movimento eugênico alcançou diversos países, inclusive o Brasil.

Segundo JANNUZZI (2004)⁴, em 1º de abril de 1931, foi lançada a Comissão Brasileira de Eugenia, que tinha como objetivo estudar e difundir as ideias de regeneração física como psíquica. Desta forma, a deficiência, principalmente a deficiência mental passou ser relacionada com problemas básicos de saúde. Também percebendo a importância da pedagogia o quanto seria prejudicial segregar as crianças mais comprometidas com adultos com diagnóstico de doença mental, os médicos criaram instituições escolares em salas anexas aos hospitais psiquiátricos.

Ainda de acordo com o autor, muito embora esses pavilhões tivessem continuado com a segregação dos deficientes, havia a tentativa de além de atendimento médico alcançar a educação. Iniciou-se então a preocupação em sistematizar conhecimentos que ajudassem na participação das crianças na vida social em grupo. Assim passou a ser estabelecida na educação da pessoa com deficiência a questão segregação versus integração uma prática social mais ampla.

Porém o atendimento à pessoa com necessidades especial não era considerado prioritário. Tal fato é evidenciado pelos fatores, da abrangência do serviço oferecido, precária equipe técnica conceituação ampla da deficiência, a qual ocasionou em orientação imprecisa aos professores e médicos fazendo com que grandes números de pessoas fossem classificados como deficientes, (JANNUZZI, 2004)⁵.

Em 1917, o critério para avaliação de deficiência passou a ser o grau de inteligência em relação aos alunos com a mesma idade e a análise da atenção e da memória da criança. O significado do termo inteligência não era explicitado, mas era possível supor que estivesse relacionado com desempenho escolar do aluno medido pelas notas de classe. Além disso, buscavam-se estabelecer uma catalogação de anormalidade, (MELLO, 1917)¹.

Segundo o autor, a orientação fornecida ao médico escolar era abrangente, também esperado que esses profissionais classificassem as pessoas com deficiência pela simples inspeção. Uma ficha do aluno era elaborada, com itens relacionados às observações físicas, dados antropométricos e informações sobre os aspectos cognitivos, tais como atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade, capricho, iniciativa rudimentar ou insuficiente com confiança excessiva ou desconfiança irredutível, tal ficha era fornecida ao médico pelo professor. Os alunos que fugiam dos parâmetros do “bom escolar” eram separados dos demais alunos, sendo considerado deficientes, (MELLO, 1917)².

1.2 A VERTENTE PSICOPEDAGÓGICA

Na vertente psicopedagógica, as principais influências do campo da psicologia foram às obras de Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês, e seu colaborador Theodore Simon, com os testes de inteligência. O uso da escala métrica de inteligência de Binet e Simon

representava uma nova maneira de classificar os deficientes, com base nos critérios de aproveitamentos escolares. Cresceu significativamente o número de alunos que a escola passou a apontar desviantes, iniciando a rejeição dos que apresentavam deficiências mais evidentes, SILVA (2012)⁸ os educadores sentiam dificuldade em reconhecer os alunos com deficiência e definir os critérios a serem utilizados para a identificação. Todos os alunos que eram capazes de se adaptar às condições de vida diária, uma vez que essa capacidade era identificada com a simples avaliação no comportamento dos alunos, essa observação era realizada pelos professores e, principalmente por psicólogos, passaram a ser considerados normais.

A vertente psicopedagógica sofreu influência das reformas no sistema educacionais devido aos ideais difundidos pelos movimentos denominados Escola Nova. Tais princípios foram apresentados por acreditar no poder da educação, interesse pelas pesquisas científicas e preocupação em reduzir as desigualdades sociais, o estímulo a liberdade individual das crianças e seu desenvolvimento e a socialização das mesmas, (CUNHA, 1988)¹.

Diversos estados brasileiros realizaram reformas pedagógicas, com base neste movimento, apesar da difusão das novas ideias, elas permaneceram restritas e, em alguns lugares não foram executadas de forma adequada. Os ideais da Escola Nova facilitando o início da psicologia no campo educacional, com um fator importante disseminando o uso dos testes de inteligência para identificar alunos com deficiência mental, (JANNUZZI, 1992)¹.

1.3 A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL

A história da educação especial no Brasil conhecido como período de institucionalização, foi caracterizada “pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregados ou escolas espaciais, essas escolas geralmente ficavam em localidades bem distantes de suas famílias”, (ARANHA, 2005)¹.

Conforme MAZZOTTA (2005)⁵ em 1930 começaram a ser organizadas pela sociedade associações de pessoas envolvidas com a questão da deficiência, também foram observadas paralelamente ações governamentais visando à criação de instituições para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Diante de tal situação, foram criadas escolas anexas aos hospitais e ao ensino regular. As instituições filantrópicas continuaram sendo fundadas e a partir de 1950, surgiram os institutos pedagógicos e centros de reabilitação, mas, geralmente particulares.

No final dos anos de 1960, o cenário nacional foi marcado pelo firmamento da área da educação especial, pelo menos nos discursos oficiais. Vivencia-se o período consagrado como “milagre econômico” diante deste cenário, um conjunto de medidas econômicas e políticas foram implantados visando o desenvolvimento do país, ligada ao capital internacional e sobre medidas severas de segurança nacional, (JANNUZZI, 2004)⁶.

De acordo com o autor, em 1960, fazendo uma análise de forma crítica sobre o real motivo da valorização da educação no contexto econômico e político. Ela ocorreu em função do desenvolvimento econômico do país, o qual preconizava a máxima produtividade individual. A escola por sua vez passou a ser vista como um recurso importante, para a produção da mão de obra e dos recursos humanos aliados às necessidades nas formas de produção, principalmente para preencher os quadros superiores da administração, técnicos, planejadores que exerciam o papel na racionalização da produção.

Para o desenvolvimento econômico do país, o trabalho era e ainda é valorizado como bem necessário e indispensável para o crescimento. A educação é o elemento de promoção individual e social, de acesso as melhores condições de empregos e da renda, além de melhor qualidade de vida. A principal função da escola, embora não declarada abertamente para a sociedade, naquela época era formar capital humano, o qual, agregado ao capital físico das empresas, aumentaria a produtividade gerando mais crescimento. A escola por sua vez tinha um compromisso educativo, mas este estava voltado ao desenvolvimento econômico do país, (JANNUZZI, 2004)⁷.

MAZZOTTA (2005)⁶ destaca alguma instituição especializada no ensino de pessoas cegas, surdas, com deficiência física e com deficiência mental, devido à importância de tais instituições no atendimento a essa população no cenário da educação especial. Entre estas instituições de atendimento às pessoas com deficiência visual estão:

- O Instituto de Cego Padre Chico, escola residencial fundada em 1928, com objetivo de educar crianças com deficiência visual em idade escolar;
- A Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instalada em São Paulo em 1946. A finalidade da Fundação era a produção e a distribuição de livros impressos em Braille, mas com o tempo assumiu a responsabilidade de educar, reabilitar e cuidar do bem-estar social das pessoas cegas e com visão subnormal. Em 1991, a fundação passou a ser chamada de Fundação Dorina Nawil para Cegos. MAZZOTTA (2005)⁷.

Ainda o autor relata que O Instituto Santa Terezinha, a Escola Municipal de Educação Infantil de Primeiro Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller e, o Instituto Educacional São Paulo teve grande destaque no atendimento aos alunos com deficiência auditiva.

O Instituto Santa Terezinha por sua vez tem natureza particular, é mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário. Foi fundada em 1929 na cidade de Campinas SP. Transferido para a cidade de São Paulo em 1933, o instituto tinha suas atividades voltada para o atendimento de meninas surdas, em regime de internato. Em 1970 o atendimento estendeu aos meninos, agora como externato, passou a ter como objetivo a integração de seus alunos no ensino regular, o mesmo autor.

Em 1954 foi criado o Instituto Educacional São Paulo (IESP), Sociedade civil, particular e sem fins lucrativos, com suas atividades iniciadas o ano de 1955, com cinco crianças com idade entre cinco e sete anos, seus três primeiros professores não eram especializados, tinham formação em Curso Normal e eram pais de alunos. Em 1969, o instituto foi doado à Fundação São Paulo, ficando subordinado ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (CERDIC), passou então a prestar atendimento educacional para crianças surdas e atendimento clínico para crianças e adultos com distúrbios de comunicação. (MAZZOTTA, 2005)⁸.

Por sua vez, a Escola Municipal de Educação Infantil de Primeiro Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller foi fundada em São Paulo, em 1951, suas atividades contribuíram para a criação de mais quatro unidades de escolas especiais voltadas para o atendimento de alunos surdos, no município de São Paulo, (SILVA, 20012)⁹.

O atendimento das pessoas com deficiência físicas teve destaque o da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, o Lar-Escola São Francisco e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, (AACD). Conforme SILVA (2012)¹⁰ no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência física foram realizados na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, em uma sala especial anexa ao hospital. Com o passar dos anos houve um grande crescimento na demanda. Com isso em 1932, dez classes especiais estadual funcionavam ativamente no

Hospital Central da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Diante da grande demanda foram criadas outras classes especiais estadual, para atender este contingente, no Pavilhão Fernandinho do hospital e, entre 1950 e 1969, no mesmo pavilhão, outras duas classes especiais, foram criadas, (AACD, 2010).

Em 1943 foi fundado na cidade de São Paulo, o Lar-Escola São Francisco, instituição de natureza particular especializada na reabilitação de pessoas com deficiência física, iniciativa de Maria Hecilda Campos Salgado.

A AACD (2010)¹, instituição privada e sem fins lucrativos, foi fundada em 1950, pelo então médico Renato da Costa Bonfim, com o objetivo de criar um centro de reabilitação no padrão de qualidade dos existentes no exterior. A instituição, é hoje à Associação de Assistência à Criança Deficiente, visa prevenir, habilitar e também reabilitar crianças e jovens com deficiência física, de modo a favorecer a integração social, no tratamento das pessoas com deficiência mental. Temos duas instituições reconhecidas em todo o Brasil, até os dias atuais possui papel importante e fundamental no atendimento especializado aos alunos com deficiência mental: a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, (APAE).

De acordo com SILVA (2012)¹¹ o primeiro Instituto Pestalozzi do Brasil, foi criado em 1926, em Porto Alegre, RS. Por Tiago e Johanna Wurth, um casal de professores inspirado na concepção da pedagogia social desenvolvida pelo educador suíço Henrique Pestalozzi. Em 1927, o instituto foi transferido para Canoas e recebeu nome de Instituto Pestalozzi de Canoas. No início funcionava como um internato voltado para o atendimento de pessoas com deficiência mental. A Sociedade Pestalozzi pode ser definida como um movimento que se expandiu por várias regiões do país.

Em Minas Gerais o Instituto Pestalozzi, foi criado em 1935, com a participação ativa de Helena Antipoff, em 1948 foi à vez da Sociedade Pestalozzi ser criada no Estado do Rio de Janeiro e em 1952 foi fundada em São Paulo, por iniciativa do médico José Maria de Freitas, (IDEM)¹².

Ainda de acordo com a autora, Helena Antipoff também participou ativamente do movimento que culminou com a criação da primeira APAE, fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Hoje existem APAE em mais de 1.500 municípios do País, fazendo com que ela seja a maior instituição em movimento comunitário do mundo, segundo a Federação das APAE do Rio de Janeiro, 2010.

No entanto, JANNUZZI (2004)⁸ analisando o contexto político da época, diz que na Constituição de 1934, não há menção direta à educação de pessoa com deficiência, embora o artigo 149 deixe claro que a educação é um direito de todos e, em vista disso deve ser gratuita e obrigatória.

Segundo alguns artigos encontrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em relação ao cenário político mundial, ocorreu um marco importante e favorável às pessoas com deficiência neste período. À aprovação a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que garante igualdade de direitos para todos os cidadãos sem qualquer distinção. Mais especificamente, a Declaração beneficia grandemente grupos minoritários, que historicamente sofreram com exclusão e maus-tratos, (ONU, 1948)¹.

1.4 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL E NO BRASIL

No contexto internacional, este movimento começou a ser realizado por profissionais, pais e pessoas com deficiência, deu-se início ainda na década de oitenta e início dos anos 90, elas lutaram contra a ideia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção reduzida, em proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais. Esses movimentos questionavam o tratamento dado aos alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensino de muitos países. Isto pode ser comprovado na série de ações e reuniões internacionais que têm sido convocadas para conseguir chamar a atenção do mundo a este respeito, (ARNAIZ e ORTIZ, 1998)¹. Dentre essas reuniões, destacam-se:

- A Convenção dos Direitos da Criança realizada em Nova York em 1989;
- A Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990;
- A Conferência Mundial sobre "Necessidades Educativas Especiais", desenvolvida em Salamanca (Espanha), 1994;
- A acontecida em Dakar (Senegal), com o título de "Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos", no ano de 2000;

- A mais recente realizada em Madri, em 23 de março de 2002, relato dos mesmos autores, (ARNAIZ e ORTIZ, 1998)².

Em todas as conferências já realizadas sobre o tema, houve muitos questionamentos, também muita esperança para que se efetivasse a inclusão de forma internacional. Duas importantes conferências se destacaram: a Declaração de Salamanca e a Declaração de Madri:

- A Declaração de Salamanca ocorreu entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirma o compromisso de "Educação Para Todos". Aborda os princípios, a política e as práticas que devem nortear a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, no sistema regular de ensino;
- A Declaração de Madri, a não discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social, realizada em 23 de março de 2002 foi aprovada no Congresso Europeu, entendendo a deficiência como uma questão de Direitos Humanos. Nela são enumeradas as barreiras na sociedade que conduzem à discriminação e à exclusão social, defendendo oportunidades iguais às pessoas com deficiência. (UNESCO, 1994)¹.

De acordo com a Convenção da GUATEMALA (1999)¹, foi promulgado no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, no qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos de liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)¹.

1.5 A INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES INTERNACIONAL

Estados Unidos é um país que pode ser considerado como o pioneiro na inclusão das pessoas com necessidades especiais educativa na universidade. Desde a criação da REHABILITATION ACT, em 1973, (Lei de Reabilitação de a 973), nos campi das suas universidades começaram a desenvolver políticas inclusivas para atender os estudantes com necessidades especiais, contemplando, a princípio, aqueles com deficiência física.

Na década de 1980, começaram a desenvolver ações para atender às dificuldades de aprendizagem. Durante a década de 1990, a AMERICANS WITH DISABILITIES ACT – ADA (Lei dos Americanos com Deficiência) ofereceu instruções específicas de como as Instituições de Ensino Superior tornando-se mais inclusivas é a primeira lei abrangente dos direitos civis que trata das necessidades das pessoas com deficiência, proibindo a

discriminação no emprego, serviços públicos, acomodações públicas etc. (UNESCO, 2005)¹.

O relatório destaca que as organizações do terceiro setor – ONGs ocupam um papel importante na discussão e na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, tais como a AHEAD – ASSOCIATION OF HIGHER EDUCATION AND DISABILITY, e a “Adiante!” – Associação acerca de Educação Superior e Deficiência. As ONG’s visam à inclusão real das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas do ensino superior, e buscam desenvolver políticas e oferecem serviços de apoio de qualidade. Conforme o mesmo autor.

Várias universidades da Europa têm programas ou serviços de apoio aos estudantes com deficiências proporcionados pelo Programa UNICHANCE, por iniciativa da Horizon II da União Europeia. O Unichance visa garantir a igualdade de oportunidades e condições e a plena integração dos alunos com algum tipo de deficiência na vida acadêmica universitária. Nessa perspectiva, o ADU – Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad foi criado. Pertencente ao INSTITUTO DE INTEGRACIÓN EN LA COMUNIDAD da Universidade de Salamanca constitui-se em um serviço para alunos com deficiência, a comunidade universitária, pesquisadores, voluntários, famílias e pessoas interessadas nesta temática (UNESCO, 2005)².

Na perspectiva da educação especial inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem incluir em sua organização curricular formação de docente focado para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)¹.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, que a mesma seja garantida de formas institucionalizadas de apoio ao seu uso e difusão, como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, para um melhor atendimento aos alunos que dela necessitam (PEREIRA, 2008)¹.

