

DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE: CONCEPÇÕES DE GESTORES ESTADUAIS QUE ATUAM NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Disability and accessibility: managers conceptions state acting in the implementation of public policy Inclusive Education

Discapacidad y accesibilidad : gerentes concepciones interino del estado en la aplicación de la política pública la Educación Inclusiva

Sinara Pollom Zardo*

Soraia Napoleão Freitas**

Resumo

A Educação Especial, a partir de 2008, destaca-se no cenário das políticas públicas brasileiras, pois assume função transversal ao sistema de ensino. Esse movimento ascende apoiado nas normativas recentes que orientam a organização de sistemas de ensino inclusivos e na ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006) como emenda constitucional, no Brasil, convocando para a transição do modelo biomédico de deficiência para o modelo social no processo de identificação dos beneficiários das políticas públicas. A partir da análise de entrevistas realizadas com gestores estaduais que atuam na implementação da política de inclusão nos sistemas de ensino brasileiros, este artigo pretende identificar as concepções de tais profissionais sobre a deficiência e sua relação com o processo de implementação de ações para a garantia da acessibilidade como condição para a inclusão escolar. Duas tendências são identificadas nas dimensões conclusivas da pesquisa: a deficiência compreendida como dimensão humana, que remete à acessibilidade como um direito fundamental e afirma o direito à educação; e a deficiência como um atributo do sujeito, que se refere ao dever da oferta de recursos e serviços específicos, vinculado à priorização da execução burocrática da política pública.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Acessibilidade. Inclusão escolar.

Abstract

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: sinarazardo@gmail.com

** Professora titular/associada do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP). E-mail: soraianfreitas@yahoo.com.br

The Special Education, in the last decade, stands out in the scenario of Brazilian public policy, since it assumes a transverse function to the educational system. This movement rises supported in recent regulations that guide the organization of inclusive educational systems and in the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006) as constitutional amendment in Brazil. This calls for the transition of the biomedical model of disability to the social model in the process of beneficiaries of public policy identification. From the analysis of narrative interviews with state managers who work in the implementation of inclusion policy in Brazilian educational systems, this article aims to identify the conceptions of such professionals on disability and its relation to the process of implementation of actions to accessibility warranty as a condition for effective school inclusion. The research has identified two trends in the conclusive dimensions: disability understood as human dimension, which refers to accessibility as a fundamental right and affirms the right to education; and disability as a subject attribute, which refers to the duty of offering specific facilities and services, linked to the prioritization of bureaucratic implementation of public policy.

KEYWORDS: Disabilities. Accessibility. School inclusion.

Resumen

La Educación Especial, en la última década, se destaca en el escenario de la política pública brasileña, ya que asume la función transversal al sistema educativo. Ese movimiento asciende apoyado en las recientes regulaciones que guían la organización de los sistemas de educación inclusiva y en la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) como una enmienda constitucional en Brasil, que aboga por la transición del modelo biomédico de la discapacidad al modelo social en el proceso de identificación de los beneficiarios de las políticas públicas. A partir del análisis de las entrevistas narrativas con los gestores estatales que trabajan en la implementación de la política de inclusión en los sistemas educativos de Brasil, este artículo tiene como objetivo identificar las concepciones de estos profesionales en materia de discapacidad y su relación con el proceso de implementación de acciones para la garantía de accesibilidad como condición para la inclusión escolar eficaz. La investigación identificó dos tendencias en sus dimensiones concluyentes: la discapacidad entendida como dimensión humana, que se refiere a la accesibilidad como un derecho fundamental y afirma el derecho a la educación; y la discapacidad como un atributo del sujeto, que se refiere a la obligación de ofrecer instalaciones y servicios específicos, vinculados a la priorización de aplicación burocrática de la política pública.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad. Accesibilidad. Inclusión escolar.

INTRODUÇÃO

Na última década, o Brasil tem se destacado internacionalmente pela transformação de suas políticas públicas no campo da educação de pessoas com deficiência, buscando romper com concepções assistencialistas ou clínicas e investindo em ações de cunho educacional e de inclusão social (ZARDO, 2012). Um marco recente relevante é a

publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU, em 2006, ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008, e pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.