A Portaria nº 2.678/02 aprovou diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da

Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)².

Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusivo: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)².

Ainda de acordo com o autor, em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de difundir dez conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Incentivando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabeleceram normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível -(PBA), tem como objetivo promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade, (MANTOAN, 2005)¹.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular, (PLANALTO, 2005)¹.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal serão formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, da orientação às famílias a formação continuada dos professores. Nacionalmente, são disseminados referências e orientações para organização da política de educação especial inclusiva nesta área, de forma a garantir este atendimento aos alunos da rede pública de ensino, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)³.

No Brasil, a inclusão escolar tratada na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, referiu-se sobre a prestação, quando necessária, de serviços de apoio especializado na escola

regular para atender as peculiaridades. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em função das condições específicas do aluno, quando não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular, conforme a resolução nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Brasil houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, com a seguinte recomendação: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, competindo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos" (CNE/CNB, 2001)¹.

Entretanto o processo inclusivo vigente é bem diferente do que propõe a legislação preconiza, mas já caminha. Temos ainda na íntegra o Decreto nº 3.956, de outubro de 2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência Convenção da Guatemala. A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2002, define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação de professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)³.

Observa-se que todos os princípios fundamentais, para que a inclusão seja efetivada, partem das relações interpessoais entre os indivíduos, de como serão aceitos pela sociedade escolar. Cada passo que se dá para efetivar a inclusão é sempre positivo. Sabe-se quanto difícil, mas não impossível, e que há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos educandos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade. Aos poucos se percebe um crescimento coletivo de profissionais da educação sensíveis à diversidade e que não se mostram indiferentes as atuais demandas educacionais, (PEREIRA, 2006)².

Na educação especial inclusiva nem sempre se tem um cenário de mudanças significativas, no entanto à busca pelo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas deve ser constante, quase um hábito, a fim de potencializar as diferentes formas de avaliação dos diferentes alunos. Mais até, nesse campo de conhecimento é importante observar a construção

da informação. Se o docente e apenas replica uma informação, ou cria e transforma o conteúdo ensinado em aprendizagem, a grande preponderância é saber identificar não apenas o aluno e suas especificidades, qual o melhor profissional para conduzir o aprendizado desse aluno e, além disso; nem sempre o professor por mais qualificado que seja consegue extrair do aluno tudo o que ele tem para oferecer, outros profissionais dessa mesma instituição também são de suma importância para esse processo, (OLIVEIRA 2006 apud, RODRIGUES)¹.

No artigo “Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais”, de Luís de Miranda Correia, professor do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Inicialmente, retoma os chavões usados em educação, tais como “todos temos necessidades educativas especiais”.

“Todos somos especiais”, “celebre a diferença”, “inclusão é para todos”, entre outros, que servem para indicar como um conjunto de conceitos estão sendo tratados e/ou maltratados em Portugal. Em torno do termo “sucesso”, comenta a possibilidade de se maximizar o potencial do aluno. Defende a “inclusão progressiva” e propõe modelos, diferenciando o modelo da integração do modelo da inclusão, do modelo para atendimento da diversidade.

E vai além ainda ao dizer que:

A formação que os professores dispõem hoje no Brasil não contribui para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens e ainda participem como cidadãos da sociedade do conhecimento. Em seu ponto de vista, na formação do professor de modo geral, seja educador especial ou de classe comum, devem estar incluídos programas e conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual de forma que atue em situações singulares.

E conclui com um conjunto de questões relevantes com suas respectivas respostas.

De acordo BOTELHO et al. (2016)¹ a inclusão muda toda a perspectiva educacional, pois nos mostra que no âmbito do ensino todos são beneficiados, professores alunos e os demais atuantes nestes convívios. É preciso refletir sobre as diferentes formas de organização educacional e social para acolher a diversidade. Na verdade não é tarefa simples, muito embora exista um grande acervo jurídico à disposição da pessoa com deficiência, mesmo assim elas têm os seus direitos limitados pela existência de barreiras sociais que em muitos casos podem ser de condão econômico, social, cultural e político, (BOTELHO et al., 2016 apud MANTOAN, 1997, p.145).

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Antes de prosseguir necessário se faz a ponderação da dignidade da pessoa humana como regra constitucional que possui como substrato, o mínimo existencial entre elas a educação. “o mínimo existencial é aquele formado pelas condições materiais básicas para a existência, corresponde a uma fração nuclear da dignidade da pessoa humana” sendo a educação o primeiro elemento do concreto idealizador do indivíduo em sociedade, BARCELLOS, (2002)¹. Cabe salientar ainda que segundo a mesma, constitui este, um preceito constitucional resultado da circunspeção dos princípios da dignidade da pessoa humana, mas, sobretudo a equitatividade e homogeneidade e efetivação dos direitos, especialmente da eficácia jurídica dos princípios constitucionais especialmente daqueles que de alguma forma tem seus direitos cerceados.

Na Constituição Federal de (1988)¹ encontramos a educação como direito fundamental, verdadeiro para o princípio da dignidade da pessoa humana. É um direito que deve ser garantido a todas as pessoas. Na verdade, trata-se de uma obrigação imposta pelo Estado, que deve prover meios necessários à garantia da realização prática desse direito.

A política de inclusão escolar deve ser sólida e abrangente em todos os níveis, a fim de garantir a estes cidadãos especiais o seu pleno desenvolvimento. A educação especial é uma área de conhecimento e aprendizado mutua, é uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais. Uma pessoa com limitações é tão capaz como qualquer outra, ela apenas precisa que respeite o seu tempo e limite.

A Constituição Federal de (1988)² tratou à educação como um direito fundamental do cidadão; estabeleceu no seu art. 205 que “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 mercado de trabalho”.

Determinou ainda no art. 208 que é “dever do Estado que a educação será efetivada mediante a garantia de: atendimento educacional obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não

tiveram acesso na idade própria”. Se a educação é direito de todos e dever do Estado, neste entendimento as pessoas com necessidades especiais têm os mesmos direitos, e que educação seja realizada preferencialmente na rede regular de ensino. Também preconiza o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacitação de cada um, (KONZEN, 1999)¹.

Ocorre que as pessoas com necessidades educacionais especiais, são uma parcela dos destinatários do direito fundamental à educação, para exercer esse direito, necessita m de um completo rompimento de paradigmas no sistema educacional tradicional e arcaico, baseado na homogeneidade dos ambientes escolares. É preciso que o sistema de ensino seja de fato inclusivo, na realidade do contexto social, para que todas as pessoas possam exercer sua plena cidadania.

Atualmente e acredita-se que exista cerca de seis milhões de crianças e jovens com algum tipo de necessidades educacionais especiais no Brasil, com um contingente oficial de mais ou um pouco menos de 500 mil alunos matriculados, considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis, desde escolas especiais até escolas e classes comuns, (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001)¹.

Segundo KAFROUNI E PAN, (2001)¹ estudos exemplificam a importância da escolarização e profissionalização destaca-se como sendo uma das medidas urgentes, para possibilitar a inclusão efetiva de pessoas com necessidades especiais e a elaboração de um projeto de inclusão, a ser efetuado pelas escolas, em que as dificuldades possam ser abordadas. A capacitação dos professores e da equipe pedagógicas é essencial, pois elaborar um projeto de inclusão requer preparo da equipe de professores e técnicos da escola.

As equipes por sua vez não sabem como programar uma proposta de inclusão na rede regular de ensino (KAFROUNI; PAN, 2001)². Uma das maiores dificuldades encontrada para a inclusão está na formação de professores em níveis teóricos, práticos e experiências pessoais, em que as áreas da educação, da saúde e da assistência social precisam trabalhar de formas integradas. É preciso edificar práticas que estimulem autonomia, criatividade e ampliação das competências dos alunos com necessidades especiais, isso requer um trabalho eficiente de uma equipe multidisciplinar, em que todos trabalham de forma dinâmica, com um único propósito o desenvolvimento do alunato com necessidades educacionais especiais. Compartilha do mesmo raciocínio a equipe dos autores do (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)⁴.

De acordo com o Decreto nº 3.298 de 1999, Art. 3º da legislação brasileira, a Organização Mundial da Saúde (OMS) deficiência é definida como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de certa atividade considerada normal para o ser humano”. Segundo o Decreto Federal 5.296, de 2 de dezembro de 2004, pessoas com deficiência se enquadram nas seguintes categorias: física, auditiva, visual e mental, (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007)⁵.

O governo federal, em 2012, na tentativa de corrigir as distorções do ensino público básico, tentando resolver os efeitos e não combatendo as causas, editou a Lei nº 12.711/2012, por meio da qual implantou a chamada política de cotas. A referida Lei determinou que as instituições federais de educação superior vinculada ao Ministério da Educação reservarão em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno no mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012)¹.

Destas vagas, ainda serão destinadas subcotas, àqueles autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Agora vêm um questionamento para se refletirem, em proporções no mínimo iguais as subcotas, também deveriam ser destinadas aos alunos da educação especial, uma vez que eles encontram mais dificuldades e são vítimas de uma desigualdade social bem maior, mas não existem cotas de inclusão para este grupo de alunos, como vai ocorrer uma inclusão de verdade para esses jovens, uma vez que sua maioria são eles pertencentes a famílias de baixa renda. Quando vai ocorrer inclusão escolar e social de verdade? (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009)¹.

Se hoje educação como um todo vem passando por dificuldades, por falta de políticas pedagógicas eficientes, maiores dificuldades são relatadas quando se trata dos alunos com necessidades educacionais especiais. Uma vez que é dever Constitucional do Estado garantir o atendimento gratuito educacional às crianças e jovens com necessidade educacional especial na idade escolar. Porque esse atendimento por sua vez não é estendido até o ensino superior? Também deveria existir uma política de inclusão, para eles nas universidades federais e estaduais, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009)².

Na realidade as instituições de ensino não estão preparadas para receber estes alunos, as mesmas em sua maioria não tem políticas pedagógicas voltadas para atender esse contingente, muito embora achem que estão aptas, mas nem sempre é verdade. Para integrar e incluir na sala de aula alunos com as diversidades é necessário uma nova forma de transformação no aprendizado, mas muitas vezes os educadores não sabem o que fazer com

esses alunos. Estes cidadãos precisam de uma formação educacional de qualidade como qualquer outra pessoa, mas respeitando a sua diversidade, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)⁴.

A inclusão das pessoas com necessidades especiais, devido a distúrbios mentais são complexa; na verdade implica em uma reforma radical de pensamento e comportamento dos profissionais nas unidades escolares, precisa de mudanças em termos curricular, de avaliação pedagogia e formas diferenciadas dos demais, muito embora eles precisem participar do mesmo conteúdo de atividades acadêmica educacional imposta a todos. A educação especial deve ser focada, em um sistema de valores que por sua vez, fazem com que todos se sintam bem vindos e acolhidos, o que importa é celebra a diversidade como algo comum, tendo como base, não o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, a posição social, mas sim o nível educacional igualitário de qualidade para todos, aceitando e valorizando o ser humano e respeitando as suas individualidades, (BATISTA, 2004)¹.

A Declaração de Salamanca destaca a necessidade de oferecer educação igualitária para todas as crianças e adolescentes com deficiências a partir de escolas mais inclusivas. As escolas estão buscando realizar programas pedagógicos mais eficazes no conceito de escolas inclusivas, sendo uma meta em muitos países. Tentando proporcionar plena integração educacional e social, procurando consolidação de uma sociedade justa para todos,(UNESCO, 1994)¹.

2.1 A DEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

É necessário e importante distinguir a educação inclusiva de educação especial, embora estejam interligadas, as mesmas apresentam significados diferentes:

- a. Enquanto a primeira constitui um processo para a construção de ambientes físicos aptos para atender aos que possuem necessidades especiais;
- b. A segunda consiste em um método de ensino. Sendo assim, uma não pode ignorar a outra, de maneira que ambas oferecem

benefícios que devem ser aproveitadas como um trabalho de via de mão dupla, social e educacional. (MITTLER, 2003)¹.

A educação especial é um método de ensino pelo qual visa o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, que é oferecida, segundo a Secretaria de Educação Especial, por institutos especializados. A educação Inclusiva consiste em um processo de mudança cujo propósito é de transformar a visão educacional, não visando apenas alcançar o discente, mas a todos que fazem parte da educação, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)⁵, construindo um ambiente educacional que resulte no pleno desenvolvimento do educando.

Para SASSAKI (1997)¹, a inclusão escolar: é “Um processo no qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais, pessoas com necessidades especiais”. Incluir é aceitar, entender, respeitar, trocar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou. É oferecer o desenvolvimento pleno da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Mas, é necessária, porém uma mudança cultural, que só é possível quando o docente passar a valorizar o diálogo deixando de lado uma postura de imposição de saberes. Pode-se dizer que a inclusão é você se colocar no lugar do outro e sentir o que ele vive, e isso envolve:

Uma filosofia que valoriza a diversidade, habilidades e as necessidades do ser humano como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e crescimento de todos, e dando a cada membro desta comunidade o seu papel, valorizando e aceitando sua diversidade.

A escola verdadeiramente inclusiva trabalha baseando-se na defesa de princípios e valores éticos, na projeção dos ideais de cidadania e justiça, é a proposta que visa à promoção de práticas pedagógicas contemplando individualmente o aluno, em sua maneira peculiar durante o processo de aprendizagem, envolvendo com compromisso e empenho, a comunidade acadêmica, (FERREIRA, 2005 apud VIEIRA)¹.

Conceitua-se educação inclusiva a interação da socialização com a própria construção do conhecimento, é necessária promover o acesso, isso só é possível através de uma reestruturação das escolas e dos seus programas pedagógicos, de maneira construtiva,

de modo que todos os discentes possam ter acessibilidade a todas as áreas de oportunidades educacionais e sociais ofertadas pela rede de ensino regular, e principalmente que aprendam o conteúdo das matérias e, que não aconteça promoção de série, porque ele precisar seguir em frente. As dificuldades e obstáculos sempre irão existir, mas com uma equipe multidisciplinar preparada eles serão transponíveis, e vai se obter êxito neste processo, (FREIRE, 2008)¹.

Ainda no mesmo raciocínio pode-se dizer que na Escola Inclusiva todas as pessoas com necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm direito à escolarização, o mais próximo possível do normal. O seu objetivo principal é acolher todos que apresentem alguma diversidade, portanto estamos falando de uma sociedade de direitos igualitário para todos ou equidade, (JESUS, 2005)¹.

O acesso à educação especial deve iniciar-se na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias e fundamentais para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. O acesso às formas diferenciadas de comunicação, o lúdico, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança e a formação do caráter do indivíduo, (PLANALTO, 2015)¹.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam um melhor processo de desenvolvimento e aprendizagem. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado deve ser organizado para apoiar o aprendizado dos estudantes, em todas as etapas de ensino, (PLANALTO, 2015)².

A educação especial possibilita a oferta de oportunidades, formação para ingresso no mercado do trabalho e efetiva participação social. Essa educação deve ser atender toda população em todas as classes sociais, precisam assegurar que os recursos, ao atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)⁶.

No ensino superior, ela se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes de forma democrática. Estas ações envolvem planejamento e a organização de recursos e serviços, materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as

atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)⁷.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, encontram barreiras, as quais restringem sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. São estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes, autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP, 2008)⁶.

Já MANTOAN (2004)² ensina que a “inclusão” escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude ver o outro e aceita-lo como ele é, que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual encontramos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos por certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa construção como pessoa e dessa alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, e a garantia da vida compartilhada. No mesmo raciocínio, RODRIGUES (2006)¹ assevera que o certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores são diferentes é uma característica humana e comum, não um atributo negativo de alguns. A Educação Inclusiva conduz assim aos “diferentes”, isto é a todos os alunos é ministrado por “diferentes”, isto é por todos os professores.

Para SILVA (2012)¹² quando a criança entra na instituição educacional, sua experiência ali, sobre o que é ensinado tona-se construtivo de sua personalidade, modificando-a continuamente. Isto significa que todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem se insere em um contexto mais amplo da constituição da pessoa, porque a aprendizagem na escola não se efetua como um processo paralelo e dissociado de outras vivências e de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade. Esse processo social define o que é a inclusão de alunos especiais e qual o seu objetivo. A prática de inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais nas escolas regulares é recente e gera muitas dúvidas, o que torna o litígio polêmico e questionador.

Para VIVACQUA (2015)¹ a educação inclusiva é antes de qualquer outra denominação, uma questão de aceitação, aprender a respeitar os direitos do outro, a conhecer, a conviver e interagir, ensinar e compartilhar os conhecimentos. Será que já somos capazes de realizar cada ação dessas dentro de uma esfera educacional? Às vezes pergunta-se o mundo está preparado para respeitar as diferenças, pois também somos diferentes para os que têm necessidades educativas especiais.

2.2 A QUEBRA DE PARADIGMAS NA TRANSFORMAÇÃO DAS ESCOLAS

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e a permanência do aluno com necessidades especiais no ensino regular. No entanto o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados. A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato, diferentes saberes, diferentes culturas e diferentes óticas, ou seja, promover a inclusão com todos sem distinção, (SILVA, 2012)¹⁴.

2.3 NOVOS PARADIGMAS E CONHECIMENTO ESCOLAR

Em tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade são contestados e o conhecimento a matéria-prima do saber, a educação escolar, passa por uma reinterpretação. A educação especial é parte dessa contestação e implica na mudança do paradigma educacional atual, para que o mesmo seja adaptado ao mapa da educação vigente é preciso com urgência ser modificado. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, é condição imprescindível para entender como aprendemos e como entendemos o mundo e a nós mesmos. O modelo educacional já está ultrapassado, e vazio de ideias que acompanha a crise, surge o momento oportuno das transformações, (BRASÍLIA, 2004)¹.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, diante das novidades, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais escolariza e instrui os alunos. É muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos. O tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico, mas com a realidade atual, das diversidades individuais e experiência adquiridas ao longo da nossa existência, (MANTOAN, 2004)².

SANTOS (2002)¹ para ele a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. O nosso campo de conhecimento é muito amplo e abrangente do que aquele cabível no paradigma da ciência moderna, a ciência nos mostra que precisamos buscar novo conhecimento, em que ela tem de reconhecer outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)⁷.

Conforme os mesmos autores, a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre está em jogo à ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. A escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende como democratização a massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes campos, não se abre a novos conhecimentos para que não haja questionamentos.

O ensino organizado em disciplinas isoladas separa os conhecimentos, ao invés de reconhecer as suas interrelações. Na verdade, o conhecimento evolui por recomposição, com textualização e integração de saberes, em redes de entendimento; não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de avaliar e apreender o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções, (MINISTÉRIO DA EDUCACÇÃO, 2007)⁸.

Os sistemas escolares ainda estão baseados em um pensamento que vai contra a realidade, que permite subdividir os alunos em “normais” e com deficiência. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper o velho modelo escolar, para produzir a verdadeira inclusão.

Estas modificações exigem, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes, normais e deficientes, em nível pessoal, busquemos articulação, flexibilidade e interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. Essas atitudes diferem muito daquelas típicas das escolas tradicionais, em que ainda atuam e nas quais fomos formados para ensinar, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)⁸.

2.4 A FILÓSOFIA DO MOVIMENTO DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Muito se falar sobre integração escolar, e escolarização do aluno com deficiência na sala comum das escolas regulares. Esse tema é bastante discutido na atualidade, mas a verdade é uma só, as escolas não estão preparadas muito menos os responsáveis por elas. Só quem precisou e vai precisar de uma integração escolar na educação especial vai entender este contexto.

Para MENDES (2006)¹ a origem do movimento surgiu e tomou diferentes contornos ao longo da sua evolução, é de grande importância para a sociedade. A origem pela qual fundamentou esse movimento denotou o princípio da normalização e o movimento de integração escolar, e suas bases morais, lógicas, científicas, políticas, econômicas e filosóficas, mediante o desenvolvimento cultural e social do indivíduo.

Em 1960, em diferentes países, pequenos grupos iniciaram a formação de um movimento de opinião favorável à integração escolar dos alunos com deficiência nas escolas regulares, de forma eficiente, eficaz e de resultados satisfatórias a estes alunos, para que de fato eles tivessem acesso a um aprendizado de qualidade, de forma eficiente e significativa, não apenas sendo mais um na sala de aula, (IDEM)².

Segundo o autor as questões morais, lógicas, científicas, econômica e legais, nesta época serviram como base para a unificação da educação especial, que se configurava como um sistema paralelo ao sistema educacional geral vigente.

Em relações às razões morais, os movimentos sociais tinham como objetivo a luta pelos direitos humanos que conscientizou e sensibilizou a sociedade, o quanto a segregação e a marginalização de grupos minoritários seria prejudicial. Tal contexto consolidou em uma

espécie de base moral para a proposta de integração escolar, com argumento incontestável de que todas as crianças com deficiência teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis as demais crianças, (MENDES 2006)³.

Logo as razões lógicas estavam direcionadas aos benefícios que as práticas de integração poderiam trazer a todos os alunos, com ou sem deficiência. A convivência dos alunos em ambientes mais próximos da vida real, nos quais há diversidade, promove desenvolvimento nas habilidades tanto acadêmicas como sociais, (KARAGIANNIS, et al., 1999)¹.

Com base nas razões científicas, estão os argumentos científicos advindos de evidências colhidas através de pesquisas na área da educação. Foram pesquisa que não apenas desenvolveram métodos de ensino voltados para pessoas com alguns tipos de lesão, mas também evidenciaram as consequências negativas da segregação e marginalização das pessoas com deficiência, (MENDES, 2006)⁴.

Quanto às razões políticas de ações conjuntas de grupos compostos pelas pessoas com deficiências, pais e profissionais, que organizaram e lutaram pela garantia dos direitos dos indivíduos com deficiência. Fatores econômicos também contribuíram. Uma vez que em período de crise mundial, os programas segregados representam um custo elevado para o governo, enquanto a integração é uma alternativa mais econômica, (SILVA, 2012)¹⁵.

Segundo a mesma, o Brasil assim como outros países criou dispositivos legais, garantindo as pessoas com deficiência o direito a frequentar as salas de aulas comuns das escolas regulares. Com base nas ações antes apresentadas, surgiu em todo o mundo, a partir de 1970, a filosofia da normalização e da integração, (IDEM)¹⁶.

Houve dúvida, quanto à aplicação do movimento de integração, pois convivemos mediante uma sociedade competitiva. Que valoriza não apenas o êxito acadêmico, como também a capacidade de competir, e querendo ou não valoriza muito o ser perfeito. Esse comportamento por sua vez pode influenciar o sistema educacional. Precisa defender a integração baseada em valores: como a cooperação, a compreensão, a solidariedade e o respeito e acima de tudo os valores morais, (MENDES, 2006)⁶.

2. 5 POLÍTICAS PÚBLICAS PROMOTORAS DE ACESSO

Na evolução desse processo, a inclusão/exclusão marca o sistema educacional brasileiro, principalmente se foca a universalização do acesso. Isto não é diferente na educação superior. O problema está no próprio processo de inserção a esse nível de estudos, os vestibulares no Brasil, não são flexíveis, o que tornar o acesso das pessoas que tem alguma dificuldade mental excluída. No entanto, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) incide sobre os "diferentes níveis de ensino" e advoga o acompanhamento dos "avanços do conhecimento e das lutas sociais", pela constituição de "políticas públicas promotoras do amplo acesso à escolarização" em todos os seus níveis, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009)⁴.

Quanto, as políticas públicas promotoras da inclusão na educação superior o que podemos falar? Volta-se a mencionar, novamente a Constituição Pátria, quando ela determina, no artigo 206, a igualdade de condições de acesso e permanência nos espaços educacionais como princípio para o sistema educacional brasileiro. Trata-se da educação como um direito humano universal. Mas na prática a realidade é bem diferente, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)⁹.

As transformações históricas e a quebras de paradigmas exigem tempo e esforço conjunto. Um exemplo real é Política Nacional de Educação Especial (1994) que permaneceu como integracionista, impondo condições para o acesso ao ambiente escolar. Na educação superior, sabemos que a integração instrucional nivelada nos remete a um processo nada inclusivo. No momento, poucos jovens, com necessidades educacionais especiais conseguem romper as barreiras e chegar ao tão almejado curso superior. Inclusão, portanto, exige o reconhecimento de algumas incapacidades na educação superior brasileira, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)¹⁰.

Em 1999, com o Decreto nº. 3.298/1999, 11 anos após a Constituição, aconteceu um salto importante nas políticas referentes à educação superior, que regulamentou a Lei Nº. 7.853/1989 apontando a educação especial como uma modalidade transversal aos níveis de ensino. Este foi um fato essencial porque, desassocia educação especial da perspectiva substitutiva à educação comum, possibilita a inserção do atendimento educacional especializado também na educação superior, (PLANATO, 2001)².

A inserção da acessibilidade na educação superior chegou somente com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008, pelo Decreto nº. 6.571/2008, com atendimento de eliminar qual forma de barreiras nos espaços educacionais, e, nos termos do art. 3, inciso VI, que aponta para a necessidade de reestruturação ambiental das instituições federais de educação superior tornando-as acessíveis. Esta é uma conquista importante porque marca a transversalidade da educação especial no ensino superior. A Política de Educação Inclusiva indica duas perspectivas importantes no que se refere às instituições de educação superior:

- a. Primeira, a importância dos núcleos de acessibilidade como instrumentos de integração da educação especial, com o objetivo de chegar também à educação superior, contribuindo para o rompimento das barreiras que dificultam o acesso ao sistema educacional;
- b. Segunda, indica a relevância da inserção dos temas Acessibilidade e Libras nas diversas áreas de formação, contribuindo para o "acolhimento e tratamento da diversidade" e o "fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão". Ou seja, tal política dá valor à atuação das instituições de ensino superior, como promotoras da construção de uma sociedade inclusiva, (BRASIL, 2008)¹.

Não estamos sozinhos neste processo. Existem políticas internacionais que foram significativas para a evolução do mesmo na construção de uma educação inclusiva em todo o mundo com:

- a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006);
- a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência - ONU (2003);
- a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001);
- a Convenção de Guatemala (1999);
- a Carta para o Terceiro Milênio (Londres, 1999);
- a Declaração de Salamanca (1994);
- o documento Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da Sociedade - ONU (1993) e movimento pela educação inclusiva, (BRASIL, 2008).

2.6 INSTRUMENTOS DE EXIGIBILIDADE

Para LIMA (2011)¹ se quisermos romper os obstáculos na educação superior, quais instrumentos podem utilizar? A Portaria nº. 3.284/2003 é o instrumento legal de exigibilidade para educação superior, pois dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com

deficiências, instruindo assim os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento das instituições, prevendo o compromisso formal da instituição em garantir esse direito às pessoas com deficiência.

As condições de acessibilidade das instituições de nível superior, atualmente, são consideradas importantes para efeito de credenciamento e autorização da mesma, conforme as seguintes disposições: o plano de promoção da acessibilidade e do atendimento prioritário imediato, e diferenciado para as pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais - Libras Decreto nº. 5.773/2006 art. nº16, inciso VII, alínea c).

Ainda são indicadores do Ministério da Educação para avaliação das graduações, os requisitos legais, os temas Libras e Acessibilidade nos termos 3 e 4 com as respectivas perguntas:

“3. Disciplina optativa e obrigatória de Libras (Decreto Nº. 5.626/2005)”

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) prevê a inserção de Libras na estrutura curricular do curso, como disciplina obrigatória, quando se tratar de curso de licenciatura ou curso de fonoaudiologia;

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) prevê a inserção de Libras na estrutura curricular do curso, como disciplina optativa, quando se tratar dos demais cursos superiores;

4. Condições de acesso para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Decreto Nº. 5.296/2004, com prazo para implantação das condições até dezembro de 2008, (LIMA, 2011)².

Dois decretos dão respaldo para a regulamentação das condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência nos diversos espaços acadêmicos e sociais, são eles: o Decreto de Acessibilidade nº. 5.296/2004 e o Decreto de Libras nº. 5.626/2005. O Decreto de Libras promove movimentos importantes nos espaços de educação superior, quando exige a inserção de profissionais proficientes em Libras nos seus quadros o docente com surdez e o intérprete de Libras, bem como a inserção do tema Libras na formação discente como disciplina curricular nas licenciaturas e fonoaudiologia e optativa nos demais cursos, (MUNISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)¹¹.

2.7 É POSSÍVEL FALAR DE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA COM QUALIDADE?

O campo da educação superior sempre foi um espaço extremamente seletivo, e privilégios da elite, que sempre formou seus jovens homens para liderar o país, chegar ao processo seletivo, que mesmo hoje tem na sua classificação uma marca fundamental, mulheres, negros, pobres, pessoas com deficiência não escapavam dessa seleção. Essa, muitas vezes, perpetuada pelo uso nas universidades em prol do desenvolvimento ou fortalecimento da nação, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)⁹.

A proposta inclusiva veio para tentar mudar este conceito, quebrando o ciclo de naturalização da inabilidade de alguns autores sociais para o ensino superior. Esta área, portanto, não é tão fértil. Está cheia de dificuldades, que quase sufocam os agentes marcados por uma diferença significativa. No entanto, é possível, se falar de uma educação especial inclusiva em nível superior na perspectiva de uma sociedade mais democrática. É “fundamental é necessário falarmos e apontarmos os novos atores: tempo; espaços que chegam a esta área”.

2.8 MANIFESTO POR UM PENSAMENTO NA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Neste contexto entende-se que uma coisa é certa: Leis, Decretos são necessários, para que diante da complexidade dos fatos encontramos soluções aos problemas, para os cidadãos que deles necessitam, mas eles sozinhos por sua vez não muda nada, as mudanças transformadoras, só virão quanto toda a sociedade cobras dos responsáveis uma solução para as mesmas. As barreiras sempre irão existir, quando se tratar de inclusão educacional especial porque o problema por se só é muito complexo. Somente quem tem necessidade especial, principalmente algum tipo de deficiência mental sabe o quanto a realidade é cruel. Precisa com urgência construir novos paradigmas educacionais que forme cidadãos mais conscientes e valorize o ser humano como parte de um todo. Daí o manifesto pelo movimento das diferenças no campo da educação em todos os níveis.

2.9 IDENTIDADES OU ISOLAMENTO?

Para BAUMAN, (2002)¹, a classificação das diferenças podem ocorrer na separação de dois grupos alunos na mesma sala de aula, ou seja, os alunos ouvintes e os alunos surdos. Quando uma pessoa com surdez chega à sala de aula, o que se percebe, na maioria das vezes, é o isolamento deste estudante, testemunhado, pelos intérpretes de Libras. Na classificação de alunos ouvintes e aluno surdo (a e b), cria-se um território próprio do aluno surdo e do intérprete de Libras, pelo medo do encontro com o estranho o que impossibilita o reconhecimento recíproco, o afetamento pela diferença, a partilhar de um saber diferentemente sábio. No mesmo contexto, com a mesma linha de pensamento, (SANTOS, 2002)¹.

Romper essa barreira dentro da sala de aula é defender o direito de ser de todos os estudantes é, portanto, um dos desafios postos também à educação superior. Mas como é possível exterminar ideias tão antigas e conscientizar-se do bem estar de todos? A experiência com a inclusão de pessoas surdas na educação superior pode nos indicar pistas neste sentido, seja através do reconhecimento das diferentes formas de aprender e ser pertinentes às pessoas com surdez ou na necessária parceria entre estudante surdo, intérprete de Libras e docente na sala de aula, (SANTOS, 2002)².

3. CARACTERÍSTICA INDIVIDUAL OU POSSIBILIDADE DE VER O OUTRO

A diferença não é uma relação entre um e o outro. Ela é simplesmente um de vir - outro isso nos indica que identidade e diferença são mutuamente determinadas, culturalmente construídas no constante processo de produção simbólica e discursiva, processo este que envolve uma relação de poder, que por sua vez, reconhece essa mesma relação de poder no estabelecimento da disciplinaridade da educação, na qual a fragmentação possibilita o controle sobre o aprendizado o controle do que quando, quanto e como o aluno aprende, bem como a garantia dos limites de um território, (GALLO, 1999)¹.