A Convenção atribui novo significado ao conceito de deficiência, ao apontar, em seu preâmbulo, que a deficiência consiste em um conceito em evolução e que a limitação está relacionada à questão da promoção da acessibilidade, ou seja, às barreiras impostas que impedem ou obstruem a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais. A definição de pessoa com deficiência está explícita em seu Art. 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Nesse sentido, a deficiência é considerada uma condição humana, que identifica um determinado grupo social que tem impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais. Essa perspectiva apresenta uma conceituação que define a condição de deficiência sob um prisma diferenciado, ou seja, deficiente não seria um corpo com lesão, limitado para a participação social, mas deficientes seriam os contextos sociais segregadores e pouco sensíveis às diferenças específicas de cada sujeito.

A questão que se coloca é como descrever a deficiência em termos políticos e de garantia de direitos, e não mais de forma estritamente diagnóstica. Com isso, a deficiência passou a ser tema de políticas públicas, exigindo o posicionamento e a intervenção do Estado, não sendo mais compreendida como lesão (objeto das ações biomédicas no corpo), mas sim como questão de ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar (DINIZ, 2007). Tais elementos configuram a transição do modelo biomédico para o modelo social de deficiência.

Com vistas a considerar a deficiência como uma categoria política que caracteriza o sujeito e o situa em uma condição humana diferenciada das demais pessoas, a acessibilidade é compreendida como um princípio fundamental para a garantia dos direitos e da participação social de seus portadores. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a acessibilidade deverá possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, igualmente às demais pessoas, no que se refere às oportunidades, ao meio físico, ao transporte, à informação e à comunicação, aos sistemas e tecnologias da informação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

No cenário populacional brasileiro, o Censo 2010 do IBGE apresenta o quantitativo total de 190.798.670 habitantes. Desses, 45.606.094 declararam-se com algum tipo de deficiência, representando 23,9% – 35.774.422 declararam possuir deficiência visual;

9.717.355, deficiência auditiva; 13.265.671, deficiência motora; e 2.611.529, deficiência mental ou intelectual. No que tange à faixa etária, a maior incidência de população com deficiência está concentrada na faixa de 60 anos ou mais (13.061.921), seguida das pessoas com idade entre 0 a 14 anos (3.459.417).

É importante destacar que o Censo 2010 do IBGE foi construído por meio da classificação do grau de severidade (“tem alguma dificuldade de realizar”; “tem grande dificuldade de realizar”; e “não consegue realizar de modo algum”) de acordo com a própria percepção das pessoas entrevistadas em relação às suas limitações e funcionalidades. O instrumento de coleta de dados sobre as deficiências considerou quatro tipificações: deficiência visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. As perguntas elaboradas seguiram as propostas do Grupo de Washington sobre Estatísticas das Pessoas com Deficiência (cf. OLIVEIRA, 2012).

Já os dados do Censo Escolar MEC/INEP de 2013 – Anexo II¹ evidenciam o seguinte cenário de matrículas da Educação Especial no sistema de ensino brasileiro: 8.428 matrículas em creches; 29.363 em pré-escola; 342.899 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 178.448 nos anos finais do Ensino Fundamental; 43.885 no Ensino Médio; 50.892 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial – Ensino Fundamental; e 5.247 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial – Ensino Médio.

Os indicadores revelam o desafio de garantir o direito à educação para as pessoas com deficiência no sistema de ensino brasileiro. Nessa perspectiva, o presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com gestores estaduais que atuam na implementação da política de inclusão, a fim de identificar as concepções de tais profissionais sobre a deficiência e a relação dessa compreensão com a elaboração e a implementação de políticas públicas para a garantia da acessibilidade nas escolas. Foram realizadas entrevistas narrativas com cinco representantes das Secretarias de Estado da Educação, representando as cinco regiões do país.