Precisa-se fazer a diferença no caminho que se percorre. Isso exige de todos os, educadores, a lucidez necessária para ousar, criar e romper mentalidades historicamente construídas e, ainda, naturalizadas na atualidade, mas ultrapassada. As ciladas, sejam elas da diferença ou da igualdade, são inerentes ao jogo se assim fomos ensinados a pensar na predominância do cartesianismo, como podemos desarticular este jogo? Talvez seja chegada a hora de corrigir erros dos antigos discursos, dando uma nova reformulação aos conceitos de educação, (GALLO, 1999)².

Para WERNECK (2000)¹ a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, significa a conquista de um novo paradigma educacional, no qual é possível romper com o cartesianismo e lutar por uma educação que permita o livre trânsito dos saberes, a cooperação e a construção do conhecimento, sem estabelecer o centro do conhecimento e nem os detentores dele. Quando se aproxima saberes diferentemente e sábios, impedindo o desperdício de experiências sociais de grupos historicamente todos ganham, é um dos primeiros movimentos no sentido do dever da diferença na educação superior. O movimento de fazer a diferença precisa vir acompanhado da possibilidade de acesso e partilhar do espaço educacional. Senão, a hierarquização será uma das ciladas da diferença na educação superior. Nos processos cotidianos de inclusão, o conceito acessibilidade pode ser uma porta de entrada para o espaço da transformação na educação superior. Porque possibilita desfazer algumas falácias, tais como: somente os videntes podem ler; somente os ouvintes podem expressar-se com palavras; “somente os cognitivamente superiores podem conhecer”. E por outro lado, porque nos leva à clara percepção da incapacidade como algo compartilhado socialmente, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)¹⁰.

Nos termos do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, a Incapacidade é "resultante da relação entre as pessoas com e sem deficiência e o meio ambiente". Esta ressignificação da incapacidade nos remete à necessidade de igualdade de oportunidades para todos os aprendizes na educação superior. O movimento no sentido de eliminar barreiras, cria acesso, de fazer a diferença por caminhos diferentes, línguas diferentes, saberes diferentes possibilita o devir-outra universidade, (WERNECK, 2000)².

Ao equiparar oportunidades, o ir e vir de todos se torna possível de atingir os objetivos. A acessibilidade nos dar, à oportunidade de mobilidade, mas sem perder de vista a ambiguidade própria do movimento. O devir da diferença acontece no espaço aberto, no que, necessariamente, é ambíguo e alvo de suspeitas. Afinal, o espaço educacional é um espaço de trânsito, um espaço aberto às contingências da vida e do saber. A construção de acesso também ensina, todos ganham e aprendem, espaços administrativos e acadêmicos aproximam-se ou, até, se misturam:

Ao disponibilizar, além do acervo bibliográfico em tinta, um acervo digitalizado acessível, todos podem ler na educação superior, espaço aberto para o movimento dos diferentes códigos de leitura;

Ao inserir, além da língua oralizada, uma língua sinalizada em sala de aula no caso do Brasil, a Libras, a subalternidade das línguas e dos sujeitos usuários;

Pode ser rompida no espaço aberto para o movimento dos saberes diferentemente sábio;

Ao oferecer caminhos acessíveis, todos podem ir, e vir, chegar à educação superior espaço aberto para o trânsito de diferentes sujeitos, (WERNECK, 2000)³.

É notório o crescente número de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs), que ingressou no Ensino Superior nos últimos anos, mas ainda é uma população muito reduzida, quando comparado com os números gerais dos estudantes que entram nas universidades.

Para SANTOS et al, (2015)¹, estes resultados são resquícios da segregação, da extinção e da discriminação sofridas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais (Neves) ao longo da história. Percebe-se que os paradoxos da inclusão e da exclusão dos sistemas educacionais universalizaram o acesso, mas a exclusão sucede-se para pessoas e grupos que não se nos enquadram 'padrões de homogeneização' estabelecidos por esse sistema educacional.

3. 1 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Se a educação básica publica brasileira sempre se desenvolveu lentamente, o mesmo acontece no nível superior na educação especial superior brasileira (EESB). E se falando em educação especial e inclusiva no nível superior, torna-se ainda mais complexo, pois não se desenvolveu ainda uma prática regulamentada para atender esses educandos.

Segundo a Constituição Federal, Título VIII, artigo 208 e 227, Lei n. 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, (BRASIL, 1989)¹.

De acordo com BRITO et al. (2003)¹ existe uma legislação que ampara a inclusão no ensino especial, mas não existem instituições com esta identidade de inclusão, nem estrutura física, além de faltar professores qualificados, capacitados e especializados para atender estes estudantes. Porém, o atendimento especializado para alunos com necessidades especiais e sua inclusão no ensino superior deveria existir, além de estarem amparados pelo direito à educação, estes alunos também são dotados de capacidades e habilidades, atribuindo suporte físico e cognitivo. Todo cidadão tem direito a educação, independentemente de sua necessidade ou especificidade.

A educação é soberana, só através dela é possível construir um mundo melhor, em qualquer âmbito da sociedade, Ela é modificadora e dá oportunidades a uma melhor perspectiva de qualidade de vida. Nessa construção de ensino e aprendizagem ninguém pode ser esquecido, cada um tem potencialidades, competências e habilidades individuais, todas indispensáveis na construção do saber. (BRITO et al., 2003)³.

Educação inclusiva não é apenas a inserção de alunos de baixa renda, negros, pardos ou índios, como ocorre nas instituições superiores públicas através de cotas, vai muito além que isso, essa educação abrange qualquer indivíduo com especificidades ou necessidades especiais. Mas nas universidades públicas brasileiras ela ainda não existe, ainda que exista a mesma não é efetiva, os mesmos.

A educação especial (EE) é destinada a qualquer indivíduo com deficiências, que necessitam de recursos especializados, seja qual for à modalidade de ensino, deve está

associada com a educação regular, o aluno especial deve estar incluso no mesmo ambiente que o aluno sem necessidades, recebendo todos os cuidados necessários de forma igualitária, mas nunca esquecendo a sua individualidade. As discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas, com evolução dos níveis de escolarização, quando fala da educação inclusiva volta-se para a questão da inclusão social das classes mais pobres da população ou para as ações afirmativas, como as cotas para estudantes negros ou afrodescendentes, mas não são pautadas na realidade dos educandos especiais, (MOEHLECKE, 2004)¹.

Ainda de acordo com o autor, a educação é inerente a todo cidadão, independentemente do nível, deve existir assistência para atender o discente especial. Incluir um aluno pobre, afrodescendente ou indígena nas instituições é fácil, ele não tem restrições cognitivas e físicas, apenas se efetiva a matrícula, já atender um aluno com especificidades complexas, como cegueira, cadeirantes ou com distúrbios psicomotores é difícil, exige da instituição infraestrutura e preparo pedagógico.

Contudo a educação especial e inclusiva é um direito do aluno e a sociedade deve estar consciente e ser solidária da importância da educação para essas pessoas, para que neste convivam em contexto acadêmico sem restrições e sem exclusões. As políticas, as informações e orientações não são impactantes para mudança de atitudes dos educadores e dos alunos junto a essa minoria, que sofre com todos os tipos de injustiça. O preconceito é uma defesa que impede a experiência e se interpõe na convivência, além de fragilizar o aluno, gera rejeição e argumentos negativos vindos do contato com a realidade social, (ADORNO, HORKHEIMER, 1985)¹.

O número de alunos da educação especial que procuram por níveis mais elevados de escolarização vem aumentando, mas em relação à quantidade de estudantes que não necessitam de apoio especial é minoria. Por ser minoria, por muitos não são lembrados, de forma que ficam a mercê de alguma ação política a favor de seu atendimento. O preconceito vem de longos períodos, este não contribui de nenhuma maneira com a aprendizagem, antes impede trocas de experiências e opiniões, e rejeita mudanças, (BRITOET al., 2003)¹.

Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito. Essa constatação é imediatamente aplicável às pessoas com deficiência cujos direitos de cidadania têm sido desrespeitados em decorrência de outros fatores, da desinformação sobre as deficiências e dos

inúmeros preconceitos e estigmas que povoam o imaginário coletivo acerca das pessoas, (BOBBIO, 1992)¹.

Diante do preconceito, não se encontra comprometimento próprio por parte dos docentes, da instituição e dos colegas de turma, por possuírem conceitos de “achismo” não buscam novas experiências, nem a construção do saber e não respeitam as diferenças e particularidades de cada indivíduo, ficam presos a paradigmas que ouviu falar, não sabendo que a educação especial e inclusiva é um direito do cidadão, além de benéfica em relação ao crescimento cognitivo pessoal e coletivo, e os que convivem com essas pessoas adquirem um rico acervo de conhecimento e entendimento, (BRITO et al., 2003)².

De acordo com os mesmos, tanto a escola como IES (instituição de ensino superior), deixa brecha na orientação de seus educandos, falham no processo de desenvolvimento pedagógico e no desenvolvimento contínuo de seus alunos, quando não se transmite desde as primeiras infantis informações necessárias para o desenvolvimento em equipe, programas de conscientização e oficinas de aprendizagem abordando deficiências e a inclusão dessas pessoas no ambiente escolar, sem preconceitos e sem exclusão.

Por essa prática chegam à adolescência indivíduos com uma leitura errada da educação especial e sua inclusão, sentem medo e receio de retrocesso no processo de ensino e aprendizagem, além do medo da contaminação pelo convívio com as pessoas especiais, onde pensam ser prejudicadas e estarem retrocedendo, mas só quando se depara com alguma situação constrangedora de passar algum tipo de informação a um não ouvinte ou não falante, é que se percebe o quanto é importante fazer integração e aceitação da inclusão da educação especial como um todo, (BRITO et al., 2003)³.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994)¹, o planejamento educacional por parte dos governos deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e, os conteúdos das escolas públicas semelhante das escolas privadas. Nessa situação, seria mais simples cumprir o art.5º da constituição de 1988, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, uma vez que a população estaria consciente em relação à inclusão desde a infância, crescendo sem diferenças, abrindo espaço para as pessoas especiais no meio econômico, social, político e cultural sem exclusão e discriminação, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003)¹.

3.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A política de inclusão no ensino superior, infelizmente, somente agora, no século XXI, que ganha um pequeno espaço nas instituições superiores. Na educação básica, desde 1965, leis, decretos, portarias e resoluções foram promulgados na tentativa de promover o acesso dessas pessoas à sociedade acadêmica.

Dados do censo do IBGE de 2005 indicaram que as matrículas passaram de 2.155 para 6.022 em cinco anos, se considerados os alunos superdotados, os matriculados subiram de 2.173 para 6.328 e o aumento percentual foi de 191%, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)¹¹.

Quanto ao apoio dos alunos especiais que necessitam de atendimento especializado, uma vez que a quantidade de alunos vem crescendo anualmente, esse apoio pedagógico não é garantido em todas as instituições de educação básica, quanto mais na educação superior. Os alunos com necessidades especiais nas regiões norte e nordeste são menos privilegiados, o número de matrículas na região norte do Brasil é muito precária, pois os recursos pedagógicos demoram ainda mais a chegar, encontrar profissionais especializados para atender esse público especial é raro. Nas regiões do centro-oeste para sul do país encontrar esses alunos especiais matriculados no ensino superior é mais fácil, mas não comum.

Até a década de 1980, poucas pessoas com necessidades especiais tinham acesso à educação superior no Brasil, consequência direta do não acesso desta população à educação básica especial e aos serviços de reabilitação das mesmas. Com a instituição do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981, e da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência, entre 1983 e 1992, (BRASIL, 1996)¹.

Ocorreu, então, ampliação do número de acessos à educação superior, mas sem as adaptações necessárias, tornou a entrada restrita dos candidatos que exigiam mudanças mais acentuadas nos processos seletivos. Além das barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem que dificultavam a permanência com sucesso deste aluno na universidade, conforme os mesmos autores.

Em algumas universidades federais localizadas nos grandes centros é possível encontrar instituições que atendam o público, mas encontramos uma minoria desse grupo, pois as adaptações para a facilitação do aprendizado e as adaptações estruturais para o acesso

não é cumprido e o incentivo e a formulação de políticas de inclusão ainda estão em fase de desenvolvimento. As dificuldades encontradas para dar segmento ao estudo são suficientes para gerar a evasão em todos os níveis de escolaridade. Porém, o aluno tem o direito à educação como recurso necessário para seu pleno desenvolvimento, (IDEM)².

As leis existem para todas as esferas, no entanto poucas são colocadas em prática, principalmente quando beneficia apenas uma pequena parcelada sociedade, sem muita influência política e econômica, do ponto de vista governamental e sociopolítico. Superar esses desafios é lutar pelo direito da igualdade é uma luta que não deve ser apenas do docente especial e da sua família, mas da sociedade como um todo, uma vez que é dever do estado, deve-se cobrar dele um maior empenho para que todos possa atingir sua plena dignidade: político, social, cultural e econômico, (BRASIL, 1996)³.

Ainda de acordo com os autores uma das medidas mais urgentes para o acesso da inclusão dessas pessoas com deficiências é a elaboração de um projeto de inclusão, a ser efetuado pelas escolas, em que as dificuldades possam ser abordadas de forma coerente sobre as necessidades das múltiplas diversidades.

A principal pergunta é como garantir uma educação especial de qualidade e a inclusão desse público no ensino superior com eficácia. Entra nesta questão o professor com o papel principal, pois ele é quem lida diretamente com o aluno todos os dias, que participa do processo de ensino e aprendizagem, é o formador de opiniões e modelador de caráter, (BRASIL, 1996)⁴.

A preocupação e o fato dos profissionais não acolherem este contingente, é que muitos deles não estão preparados para atuar nas várias adversidades, os recursos que facilitem o processo de ensino é escasso, eles sempre devem buscar especializações. Todavia, a busca por especializações na área nem sempre está ao seu alcance, à inclusão da educação especial devem ser realizadas e trabalhadas na formação dos futuros cidadãos desde a educação infantil, é primordial para se construir uma sociedade mais consciente e acolhedora, os mesmos.

As políticas para o desenvolvimento das habilidades e competências do discente devem ter investimentos, recurso aplicado ao desenvolvimento cognitivo social e psíquico deve existir também políticas que promovam além da inclusão social, a inclusão estrutural, aonde o estudante com necessidades especiais também possa participar de todas as etapas propostas no currículo, sem barreiras alguma, seja ela social, cognitiva ou estrutural, (BRASIL, 1996)⁵.

3.3 O CORPO DOCENTE

SEKKEL (2003)¹ um dos compromissos da educação especial é apontar a necessidade de um ambiente inclusivo fundado com os valores humanos e articulado coletivamente, em que o professor possa expor os seus receios, limites e necessidades. O professor é quem de fato faz a inclusão, é ele que convive com os alunos, assim deve receber da instituição apoio para expor suas dificuldades, pois não é fácil se adequar a especificidades de cada discente.

Conforme relata o autor, não só o professor, mas todo o corpo pedagógico deve trabalhar coletivamente, buscando soluções para os desafios apresentados e visando o bem estar de todos, pautando sempre no aprendizado de qualidade. A inclusão deve ser realizada sem que se alterem os objetivos a serem alcançados pelos alunos, sem modificar, o método ou o ritmo e a dinâmica das aulas, mas com a injunção de limites claros para a flexibilidade na instituição educacional.

O mundo passa por constante transformação, é várias mudanças o tempo todo, a formação escolar dos cidadãos também precisa sofrer alterações e transformações. Mas como em todo processo há indivíduos que não estão preparados para aceitá-las, porém é necessário mudar, sempre em qualquer processo de transformação, haverá resistência e conflito de ideias sobre o novo, não mudar diante de tanto evolução da humanidade é quase inevitável, (ORTEGA, 1995)¹.

Segundo as Diretrizes Curriculares, fica a cargo das instituições da educação superior a decisão de incluir ou não, disciplinas da educação especial nas grades de seus cursos para formação de novos profissionais. O mesmo torna clara a deficiência na formação dos docentes, como os professores que irão passar conhecimentos a esta diversidade até então para muitos desconhecidos? É fato inquestionável, sendo assim não é uma simples decisão, de incluir ou não, mas é algo que deve estar inserido em todos os cursos de licenciaturas.

O Brasil contempla um momento da democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos. Para minimizar e solucionar futuramente a questão da inclusão de alunos especiais no ensino superior é necessário à formulação de políticas de inclusão, abordando a democratização no que diz respeito à educação especial, a capacitação dos profissionais da educação, e a infraestrutura do ambiente educacional e

programas de conscientização contra o preconceito. Sem rejeição e sem discriminação é possível construir o saber e um mundo melhor, (MIRANDA, 2006)¹.

4. UMA ANÁLISE SOBRE A EVOLUÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.

A Universidade Brasileira foi originada pela associação entre ensino processo de construção do saber e pesquisa de objetivação ou materialização desses conhecimentos, provenientes da extensão intervenção sobre a realidade procedente do modelo das universidades: francesa, alemã e norte-americana, (FERRARI, SEKKEL, 2007)¹.

O modelo francês, também conhecido como napoleônico, influenciou significativamente a percepção e a estrutura do ensino superior do Brasil, uma vez que as primeiras faculdades isoladas foram instituídas por D. João VI em 1808, com o objetivo de formar as pessoas para o domínio técnico e profissional como maneira de romper o subdesenvolvimento. No modelo francês é Ela mantido e dirigido pelo Estado. De acordo com o entendimento dos mesmos autores.

No modelo alemão se fundamentou na formação geral, científica e humanista, com abordagem na totalidade e na universalidade o que o torna mais independente dos poderes políticos. Foi na Universidade de Berlim, que este modelo se fundamentou e vivificou a pesquisa como prioridade à busca de novos conhecimentos e desprezando o ensino repetitivo. Foi com esta proposta que, a relação autoritária e vertical do professor para com o aluno é minimizada. O aluno passa a exercer um novo papel na construção do conhecimento e no processo de pesquisa, (BRASIL, 2009)¹.

Na tradição alemã, toda a formação profissional é aplicada na engenharia, professores primários, escolas agrícolas, odontologia e administração, com exceção de Medicina e Direito, se fazem em institutos especiais. Dessa forma, a universidade está voltada quase que exclusivamente para as humanidades e as ciências básicas, (FERRARI, SEKKEL, 2007 apud, DURHAM, 2005)².

Tanto o modelo francês quanto o alemão e organizam de modo que o ensino seria destinado a poucos alunos. Assim, a liberdade e a autonomia universitárias se restringem apenas ao grupo de catedráticos, um seletivo grupo de alunos que terminado os estudos, constituirão essa mesma elite acadêmica. A Universidade é concebida como lugar para a formação de elites intelectuais, voltada para a produção de saber intelectual, e não profissional. O modelo de cátedras esteve presente nas universidades brasileiras até a reforma

de 1968. O modelo dual chegou a ser institucionalizado no Brasil, mas vingou apenas no ensino secundário, e até hoje o ensino superior vocacional não é valorizado entre nós, (IDEM)³.

No enquanto as características do sistema norte-americano eram voltadas para alguns indicadores como, a diversidade a formação acadêmica e técnico profissionalizante, programas de pós-graduação priorizando a pesquisa, o pragmatismo relação universidade empresa, a pesquisa, a democratização, a integração com o grau anterior e a tradição familiar.

O novo modelo alemão chegou no Brasil em âmbito nacional, no texto da Lei No 5.540/68. Os avanços percebidos no processo do ensino e aprendizagem advinda do modelo alemão são contidos ou desestimulados diante da referida Lei, que situa e orienta a pesquisa na pós-graduação, deixando a cargo da graduação a formação profissionalizante. As diretrizes da mesma, referentes ao ensino superior vigoraram até 1996, quando então foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No 9.394/96, (FERRARI, SEKKEL, 2007 apud CALDERÓN, 2007)⁴.

O modelo norte-americano persuadiu as reformas universitárias em quase todos os países nas décadas de 60 e 70, tendo, como objetivo, ampliar o acesso ao ensino superior, sendo este o modelo que melhor resolveu o desafio do ensino em massa. É este o modelo que atualmente lidera na pesquisa mundial, adotado por muitas das melhores universidades do mundo, ainda segundo os autores.

Trata-se de um modelo público não estatal, financiado por um fundo comunitário, por dotações do governo estadual, doações privadas, e complementadas pela cobrança de matrículas. Esse modelo não é organizado em cátedras, mas em departamentos, com a ampla participação dos docentes. O poder está com o conselho de curadores, que é responsável por toda a parte administrativa e financeira, pela escolha do reitor, pela definição das áreas de expansão, inclusive com relação à pesquisa. Conforme os mesmos autores.

As universidades americanas foram constituídas preservando *os colleges* como formação básica, que fornece o título de bacharel, e sobrepondo a eles as escolas de formação profissional como de Medicina, Direito, Engenharia e outras e a escola graduada que copiamos como pós-graduação, que forma mestres e doutores. (FERRARI, SEKKEL, 2007 apud, DURHAM, 2005)⁵.

No Brasil, a criação das universidades foi tardia, diferentemente de outros países da América Latina. Só em 1920, o governo federal instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, a

partir da junção de escolas já existentes que, muito embora, continuaram a funcionar de forma isolada, (FERRARI, SEKKEL, 2007)⁶.

Mais tarde, foram criadas, a Universidade de São Paulo em 1934, e a Universidade do Distrito Federal em 1935, que importaram o modelo de cátedras e trouxeram professores do exterior. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, lançou as bases da concepção de Universidade com tríplice função: pesquisa, docência e extensão, e enfatizou o lugar central da pesquisa. Esse documento critica as instituições de ensino superior existentes até então, cujos objetivos não iam além da formação profissional, (MENDONÇA, 2000; CHAUI, 2003)¹.

Na segunda metade da década de 1990, houve uma nova expansão do ensino superior, no Brasil, agora de forma desordenado e com ênfase no ensino privado, atualmente, 70% das vagas se encontram nessa modalidade de ensino, contra apenas 30% de vagas no ensino superior público, (BRASIL, 2005)¹.

O aumento de vagas no ensino particular teve, como uma de suas consequências, o surgimento de uma nova situação, em que vários cursos passaram a oferecer mais vagas do que os candidatos neles inscritos. Sendo assim, o processo seletivo, nessas instituições, passou a ser regulado pela existência ou não de vagas, com possibilidade de acesso de todos os alunos que tenham condições de arcar com as mensalidades cobradas, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005)¹.

Diante desta mais nova forma de admissão ao ensino superior, à entrada na faculdade tem inserido uma população maior e mais variada daquela que outrora cursava. Nesse novo panorama de alunos, destacamos aqueles com deficiência intelectual e outras necessidades educacionais especiais relacionadas a dificuldades de aprendizagem, que têm ingressado legitimamente nesse espaço acadêmico, (FERRARI, SEKKEL, 2007)⁷. É possível notar que desde a sua criação, na Europa medieval, as universidades têm mantido como marca, a autonomia administrativa e didática científica. Observa-se que, ao longo de sua existência, a conquista da autonomia sempre se estabeleceu como resultado de uma negociação entre a Universidade e instâncias fora dela. Princípios que alteram na quantidade e nos propósitos dos novos ingressantes no ensino superior, mas agora precisam surgir novas negociações que possam abranger todo o ensino superior, não apenas determinações legais que sustentam a

prática da inclusão em todos os níveis de ensino, que a educação superior seja alcançada por todos os alunos, (FERRARI, SEKKEL, 2007)⁸.

Não se trata de menosprezar as medidas legais, pelo contrário, elas são necessárias para dar sustentação às ações educativas, porém as discussões devem ultrapassar esse âmbito e refletir-se no cotidiano das práticas dos educadores e dos educandos. (DURHAM, 2005)¹.

Para se compreender a natureza mais ampla destes problemas é importante situar a realidade brasileira no contexto mundial. De fato, o desenvolvimento do sistema universitário obedece a forças sociais muito amplas e responde a transformações globais da economia e da sociedade que se manifestam, embora de forma diferenciada, nos diferentes países. As respostas encontradas e os caminhos tomados em cada um deles variam conforme o contexto nacional, mas os grandes problemas são em grande parte os mesmos, (DURHAM, 2005)².

Dentro da esfera legal, as transformações, tanto na forma como nos objetivos do ensino superior, levam à necessidade de uma nova reforma universitária, atualmente em curso no nosso país, e que tem, entre suas finalidades, impedir a mercantilização do ensino superior, buscando criar mecanismos para garantir a qualidade e democratizar o acesso com políticas de inclusão social e fortalecendo o vínculo para a consolidação de um país democrático e inclusivo, (BUENO, 2002)¹.

Esta afirmação evidencia a mudança nos objetivos educacionais, em que aponta o crescente problema da pressão financeira presente nas instituições de ensino superior em nosso país. A preocupação em garantir que todos tenham acesso a essa modalidade de ensino também demonstra que o ensino superior deixou de ser direcionado a uma elite e passou a constituir-se, objeto de consumo por grande parte da população brasileira, até mesmo as de baixa renda. O novo desafio para o ensino superior é estabelecer seus objetivos e posicionar-se a respeito das condições e necessidades inerentes à formação desejada em todos os cursos, (BUENO, 1993)¹.

Atualmente, o acesso ao ensino superior de todos os que nele se inscrevem tem criado um mecanismo perverso de aceitação desse aluno por meio do processo seletivo que, ao mesmo tempo, acaba por barrar a sua permanência através de sucessivas retenções no curso escolhido. Trata-se de uma inclusão marginal, como sugere MARTINS (1997)¹ que faz contar em números positivos uma população que fica presa no 'limbo' do ensino superior particular sem, completar a sua formação.

4.1 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para a realidade requer conhecimento e prática. É preciso, portanto questionar, qual a prática necessária, e o conhecimento necessário para fundamentar a prática? Sem dúvida, esse é um projeto para a pesquisa científica, para CAPELLINI e RODRIGUES (2012)¹ é um processo que exige a participação de todos nos estabelecimentos de ensino regular. Aborda uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas instituições de modo que estas respondam à diversidade dos alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o aluno e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos da equipe: diretores, professores, secretaria, serviços gerais, que participam ativamente desse projeto. A segregação ou integração depende do compromisso da instituição estabelecida entre o aluno com deficiência e aquele que não a apresenta. Mas, faltam informações sobre as condições, de avaliação e práticas pedagógicas.

As discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas conforme se elevam os níveis de escola e, se o tema é da educação especial inclusiva, logo se volta para a questão da inclusão social das classes menos favorecidas ou para as ações afirmativas, como as cotas. Não entram em questão, os estudantes com deficiência e com necessidades educacionais especiais. Pobres e negros são alvos do preconceito socialmente, com esta visão tais ações são bem-vindas, elas que contribuí efetivamente para a mudança social no sentido da construção de uma sociedade menos discriminatória. Mas é importante, no entanto e não deixar de dar visibilidade aos outros alvos de preconceito e exclusão no nosso país, que são as pessoas com necessidades educacionais especiais, (FERRARI, SEKKEL, 2007 apud, SILVA, 2006; MOEHLECKE, 2004)⁹

O preconceito sobre as pessoas com necessidade especiais, não deve ser abordado junto ao tema, da educação inclusiva. As políticas, de informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos alunos frente às minorias, seus alvos potenciais. O preconceito é uma realidade que impede a experiência e se interpõe no

relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa, (VERMELHO, 2003)¹.

Se analisar o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, pode-se antever sua presença nas relações em sala de aula. É necessário fazer um trabalho de conscientização e de reflexão sobre esse tipo de ações. Tal trabalho deve ter início na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa concepção revela-se tão fundamental quanto ao domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetivação das ações educativas, (BRASIL, 2006)¹.

Quanto à produção de pesquisas assim como a implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é escassa. Em 2006, a Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, recebeu 17 milhões em investimentos voltados à inclusão de índios, negros e pessoas com necessidades educacionais especiais. É interessante notar, que, desse total, apenas 1,5 milhão, menos de 10% dos investimentos foram destinados a programas de acesso e permanência no ensino superior das pessoas com tais necessidades. (IDEM)².

Algumas iniciativas isoladas têm subsidiar a ação dos professores e incentiva a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos superiores. Um exemplo, em 2005, o Programa USP Legal divulgou a Orientação aos docentes sobre alunos com deficiência, com o objetivo de subsidiar as ações dos professores e da comunidade universitária com relação às necessidades desses alunos com deficiências físicas e sensoriais¹.

De acordo com os dados do USP Legal, há cerca de 200 alunos com deficiência na graduação. No entanto, estima-se que o número seja maior, pois existem pessoas que optam por não declarar sua condição, tanto por medo da discriminação como por já conviverem bem com a deficiência e não necessitarem de apoio complementar. O número de pessoas com deficiência no campus cresce ainda mais ao se considerar a pós-graduação e a extensão (que não estão quantificados), além do público que frequenta os diversos espaços e serviços da USP, como o Hospital Universitário - (HU), (NAOE, 2013)².

Tais programas são necessários para fornecer subsídios e legitimar novas práticas educacionais. Não se trata de integrar ou adaptar as pessoas com deficiência ao “status quo”. Ao contrário, são os objetivos do ensino superior, bem como seus modos de avaliação e

currículo, que necessitam de uma reformulação frente a esse novo desafio. Nos demais níveis de ensino, trata-se de assumir o debate proposto a partir da inclusão, para repensar modelos e objetivos educacionais, também no ensino superior é encarar as questões da “flexibilização”, do currículo, da necessidade ou não do especialista, da aplicação das provas especiais como forma de alternativa de avaliação. Os alunos marginalmente incluídos tornam-se dados estatísticos de ingresso, mas permanecem desprovidos de atenção mesmo diante de sucessivas retenções nas disciplinas, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006)¹.

Se analisar o histórico das universidades e seus desenvolvimentos no país, o seu ensino tradicionalmente, é voltado para as elites econômicas e intelectuais, o que marca o espaço acadêmico como um lugar destinado aos privilegiados. A expansão do ensino, dentro dessa perspectiva, deve ser observada com atenção, a fim de que o discurso da democratização do acesso não se transforme apenas em mais uma bandeira das políticas públicas que, termina por manter, na prática, a elitização de modo ainda mais perverso através da inclusão marginal anteriormente. A correção política do discurso em favor das minorias, aliada à lógica “neoliberal” presente no ensino superior brasileiro, não necessariamente trabalha em favor do sucesso escolar de todos aqueles que ingressam numa faculdade, (ANGELUCCI, VIEGAS, 2006)¹.

Ao analisamos o aumento de alunos matriculados, na maioria das vezes, o que temos é a ampliação do fracasso escolar, através de sucessivas retenções ou do abandono do curso superior. A omissão institucional com relação à explicitação de objetivos e elegibilidade de seu alunado leva que os limites não definidos se tornem questões concretas na sala de aula. Por esse motivo o professor equivocadamente, como foi enfatizado trata o aluno com necessidade especial no âmbito da relação individualizada, o que coloca ambos em uma situação fragilizada, (FERREIRA, 2004)¹.

Além das questões mais visíveis presentes na avaliação, temos também as dificuldades dos professores, quando estes têm, em sua classe, um aluno com deficiência. Nos outros níveis de ensino, temos pesquisas que apontam o fato de que a atitude do professor é de suma importância para a permanência no processo escolar e para a integração do aluno com deficiência com os demais alunos, segundos os autores: (CROCHIK, 1994; ORTEGA, 1995, e MITTLER, 2003)¹, para eles este processo depende muito do que o outro, ou seja, aceitação, respeito, no início é difícil, mas com o passar do tempo e a experiência tudo deixa de tão complexo passando a ser algo quase que natural.

Segundo AMARAL (1995)¹ nem sempre, o professor tem uma predisposição favorável ao trabalho com esses alunos, alguns professores assumem uma postura protetora diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, outros podem se aproximar e conhecer melhor suas limitações, enquanto outros ainda os ignoram.

O protecionismo destaca que o preconceito nem sempre ocorre através de uma valorização negativa de seu alvo. A superproteção é um bom exemplo de que podemos agir de forma a proteger e até valorizar positivamente o esforço de alguém com deficiência, mas tal proteção revela a nossa certeza na incapacidade daquela pessoa em realizar as ações propostas, o que nos leva a fazer pelo outro antes que ele possa experimentar suas capacidades.

Ainda de acordo com AMARAL (1995)² devemos ter a clareza de que é impossível ficar indiferente diante da deficiência. As emoções se intensificam diante desse tipo de contato, sobrepondo-se ao entendimento racional da situação. O ataque e a fuga seriam reações emocionais que funcionam como opostos da mesma moeda: o medo, que impede o contato com a pessoa.

Nesta análise, tanto o comportamento do professor que ignora os alunos com necessidades educacionais especiais, quanto o daquele que se coloca contra a permanência deles em sala de aula, podem resultar do sentimento de ameaça que não encontra apoio na instituição. De tal modo que a educação inclusiva possa avançar, é de suma importância que a atitude de todos os que participam do processo educacional possa encontrar espaço de acolhimento e transformação, (ADORNO, 1995)¹.

Os professores são agentes geradores de transformações, se considerarmos em que o conceito de necessidades educacionais especiais não diferencia os problemas pelos quais o sistema educacional tem responsabilidade direta e esses que são produzidos por outros fatores, tais como, o sistema arcaico educacional, ainda presente na nossa educação.

Segundo RANGEL (2013)¹ algumas resistências precisam ser quebradas sejam elas atitudinais, físicas, administrativas, entre outras. Uma realidade desigual necessita de ações que permitam transformar a realidade promovendo reformas estruturais e pedagógicas. Aspectos que não promovem acessibilidade produzem um ambiente hostil que desmotivam muitos alunos em sua permanência nos cursos. Por outro lado, aspectos como cooperação, respeito, apoio, aparecem nas entrevistas não só no plano ideológico, de defesa ou de posição que se pretende alcançar, mas sim em situações práticas que contribuem para humanização. As discussões e estudos realizados na área de diversidade, inclusão, direitos humanos e movimentos sociais, sinalizam a educação como um direito de todos

independentemente das diferenças entre os sujeitos e para isto, não basta que os alunos cheguem à universidade, é urgente que políticas efetivas aconteçam nos ambientes acadêmicos para que as práticas sociais de inclusão sejam uma realidade. É preciso discutir e pensar sobre qual é o papel da universidade.

4.2 A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Segundo AUAD, CONCEIÇÃO (2009)¹ desde 1980, a Universidade de Brasília – (UnB) vem oferecendo soluções para as pessoas com necessidades especiais. Iniciativas que resultaram na criação do PROGRAMA DE APOIO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DA UNB – PPNE (UNESCO, 2005)³, em 22 de outubro de 1999. O Programa surgiu da reunião de grupos isolados preocupados com políticas de inclusão dos PNEs na UnB, antecipando a Portaria do MEC n. 1679 de 2 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais.

“Tendo como objetivo mediar o relacionamento entre a comunidade universitária com deficiência e a Universidade como um todo, vem adequando o livre exercício de cidadania para alunos, professores e funcionários. O diferencial do PPNE está em ser uma política social que garante o direito à cidadania, não sendo estritamente compensatória, (AUAD, CONCEIÇÃO, 2009, apud SOUZA; SOARES; EVANGELISTA, 2003)²”.

O PPNE efetivou uma política permanente de atenção a estes alunos assegurando sua integração à vida acadêmica, desde o ingresso na Universidade, com especial cautela à permanência em igualdade de condições, inclusive no acesso e no uso dos espaços e instalações da UnB. Quando o aluno passa no vestibular, o programa entra em contato com ele, por meio do registro de inscrição, se constar que tem alguma necessidade especial é convidado a uma entrevista, analisa a de manda o aluno decide voluntariamente se quer ou não participar do programa. Além do acolhimento ao aluno, há preocupação quanto à formação de profissionais para atendimento das pessoas com deficiência visual, auditiva, física, e múltipla, (AUAD, CONCEIÇÃO, 2009, apud UNESCO, 2005)³.

Em acordo com as autoras a equipe do PPNE entende que as necessidades especiais dessas pessoas, sejam temporárias ou permanentes não podem ser uma barreira para que elas não tenham acesso ao ensino superior. Foi desenvolvida uma política de convivência universitária, que tem como finalidade à integração e à formação de cidadãos plenos e

conscientes dos seus direitos. O pioneirismo da UnB por sua vez, também levou em conta outras categorias como a Dislexia e o Transtorno de Déficit de Atenção, que não são deficiências e não se incluem nas Portarias 1679/99 e 284703, mas foram contempladas por serem reconhecidas como Necessidades Educacionais Especiais, pois o aluno com essa desordem tem dificuldade no aprendizado (AUAD, CONCEIÇÃO, 2009, apud UNESCO, 2005)⁴.

Conforme SOUZA et al. (2003)¹ o Grupos de Trabalho Decanato de Graduação da UnB tem um banco de dados organizado dos alunos com necessidades especiais na comunidade acadêmica é atualizado por meio de um senso periódico. Após conhecê-los é realizada uma orientação acadêmica com estes a fim de assessorá-los. Também identifica e encaminha aos professores e coordenadores de cursos, as necessidades de adaptação curricular necessária. Além de prestar orientação quanto ao período da matrícula em disciplinas no transcorrer do semestre, ainda apoia e orienta os docentes dos alunos com deficiência, quanto à necessidade de adaptações físicas e suporte acadêmico.

Este trabalho é de suma importância, pois suas ações proporcionam a estes acadêmicos à concretização interna dos seus direitos, como alguns procedimentos: “o trancamento justificado; extensões ao tempo de permanência na universidade; exercício domiciliar; adaptação de prova e material didático”, (SOUZA, SOARES, EVANGELISTA, 2003)².

Em uma educação inclusiva, seja qual for o nível o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantindo o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem e de construção das habilidades necessárias para o exercício pleno da cidadania com, objetivo inerente à ação educacional. O espaço inclusivo é aquele que reconhece cada indivíduo, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Uma unidade escola para se tornar inclusiva é necessário contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. Sabemos que as escolas por sua vez geralmente fazem parte de uma rede, que as manteve em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitadas na autonomia e controladas sob mandatos. Na qual muitas vezes o professor, tem sua liberdade de ação se restrita, fazendo com que muitas vezes os educadores não façam a diferença, (ALONSO, 2013)¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar e avaliar todos os movimentos pesquisados das políticas públicas promotoras de acesso, da criação de instrumentos de promoção da inclusão, da inserção de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais de seus saberes na educação tanto ensino fundamental, básico e superior, é nítida a falta de percepção do idealismo e das perseguições que deveriam existir, seja das instituições superiores ou das políticas a elas inerentes.

É grande o desconforto pela falta de respeito pelo o outro, do saber e da suspeita das diferenças, pode-se falar da educação superior inclusiva. Todavia, falar de um processo gradativo de construção de acesso e, conseqüente, precisa ocorrer às eliminações de barreiras. Se a incapacidade diz respeito a todos, a inclusão também é um processo contínuo de construção comunitária no sentido de criar as condições de acesso nos ambientes educacionais e de reconhecer saberes diferentemente sábios em todas as áreas de atuação e formação.

O que está evidente em questão é a necessidade dos sistemas de ensino instituir um ordenamento político-jurídico que configure o projeto político educacional numa perspectiva inclusiva. Isso porque ao sistema de ensino compete formular políticas claras e decisivas em relação à inclusão, buscando aperfeiçoar os recursos da Educação Especial e da Educação em geral como um todo, para favoreceras escolas de infraestruturas, equipamentos e recursos materiais e didático-pedagógicos, para o bom desenvolvimento das atividades escolares. Para que o processo de inclusão escolar se torne realidade é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que venha beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações. É preciso que o professor se especialize para saber como transmitir seus conhecimentos.

As ações pedagógicas inclusivas são fundamentais para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de um planejamento decisivo, não só para educação, como para a vida social da pessoa com deficiência. Um indivíduo com suas limitações sim, mas que, há seu tempo, aprende como qualquer outro. E para que o processo de inclusão escolar de uma criança com

deficiência realmente dê certo, será essencial a participação plena da família junto aos professores e todo o contexto escolar.

A educação especial inclusiva é uma necessidade que deveria ser estendida desde pré-escola até o nível superior, pois é uma realidade do ensino contemporâneo que tem como objetivo garantir o direito de todos os alunos, para que os mesmos tenham as mesmas oportunidades na vida social e diminua assim a defasagem entre eles. A educação é transformadora e faz a diferença, até na qualidade de vida dessas pessoas.

Enfim, uma boa inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais para ter sucesso, requer da família muito esforço e dedicação, e das instituições de ensino profissionais competentes e capacitados, que realmente se preocupa com o outro, não vendo aquele aluno apenas como um Número. Deste modo, para que aconteça uma inclusão real precisamos quebrar os paradigmas da velha educação tradicional, colocar em prática o valor do ser humano que pensa tem sentimento e acima de tudo é capaz de chegar aonde ele quiser se existir uma educação democrática. Quando tudo isso estiver ao alcance do nosso jovem acadêmico então se desenvolve enfim um ensino superior de qualidade.

Não é preciso lembrar que a educação torna o indivíduo parte da sociedade civilista e agente de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente. Disponível em: <http://comunidadeaacd.ning.com>- Acesso em 15 mar. 2018.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

AMARAL, Ligia Assumpção. *Conhecendo a deficiência* em companhia de Hércules. São Paulo: Ed. Robel, 1995.

ANGELUCCI, Carla Biancha. & VIÉGAS, Lygia de Sousa. *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. 2006. São Paulo: 1ª reimp. Casa do Psicólogo, 2011.

ALONSO Daniela *Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio*, 2013 especialista em educação inclusiva. Disponível em: <https://novaescola.org.br/comteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em 29 de mai./2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Educação inclusiva: transformação social* <<http://www.soniارانha.com.br/tag/inclusao-escolar/2005>>. Acesso em 03 fev. 2018.

ARNAIZ, Sánchez Pilar & ORTIZ González. 1998 – Disponível em: <www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/respeito-as-diferencas-educacao-inclusiva-direito-de-todos.19099>. Acesso em 22 mar. de 2018.

AUAD, Juliana Cal, CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. *Educação Especial Superior, o exemplo da UnB - DF*. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/274/133>>. Acesso 15 de abr. 2018.

BARCELLOS Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: O Princípio da dignidade da Pessoa Humana*. Rio de Janeiro – RJ. Ed. Renovar, 2002.

BATISTA, Marcus Welby, ENUMO, Sônia Regina Fiorim. *Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros*. Estudos de psicologia, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004. Disponível em: <<http://da-intera%C3%A7%C3%A3o-social-entre-compa>

[nheiros](#)>. Acesso em out. 2017

BAUMAN, J. Zygmunt. *Desafios pedagógicos modernidade líquida*. Rio de Janeiro: 2002. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/ponto/article/download/5390/3362>>. Acesso em dez. 2017.

BOBBIO, Noberto. 1992, *A Era dos Direitos*, 4º Reimpressão, Ed. Campus, Rio de Janeiro, 1992.

BOTELHO, Carla Marina Café, SILVA, THAYANNE Diógenes, Sales, TAINA H, Simo. *Educação inclusiva da proteção jurídica à aplicação*. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <<http://www.-e-publicacoes.uerj.br/lindex.plhp/publicum>>. Acesso abr./2018.

BRASIL Constituição Federal. Brasília/DF, 1988. *DAA. It is our world too! A report on the lives of disabled children. By Gerison Lansdown. Disability Awareness in Action. Publish on Behalf of the UN General Assembly Special Session on Children-Rights for the Disabled Children.* 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view//441_5/3816TCC>. Acesso out. 2017.

_____ LEI Nº 9394/96 – *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em mar 2028.

BRASIL Ministério da Educação. *Instrumento de avaliação dos cursos de graduação*. BRASÍLIA: SESU/MEC, 2008. Disponível em: <www.ufrgs.br/sai/arquivos/Instrumento_Avaliacao_Cursos_v_final_9setembro.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASÍLIA, 2004. *Educação inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em dez. 2017.

BRITO Angélica Elisabete Costa Arcanjo, QUIRINO Danielle Lobo Cunha, PORTO Livia Carolina de Medeiros. “*Educação especial e inclusiva no ensino superior - Special and inclusive education in higher education*. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/ser/index.php/educ/artcle/view/2878/2750>>. Acesso em 15 de abr. de 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em dez. 2017.

_____ *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ., 1993. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/103737/jose-geraldo-silveira-bueno/>>. Acesso dez. 2017.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho & RODRIGUES, Olga, Maria Piazzentin Rolim. *Educação inclusiva: fundamentos históricos conceituais e legais*. Coleção: Práticas educacionais inclusivas – Bauru. UNESP/FC. Disponível em: <file://C:/User/Downloads/volume2.pdf>. Acesso em mai./2018.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. 2003. USP. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>. Acessado em mar. 2018.

CNE/CEB 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 8 de jan. de 2018.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 1988. *Artigo 3, 35*. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641719/artigo-3-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em 10 de fev. 2018.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 2. Ed. São Paulo: Robe Editorial, 1997. 152 p.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. *Classes de educação Especial para deficientes mentais: intenção e realidade* dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1988. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/6814-16549-1-SM.pdf>. Acesso em out. 2017.

DECRETO Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 3 de dez. de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em jan. de 2018.

_____ Nº 6.571/08, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-norma-pe.html>. Acesso em dez. 2017.

_____ *Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006. Acesso em 15 de abr. de 2018.

_____ Nº 5.626/05– LIBRAS. *Língua brasileira de sinais*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em mar 2018.

_____ Nº 3298/99. *Inserção direta do portador de deficiência no mercado de trabalho*. Disponível em: <http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub25.htm>. Acesso em jan. 2018.

- DURHAM Eunice Ribeiro. *A universidade e o ensino*, 2005. Disponível em <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0201.pdf>>. Acesso em dez.2017.
- FERREIRA Windyz Brazão. 2005 apud VIEIRA: P4 *Direito fundamental à educação inclusiva constitucional*. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos.leitura&artigo_id=15779&revista_caderno=9>. Acesso em 10 de fev. de 2018.
- FERREIRA, Windyz Brazão. *Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular*. In Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2006. 146 p. pp. 125-132. (ISBN 978-85-60331-00-0). Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4415/3816TCC>>. Acesso em set. 2017.
- _____ *Invisibilidade, crenças e rótulos: reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência*. IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Família, a gente da inclusão. 09-11 de Setembro, Bahia, 2004, pp. 21-26. Disponível em: <www.federacaosinddown.org.br>. Acesso em out. 2017.
- FERRARI, Marian A. L. Dias, SEKKEL, Marie Claire. *Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio*, Psicol. cienc. prof. v.27 n.4 Brasília dez. 2007 -USP, Instituto de Psicologia. Disponível em: <[scielo.php?script=scihttp://pepsic.bvsalud.org/arttext&pid=S1414-98932007001200006](http://pepsic.bvsalud.org/arttext&pid=S1414-98932007001200006)>. Acesso em fev. 2018.
- Folha de São Paulo, SP, 27 mar. 1999. Folha Trainee, p. 8. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2703200132.htm>>. Acesso em 15 de abr. 2018.
- FREIRE Sofia. *Um olhar sobre a inclusão* Revista da Educação o, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 – 20. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 12 de mar. de 2018.
- GALLO, Sílvio. *O sentido da escola. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm>. Acesso em 10 out. 2017.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XIX*. Campinas SP: Autores Associados, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/11946>>. Acesso em 10 jan. 2018.
- _____ *A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil*, 2. Ed. Campinas SP: Autores Associados, 1992.

JESUS, Sonia Cupertino. *Inclusão escolar e a educação especial*. Set./2005. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>. Acesso em fev. 2018.

KARAGIANNIS, Anastasios, STAINBACK, Willian, STAINBACK, Susan. *Fundamentos do ensino inclusivo*. Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagens/Extra/legado/S/STAINBACK_Susan/Inclusao/Liberado/Cap_01.pdf. Acesso em jan. 2018.

KAFROUNI, Roberta, PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso*. *Interação*, v. 5, p. 31-46, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3316/2660>. Acesso em out. 2017.

KONZEN Afonso Armando. Proc. Just.-RS. *O direito à educação escola*, Junho de 1999. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/32572-39735-1-pb.pdf>. Acesso em mar 2018.

LEI Nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso jan2018.

LIMA, Kátia Regina Souza. *A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo* 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/File/2175795X.2011v29n1p19/19406>. Acesso em jan. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O direito de ser, sendo diferente, na escola direito da educação*. Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MARTINS, Jose de Souza. *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Ed. Paulus, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5ª. Ed. São Paulo – SP. Cortez, 2005.

MEC/SEESP *política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://ada.mec.gov.br/bitstream/handle/123456789/58/02PoliticaNacional2008.pdf?sequence=1>. Acesso nov. 2017.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Conselho Nacional de Educação, Resolução no. 02 de 11 de setembro de 2001. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. acesso em fev. 2018

_____ *Lei da acessibilidade* (Lei 10.098). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3131/313127397013/>>. Acesso mar 2018.

_____ *Lei da política de cotas, 2011 (LEI 12.711)* .Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35549>>. Acesso em mar 2018.

MEC/INEP. *Censo da educação superior 2008*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acesso em dez. 2017.

MELLO, Dr. Balthazar Vieira . *Higiene escolar e pedagogia: para uso de médicos e educadores e estabelecimentos de ensino*. São Paulo: Casa Vanorden, 1917. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n25/n25a07.pdf>>. Acesso em set. 2017.

MENDONÇA, . Ana Waleska *A Universidade no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.14, pp.131-150 maio/ago. 2000.

MENDES, Dra. Enicéia Gonçalves *A educação inclusiva e a universidade brasileira* Prof. da UFSCar. In: *Espaço*, nº 18/19 dezembro/2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v1_1n33/a02v1133.pdf>. Acesso 18 de abril de 2018.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/208/240>>. Acesso em dez./2018.

Ministério da Educação. *Política nacional da educação especial na perspectiva da inclusão*. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em mar 2018.

_____ *Política nacional de educação especial*. Brasília: SEESP/MEC, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2018.

_____ *A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: deficiência física*. Brasília, 2006. Disponível em: <<https://www.eeoc.gov/eoc/history/35th/1990s/ada.htm>>. Acesso em 18 de abril de 2018.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. *A inclusão de pessoas com deficiência na universidade*. In: Seminário de Pesquisa em Educação Especial, Anais. Vitória: UFES, 2009.

MOEHLECKE, SABRINA. *Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

- NAOE Aline. *Programa usp legal pessoas com deficiência*, 2013. Disponível em: <<http://www.5.usp.br/37627/usp-legal-ajuda-a-superar-barreiras-impostas-as-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em 29 de maio 2018.
- OLIVEIRA, Karla Suzane de, Apud RODRIGUES David (Org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. Interação: Rev. Fac. Educ. UFG, 31 (2): 291-299, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://ww.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1261/1291>. Acesso em 29 maio de 2018.
- ONU- Organização das Nações. Resolução n. 217 de 10 de dezembro de 1948. *Declaração universal dos direitos humanos*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em 02 jan. 2018.
- ORTEGA, C. J. *Educación, compensación y diversidad*. Revista de Educación Especial, Barcelona, n. 20, pp.9-15, jul./set. 1995.
- PEREIRA, Rachel de Carvalho. *Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro: Ed. Revinter. 2008.
- PLANALTO. *Lei n. 9394/96*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/Ccivil./leis/L9394.htm>>. Acesso em dez. 2017.
- _____. Decreto Nº 3956/2001. *Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Disponível em: <<https://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em mar 2018.
- _____. LEI N.º 7.853/1989. *Lei dos portadores de deficiência*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>. Acesso fev./2018
- PORTAL/EDUCACAO. *Respeito às diferenças: educação inclusiva, direito de todos 2005*. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/respeito-as-diferencas-educacao-inclusiva-direito-de-todos/19099>>. Acesso em set. 2017.
- PORTARIA Nº 3.284, 2003. *A integração das pessoas com deficiência na educação superior no brasil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em dez. 2017.
- _____. 2015. *É possível falar de uma educação superior inclusiva?* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=7126-revista-8-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 de abril de 2018.

_____ *Lei nº 2678, DE 24 DE SETEMBRO DE 2002.* Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em dez. 2017

RANGEL, Aline Batista . *Inclusão de pessoas com deficiência na universidade federal fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios*, 2013. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-6/completo-4.pdf>>. Acesso mar.2018.

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, Editorial, 2006. P.300-318.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Sociologia das ausências e sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002, p. 237-280. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>>. Acesso em 20 abr. 2018.

SANTOS, Evelyn, GONÇALVES, Manuela, RAMOS Isabel, CASTRO, Lisneti & LOMEO Roselane. *Inclusão no Ensino Superior: percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade*. 2015. Revista Portuguesa de Educação, 2015, 28(2), pp. 251-270. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n2/v28n2a13.pdf>>. Acesso em dez. 2017.

SEKKEL, Marie Claire. *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. São Paulo. Tese Dout em Psic. - USP, São Paulo, 2003”. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/18547738/educacao-inclusiva-experiencias-profissionais-em-psicologia/26>>. Acesso em dez. 2017.

SILVA, Aline Maria. *Educação especial e inclusão escolar história e fundamentos*. 1ª ed. 2012, Edit. Intersaberes. Curitiba, PR.

SOUZA, Amaralina Miranda, SOARES, Danile Lessa, EVANGELISTA, Gluara Borges Morais Gasparino. *A Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais*. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 105-126, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/6448-20752-1-PB.pdf>. Acesso em 25 de mai. 2018.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de salamanca os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais* -1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 22 de jan. 2018.

_____ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* Brasília: Corde, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me_002692.pdf>. Acesso em mar. 2018.

_____ *declaração mundial sobre educação para todos satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862086291por.pdf>>. Acesso em dez. 2017.

_____ *Rede inclusão* 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em dez. 2017.

_____ *Adota convenção sobre diversidade cultural*, 2005. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/international-instruments-clt/>>. Acesso em 01 de mai. 2018.

VERMELHO, Sônia Cristina Soares Dias. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6674>>. Acesso em 05 fev. 2018.

VIVACQUA, Fernanda. *Direito fundamental a educação inclusiva* 2015. Disponível em: <https://fernandavivacqua.jusbrasil.com.br/artigos/340830953/direito-fundamental-a-educacao-inclusiva>>. Acesso em 20 abr. 2018.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2000.

ANEXO

IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE SÃO CARLOS
E
MATERNIDADE "DONA FRANCISCA CINTRA SILVA"

Dankson Costa Dutra, 12a deu
entrou neste hospital em 18/12/08
com q-rua de dor abdominal e
vômito. Tinha apresentado 1 Bico
Jedat. Ao exame TA 105/70 FC 40
Ombros livres, JVD 2cm e dor
à palpao do Janio D. ECG
d BAST + NOV. RT 7 c/ JCT + sem
congestão. Hemograma c/ 6.820 leucócitos
sem desvio. VHS 13. PCR 38 (P38+).
eletroforese de proteínas (PT 6,0/Albumina 3,1
e Gama globulina 1,1). Triglicerídeos 50 (P500) e
CKMB 69 (P14+). Ponto MP extenso
sem interconexões. Durante transporte
apresentou PCR em FV. Reversão
dijul com diurese aproximada de 30mm.

USO EXCLUSIVO DA SANTA CASA

Rua Paulino Botelho A. Sampaio, 573 - Fone PBX (016) 3373-2699 - Cx. Postal 24 - CEP 13561-060 - São Carlos - SP

MOD. 333 - LAMANNIA

Feito indurido de coroa. Evoluí
com Pneumonia hergilda. Mantive-
m BAUT porém com ritmo de escape
de complexo estreito e de frequência
máximo de 60 bpm. Retirado cabo
de MP. Feito testes imunológicos para
T. cruzi que se mostram negativos.
Feito sítio ergonol T. cruzi. Alta
hergilda em bom estado, tetraparesia,
Atendendo comando verbal. PA 20/10
FC 56 Pulmões limpos. Em
uso endogal 15mg, Ergonol 2mg
25mg e Dequex 1,5g

SC 16/12/08



CRM 60888

ANEXO

RELATÓRIO FONOAUDIOLÓGICO

DANCKSON COSTA DUTRA

São Paulo, 05 de junho de 2015

A anamnese foi realizada durante a visita domiciliar em 13/01/2009 na residência da família, onde moram o pai, a mãe e três filhos, sendo o paciente do sexo masculino, 13 anos, o filho do meio. A fonoaudióloga foi recebida pela mãe e, após o irmão menor ir para a sala de televisão, a conversa começou entre a fonoaudióloga, a mãe e o paciente. A mãe é fisioterapeuta e começou a contar toda a história com dados precisos mostrando-se muito preocupada com a situação do filho.

A mãe relatou que em 2008 o filho teve vários episódios de dores de garganta, dor na perna, dores musculares e em 10/11/2008, e nos dias seguintes, apresentou dor no peito, no estômago, vômitos e cefaleia. Em 18/11/2008 apresentou miocardite aguda e bloqueio átrio-ventricular total sendo internado na Santa Casa de Descalvado/SP e transferido para a Santa Casa de São Carlos/SP. Em São Carlos teve três paradas cardiorrespiratórias ficando na UTI por 21 dias mais 8 dias no quarto. Ficou entubado por nove dias em coma induzido, fez uso de marca-passo, sonda nasogástrica para alimentação por 24 dias e após recebeu alimentação via oral.

A tomografia realizada em 29/11/2008 revelou Isquemia Cerebral Difusa e outra realizada em 11/12/2008 apresentou resultado normal. Importante relatar que o paciente foi submetido a exame de corpo delito, por suspeita de violência física ou psíquica, sem alterações detectadas. Quando da alta da Santa Casa de São Carlos, a mãe contou que conversou com o médico e lhe disse se não seria a hora de fazer novo exame de corpo delito visto que ela estava levando o filho dela, mas todo machucado, demonstrando a sua dor e sentimento de humilhação por ter sido suspeita de agredir o filho.

O menino foi transferido para a Santa Casa de Descalvado ficando internado por mais 6 dias e depois foi para casa com encaminhamentos para Fonoaudiologia, Psicologia e Fisioterapia. A mãe procurou professora particular de Português para auxiliar o filho no processo de "alfabetização" e esta profissional acompanhou o paciente até 2011.

A mãe relatou que antes de janeiro de 2009, época da internação hospitalar, o rapaz apresentou paralisia facial direita e lado direito do corpo com comprometimento motor, porém na época da avaliação fonoaudiológica não foi observada tal alteração.

A mãe relatou que o filho iria cursar a oitava série do Ensino Fundamental II, mas que não se lembrava das letras do alfabeto, a memória de trabalho foi mais afetada que a memória de longo prazo, fala lenta, voz pastosa e incoordenação motora global. O paciente ficou sentado à mesa ao lado da fonoaudióloga, mas também deambulou e mostrou compreender a situação em que se encontrava; e a mãe, ora em pé, ora sentada contando toda a história. Durante a internação hospitalar, o paciente não se lembrou de algumas pessoas, da mãe e dos irmãos, só lembrando-se do pai.

A avaliação fonoaudiológica iniciou-se com uma conversa entre a fonoaudióloga e o paciente em que ele apresentou consciência do que tinha acontecido, soube contar de sua vida e de sua situação no momento. Observou-se falha na deambulação e na coordenação motora global. Foi observado um aumento no tempo de resposta do paciente a todas as solicitações.

A fala foi avaliada através de nomeação de figuras e observação de fala espontânea observando-se fala lenta, porém fluente, sem alterações fonético-fonológicas e apresentou falha na fala automática. Durante conversa espontânea foram observadas dificuldades para a compreensão de sentidos da linguagem oral, com relação à abreviação e predicatividade em assuntos que exigiam maior complexidade e abstração.

O desenvolvimento dos conceitos foi avaliado utilizando-se figuras para pareamento, jogo de dominó de associação de ideias e quebra-cabeças. Observou-se que se encontra no estágio dos conceitos complexos, fase do complexo associativo, em que apresentou dificuldades em associar figuras utilizando-

se algum traço como semelhança, contraste ou complementaridade, com dificuldades perceptivas visuais no pareamento de figuras por semelhança, na análise-síntese visual na montagem de quebra-cabeças em que não conseguiu visualizar o desenho do jogo e não montou o dominó de associação de ideias. Com a colaboração da terapeuta, o menino conseguiu parear figuras semelhantes, pareou figuras complementares. O menino encaixou algumas peças do quebra-cabeça pelo formato complementar das peças e não conseguiu visualizar o desenho.

A função de memória apresentou falhas por não conseguir memorizar fatos recentes, figuras e palavras, e também as respostas não melhoraram com a introdução de signo auxiliar.

Foi solicitado que escrevesse palavras e texto, porém o paciente não escreveu. Foram mostradas as letras do alfabeto, mas não as reconheceu. Com as letras móveis não conseguiu fazer a correspondência grafema-fonema e não montou palavra. Foi solicitado que lesse palavras e frases, mas também não reconheceu nenhuma palavra nem frase.

O paciente apresentou quadro clínico sugestivo de Distúrbio de Linguagem. O planejamento terapêutico fonoaudiológico teve como prioridade a reorganização da linguagem escrita associado à linguagem oral, reorganização conceitual e estímulo ao raciocínio lógico, além do trabalho com a voz. O caso clínico do paciente foi acompanhado pela unidade de saúde de referência e os profissionais envolvidos.

A terapia fonoaudiológica domiciliar iniciou-se na sequência da avaliação, em fevereiro/2009, inicialmente com ênfase na linguagem escrita associado à linguagem oral, reorganização conceitual e estímulo ao raciocínio lógico.

A reorganização conceitual foi realizada através de atividades envolvendo o estabelecimento de vínculos por semelhança, contraste e complementaridade. Nos jogos propostos com a colaboração da terapeuta observou-se que a zona de desenvolvimento proximal propiciou a evolução na reorganização dos conceitos. O paciente evoluiu e conseguiu estabelecer os vínculos por semelhança, contraste e complementaridade atingindo a fase do complexo em cadeia, o qual pode ser relacionado ao jogo de dominó de associação de ideias. Nessa fase, observou-se que o paciente já compreendia a formação de vínculos entre objetos e entre figuras e palavras, sendo introduzida a colaboração do terapeuta na forma de pistas com o significado funcional de objetos. O paciente definia um objeto ou figura, a partir do complexo, porém notava-se que pensava como pseudoconceito, mas ainda de forma instável.

Para a reorganização dos conceitos também foi utilizado o estabelecimento de vínculos entre figuras e entre figuras e palavras escritas, sendo inicialmente escolhidas as palavras do tipo produtores de texto e depois palavras dissílabas. Concomitantemente, foram utilizadas letras móveis para reorganização da linguagem escrita com o auxílio do método fônico. Em abril/2009 já conseguia ler e entender o que lia, apesar das dificuldades perceptivas visuais. Havia dificuldade na leitura de textos por pular linhas.

O atendimento fonoaudiológico prosseguiu na residência do paciente até maio/2009 quando passou a ser realizado na unidade de saúde a pedido da mãe. Neste mês de maio, a mãe conseguiu guia de referência e consulta marcada para o paciente no Instituto do Coração – INCOR em São Paulo. Após avaliação da equipe médica do INCOR um marca-passo foi implantado e continua até hoje com acompanhamento da equipe de cardiologia.

Em junho/2009, o trabalho com a linguagem escrita progrediu até escrita e leitura de palavras polissílabas, leitura de textos, mas com letra cursiva disgráfica, não escrevendo fluentemente pela incoordenação motora. Associado ao trabalho com leitura e escrita, estimulou-se a consciência fonológica, a qual contribuiu para que a leitura oral se apresentasse clara e inteligível.

No segundo semestre de 2009 o paciente retomou as atividades escolares na oitava série, por decisão da mãe, para não ficar muito afastado da escola e dos amigos, ficando na mesma turma que acompanhou nas séries anteriores, mesmo sem conseguir acompanhar as atividades escolares.

Em setembro/2009 já conseguia realizar leitura silenciosa. A reorganização do discurso oral propiciou melhor organização de ideias, pois não era objetivo nas respostas e um pouco confuso.

A reorganização dos conceitos promoveu um avanço na comunicação verbal que se mostrava mais complexa, e na linguagem escrita já escrevia palavras, frase e pequenos textos, porém eram textos simples de fácil entendimento. Havia dificuldades visuais e por isso apresentava falhas na leitura, pois pulava linhas.

Em 18/09/2009 realizou exame de videolaringoscopia que mostrou queda de aritenóide direita, sem interferir na mobilidade das pregas vocais, boa coaptação, edema e congestão moderada de cordas vocais, sem secreção e mobilidade preservada.

Em setembro/2009, a fonoaudióloga conversou com o paciente a respeito da necessidade de enfrentar melhor as dificuldades, mas a preocupação do paciente era em estar vivo. Sobre esta questão, a mãe contou que em todas as consultas de retorno e acompanhamento no INCOR, o paciente perguntava aos médicos quanto tempo ele tinha de vida e a resposta era que eles, médicos, estavam fazendo o melhor. Assim, ele sentia e temia não ter muita perspectiva de vida e, por isso, seu objetivo e preocupação era em estar vivo e não havia futuro na sua vida. Em outubro/2009 já realizava as 4 operações matemáticas, mas com dificuldades.

Em dezembro/2009 já aceitava melhor o que aconteceu. Em 2010 ficou retido na oitava série e mudou-se de escola. Em janeiro/2010 a voz estava mais grave, a leitura apresentava-se lenta e tinha dificuldades de compreensão do texto. Houve evolução na percepção visual, mas ainda apresentava dificuldade na análise-síntese visual.

A reorganização do pensamento verbalizado foi realizada através de conversa espontânea em que o paciente contava fatos ocorridos na sua vida, em casa e na escola, enfatizando as relações espaço-temporal e entre fatos e pessoas. Inicialmente o paciente apresentava dificuldade em estabelecer relações complexas, definir eventos, pessoas ou fatos ocorridos, e utilizava do pseudoconceito para resolver sua dificuldade, ou seja, pensava por conceitos, mas definia como complexo. Com a reorganização dos conceitos, observou-se que já conseguia realizar leitura silenciosa e também compreendia textos mais complexos.

Em março/2010, em uma nova escola, já acompanhava as atividades da classe e dizia que começara a "lembrar das coisas". Houve a necessidade por parte do paciente em conversar sobre suas angústias, especificamente sobre meninas e namoros e a fonoaudióloga sugeriu que conversasse com um amigo e ele optou por conversar com o pai. Ainda apresentava resistência em assumir e enfrentar as dificuldades da doença.

Em junho/2010 já apresentava a leitura e a compreensão de texto adequado, mas na escrita notava-se o ensurdecimento de fonemas sonoros. Continuava a não aceitar as dificuldades, apesar de já ter apresentado boa evolução, não se dedicava ao estudo, apresentava falha na memorização e não interpretava os enunciados de problemas. Em agosto/2010 houve nova conversa sobre a necessidade de encontrar maneiras diferentes de resolver os problemas e enfrentar suas limitações. Relatou à fonoaudióloga que antes ele não precisava estudar e queria ser ele de antes do problema.

Em agosto/2010 havia dificuldades do paciente quanto ao cumprimento das atividades escolares reclamado pelos professores e observado pela mãe. Por isso, foi realizada uma reunião na escola com a diretora da unidade escolar, a psicóloga e a fonoaudióloga do paciente, a mãe e o paciente, em que se solicitou aos professores a flexibilização da metodologia de ensino e da aplicação da avaliação para melhor rendimento do aluno. Havia resistência dos professores em mudar a metodologia para um só aluno e também do paciente que não aceitava um tratamento diferenciado.

Em setembro/2010 a psicóloga entrou em licença-gestante e o paciente não quis a transferência para outro profissional desistindo do tratamento. Houve melhora na relação dele com os professores, mostrava-se mais interessado, mas teve notas baixas em Português, Matemática e História. Não conseguia estudar duas disciplinas para provas realizadas no mesmo dia, pois dizia que não se lembrava de nada do que foi estudado.

Apesar de já conseguir ler e entender textos, não conseguia compreender as relações complexas subentendidas no texto e isso era evidenciado na escola, pois não conseguia entender enunciados de problemas e não compreendia textos complexos. A incoordenação motora o deixava lento e não conseguia acompanhar as atividades em sala de aula.

O trabalho de inclusão continuou e a maior dificuldade era em memorizar as matérias para provas, pois não aceitava ajuda e também não estudava. O trabalho com auxiliares externos ajudava na memorização, mas ele era resistente em aceitar a ajuda de outra pessoa. Observou-se que após a reunião com a equipe da escola ficou mais animado e interessado, esforçava-se em acompanhar as atividades e procurava os professores ou colegas quando tinha alguma dúvida. No final do ano foi promovido para o 1º ano do Ensino Médio.

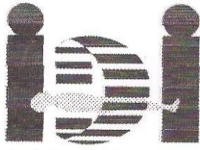
Em fevereiro/2011 já conseguia escrever poesias e mostrava-se estar física e emocionalmente bem. Até junho daquele ano houve evolução da produção, leitura e compreensão de texto, mas com problemas nas disciplinas de Física, Química e Matemática. Em julho/2011, após consulta de acompanhamento no INCOR em que foi descartada a cirurgia e mantido o marcapasso pela evolução satisfatória em seu quadro cardiológico, mostrou-se mais animado com a vida e começou a retomar os projetos para o futuro. Naquele ano trabalhou voluntariamente como assistente técnico de um professor de futebol de seu bairro.

Em setembro/2011 permanecia a falta de vontade de estudar, a resistência às mudanças e em pedir ajuda para estudar. Houve dificuldades nas disciplinas de Filosofia e Inglês, mas apesar das dificuldades conseguiu a promoção para o 2º ano do Ensino Médio.

Em março/2012 a fonoaudióloga, paciente e mãe consideraram que o paciente já podia seguir sua vida escolar sem a terapia, pois a Fonoaudiologia já tinha cumprido sua tarefa. Nesse momento o paciente deveria pedir o auxílio de professores particulares para dificuldades específicas em exatas e outras disciplinas como Filosofia e Inglês e também com relação à dificuldade com memória de trabalho. O paciente e a mãe concordaram e todos consideraram com a Alta Fonoaudiológica.


Renata Paes de Barros
C.R.Fa. 2 - 4152
F (11) 94820-6553
(14) 98155-5533 Whatsapp

ANEXO



Instituto de Diagnóstico por Imagem

Instituto de Diagnóstico por Imagem

Santa Casa de Misericórdia de Ribeirão Preto

Av. Saudade, 456 - Campos Elíseos - CEP 14085-000

Fone: (16)3512-6000(Direto) - Fax: (16)3512-6060

home page: www.idi.com.br - e-mail: idi@idi.com.br

DANCKSON COSTA DUTRA

No.: 248491

Convênio: PARTICULAR D

Solicitação Médica: DR(a). EDUARDO LEITE

Data: 6/2/2009 - 08:06

Exame: RESS.MAGN. DO CRÂNIO

36.01.001-4 RESS.MAGN. DO CRÂNIO

CLINICA : Paciente de 13 anos, com síndrome hipoxicoisquêmica.

TÉCNICA : Exame realizado com obtenção de imagens nas seguintes seqüências :

Filme 1 : FSE T2 no plano axial.

Filme 2 : FSE T2 no plano coronal.

Filme 3 : FLAIR no plano axial.

Filme 4 : FSE T1 no plano sagital.

Filme 5 : FSE T1 no plano axial.

RESULTADO : As sequencias realizadas evidenciaram :

INFRATENTORIAL : Ausência de anormalidade de sinal no parênquima cerebelar e tronco cerebral.

O IV° Ventriculo é mediano e de volume normal.

Cisternas basais sem alterações.

Vasos e nervos do compartimento infratentorial de conformação, topografia e sinal normais.

SUPRATENTORIAL : Redução volumétrica cerebral difusa e proporcionada.

Corpo caloso íntegro e de volume normal.

Glândula hipófise no interior da sela túrcica de conformação e sinal normais.

Sistema ventricular supratentorial simétrico, com cavidades discretamente dilatadas, sem sinais de hipertensão intracraniana.

Preservação da anatomia giral.

Sulcos e fissuras cerebrais proeminentes para a idade.

Estruturas mesiais temporais de volume e sinal preservados.

CONCLUSAO : Exame de ressonância magnética do crânio mostrando atrofia cerebral difusa e proporcionada para a idade.

Obs.: Encontramo-nos a disposição para discussão do caso e eventuais esclarecimentos.

DR. DAVID ARAÚJO
CRM 76.843

NOTA: As informações contidas neste resultado representam a impressão diagnóstica através da interpretação realizada pelo médico radiologista do exame atual. Este laudo não deve ser considerado como absoluto e definitivo, já que as patologias são evolutivas e a identificação das mesmas pode se modificar de acordo com a história natural da doença ou investigação mais profunda.

ANEXO

Descalvado, 22 de junho de 2015.

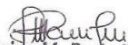
Declaração

Declaro para os devidos fins, que Danckson Costa Dutra, filho de Ivanete Ribeiro Costa e Sebastião Gilberto Dutra, esteve em acompanhamento psicológico no NAICA (Núcleo de Atenção Integral à Criança e Adolescente), no período de 30/07/2009 à 29/09/2010. Durante esse período foram trabalhadas questões, no que se refere ao aspecto emocional, relativas à aceitação e elaboração das limitações impostas por uma doença que mudou completamente sua adolescência, impondo-lhe limitações físicas, cognitivas e psicológicas, além das mudanças sobre suas expectativas de futuro.

O adolescente apresentava, na época, perda da memória recente, tinha muita dificuldade em memorizar sequências, horários, quantidades, já tinha reaprendido a ler, porém apresentava dificuldades na interpretação, em realizar cálculos, além dos problemas na coordenação motora. Por isso, foi realizado também um trabalho com a escola para que pudesse atender suas necessidades.

Sem mais, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,


Joselaine M. Barbalho
CRP 70001/06



Relatório Médico

De acordo com o que preceitua o Código de Ética Médica, nos termos da legislação vigente e de conformidade com o pedido formulado pelo interessado através da solicitação de No. 9195/2017, informamos que constam dos arquivos desta instituição as seguintes informações referentes ao atendimento médico-hospitalar do(a) paciente Sr(a). DANCKSON COSTA DUTRA, identificação Nr. 3243762, matrícula Nr. 55722050-F, como segue:

Miocardite nao especificada (I51.4)

Parada cardiaca com ressuscitacao bem sucedida (I46.0)

Bloqueio atrioventricular total (I44.2)

Presenca de marca-passo cardiaco (Z95.0) com troca de gerador em agosto de 2017

Insuficiencia cardiaca (I50)

Outros sintomas e sinais relativos aos sistemas nervoso e osteomuscular e os nao especificados (R29.8) sequela de parada cardíaca.

"As informações relacionadas estão sujeitas à ratificação pelo grupo médico-pericial credenciado da entidade solicitante."

PROFISSIONAL RESPONSÁVEL
CINTHYA IBRAHIM GUIRAO
CRM - SP: 97612

DATA

Sao Paulo, 29/11/2017 - 09:31

Registrante: Cinthya Ibrahim Guirao

Eu, DANCKSON COSTA DUTRA, e/ou representante legal, autorizo a divulgação da informação acima, em meu próprio interesse, dentro do que preceitua o código de ética médica, nos termos da legislação vigente.

Seção de Relatórios Médicos da Unidade de Informações Médicas e Hospitalares
Av. Dr. Enéas de Carvalho Aguiar, 44 - Cerqueira César - São Paulo - SP - CEP 05403-000
Fone: (011) 2661.5220

RME0050R

30/11/2017 - 09:41 Pág.: 1 / 1

Assinado digitalmente por CINTHYA IBRAHIM GUIRAO, CRM-SP 97612, em 29/11/2017 09:31:01.
Documento emitido com base na resolução CFM-1821/07. Código de controle: 8DADC5BA8FC6EFA1



PREFEITURA MUNICIPAL DE DESCALVADO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEEC
EMEF. PADRE ORESTES LADEIRA
R. DR. JAYME REGALLO PEREIRA, 350 – JARDIMBELÉM
FONE/FAX (019) 3583-1104 - CEP. 13.690-000
DESCALVADO (SP)
e-mail: emef.pol@terra.com.br



RELATÓRIO

Venho, por meio deste, relatar resumidamente a situação escolar de Danckson Costa Dutra, nascido em 15 de dezembro de 1995, que estudou nessa unidade escolar entre os anos de 2006 e 2010. Na ocasião eu não era o diretor da unidade escolar, mas acompanhei o caso na Secretaria de Educação e Cultura do município de Descalvado, onde eu trabalhava na época. Até 2008 o aluno Danckson apresentava um desempenho escolar muito bom, com excelentes notas e brilhante aproveitamento. Nesse ano, quando cursava a 7ª Série do Ensino Fundamental, atual 8º Ano, ele apresentou um problema de saúde muito sério, com um comprometimento aparente das funções cognitivas. Esse problema gerou uma série de consequências, com o início de um longo tratamento, o que ocasionou excessivas faltas. Em 2009 ele continuou os seus estudos, inclusive sendo atendido particularmente, duas vezes por semana, por uma professora específica, separado da sua turma regular. Mesmo assim, ao final do ano a família pediu que ele fosse retido na série, tendo em vista, ainda, as suas grandes dificuldades de aprendizagem. Em 2010, portanto, ele permaneceu na escola, porém ainda com muitas dificuldades, inclusive a perda da memória recente, e foi aprovado, concluindo o Ensino Fundamental. Os professores analisavam o seu desempenho escolar de outra forma, tendo em vista as suas dificuldades concretas: ele era mais lento para a realização das tarefas; o tempo de execução das provas e demais avaliações foi aumentado; a confecção das atividades no caderno passou a ser avaliada de outra maneira. Concluído o Ensino Fundamental, ele prosseguiu para o Ensino Médio em outra unidade. É um aluno que precisa ser acompanhado de maneira específica, tendo em vista a situação particular de aprendizagem criada após o surgimento dos seus problemas de saúde.

Descalvado, 02 de junho de 2015.

Atenciosamente,

Marco Antonio Pratta

Diretor de Escola

RG: 15.978.061 - 5

ANEXO

Dr. Ana Paula Barbosa Aida

Neurologia

CRM 125.208

Raudo Médico

Declaro que o Sr. Dauckson Costa Dutra
apresentou miocardite aguda aos 12 anos
seguido por parada cardíaca retilida
em 30 min seguido infarctos e f. cau
com sequela motora (tetraparesia
espástica etc) e cognitiva.

HD: Encefalopatia hipóxico-isquêmica por PCR.

CID10 - G93.4

São Carlos 02 janeiro 2015

Ana Paula

Ana Paula Barbosa Aida
CRM 125.208 - CPF 272.693.158-84
NEUROLOGIA
CENTRO MÉDICO SÃO CARLOS
RUA DONA MARIA JACINTA, 241
SALA 43/44 - SÃO CARLOS - SP
CEP 13561-120

Consultório:
Rua Dona Maria Jacinta, 241 - 4º andar, sl. 44
Consultório:
3371 3543

ANEXO



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE DESCALVADO
CENTRO MUNICIPAL DE ESPECIALIDADE
RUA: JOSÉ RODRIGUES PENTEADO, 185 - CENTRO - CEP: 13690-000 - DESCALVADO/SP
TELEFONE: (19) 3583.5296

RECEITUÁRIO MÉDICO

ATESTO QUE O PACIENTE DANIELSO
C. DUTRA FOUZ ACOMPANHAMENTO
COM NEUROLOGIA COM SEQUELA
DA MEMÓRIA EM CONSEQUÊNCIA
DE ENCEFALOPATIA HIPÓXICA ISQUÊMICA
LIMITANDO ATIVIDADES ESCOLARES

CIA 693,

17/7/18

Dr. Paulo Roberto de C. Moraes
Neurologista
CRM 129.378

Obs: Os medicamentos desta receita somente poderão ser fornecidos quando estiverem prescritos pelo nome genérico, constarem da padronização e estiverem disponíveis.