Em entrevista realizada com o profissional da Secretaria de Estado da Educação representante da região Sudeste, buscou-se verificar como está o processo de organização do sistema de ensino para a inclusão escolar de estudantes com deficiência e as condições de acessibilidade. Nas palavras do gestor,

a briga é, às vezes, a família principalmente querer que o aluno com deficiência intelectual, deficiência mental vá progredindo, porque quer que ele faça faculdade também, né. Então, muitas vezes, [...] o aluno com deficiência mental, vamos dizer, se for chegar no Ensino Médio, como é que vai trabalhar com trigonometria, como é que vai trabalhar, por exemplo, Sociologia, História etc. nos níveis de abstrações? [...] Só que assim, aparece algum, né, por aí, principalmente por causa da família, inclusive [...] até por orientação, [alegando] que o direito à educação

¹ Os resultados referem-se à matrícula inicial na creche, na pré-escola, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério) e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, em tempo parcial e integral, e o total de matrículas nessas redes de ensino.

tem que ser respeitado [...] O que tem que ter, de fato, são as adequações curriculares (informação verbal).

A partir do recurso da exemplificação, o gestor refere-se às exigências das famílias dos estudantes com deficiência intelectual em querer matriculá-los em escolas comuns do sistema de ensino. Os familiares, segundo o entrevistado, esperam que os filhos com deficiência intelectual possam progredir de forma a ingressar na Educação Superior. O questionamento lançado pelo informante revela especificamente sua preocupação com o trabalho relativo aos conteúdos curriculares para estudantes com deficiência intelectual, a exemplo da Trigonometria, da Sociologia e da História; ou seja, o desafio posto tem relação com o ensino das disciplinas relativas às áreas de exatas e também às ciências humanas, que demandam, para sua compreensão, o desenvolvimento de aptidões concernentes ao raciocínio lógico e à própria memorização das informações. A limitação no desenvolvimento das funções cognitivas superiores, decorrente da própria deficiência intelectual, justificaria a necessidade de adequações curriculares e da oferta de recursos de acessibilidade. O gestor afirma, ainda, o direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual e o direito das famílias de exigirem a matrícula na escolarização comum.

Ao discorrer sobre a efetividade do exercício do direito à educação para estudantes com deficiência, o informante da Secretaria de Estado da Educação que representa, nesta pesquisa, a região Centro-Oeste destaca: “Já é consenso entre todos da rede que o aluno com deficiência tem que ser atendido, então nós não temos problemas de acesso, nós temos problema de permanência” (informação verbal). Ou seja, o sistema de ensino compreende que os alunos com deficiência têm direito à escolarização e ele é efetivado por meio da realização da matrícula nas escolas e da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, o desafio refere-se à promoção de condições de permanência desses alunos, ou seja, à criação de condições efetivas de participação e aprendizagem. Em sua explanação, o gestor pontua como desafios o processo de formação de professores, a falta de acessibilidade, o número excessivo de alunos nas salas de aula e a expectativa das famílias quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência. Ainda segundo o informante, outra questão a ser ressignificada refere-se à questão da avaliação no processo de inclusão escolar; na sua perspectiva:

Essa forma de avaliação que privilegia o lógico matemático e a memorização atende parte das pessoas que estão sendo avaliadas, né, então quando você está tratando [com] um aluno com deficiência, você tem que pensar assim: é possível avaliar o conhecimento dele de outra forma? [...] Nós não podemos entender que é pra facilitar, porque tem muita gente que fala [que] a gente tem que passar ele de ano. Não, não é passar ele de ano, é direito dele ter acesso a todo o currículo, aprender dentro do seu tempo e dentro do seu estilo todo o currículo. E ser avaliado em todo o currículo não é avaliar ele dizendo “nós vamos dar uma avaliação fácil pra que você passe”, não é isso (informação verbal).

Na sequência de sua argumentação, o entrevistado faz uma crítica à avaliação pedagógica recorrente, afirmando que tal perspectiva, que privilegia o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático e da memorização, atende parte das pessoas que estão sendo avaliadas, atuando, ainda, como mecanismo de demarcação entre os que pertencem e os que não pertencem aos padrões educacionais pré-definidos.

No caso específico da avaliação de estudantes com deficiência, o eixo central do processo deve ser a definição de estratégias de avaliação elaboradas a partir do reconhecimento das especificidades desses estudantes e dos conhecimentos que eles foram capazes de adquirir, na perspectiva do gestor. Tal procedimento, conforme explica, não objetiva facilitar a aprovação desses alunos, mas garantir o direito de acesso ao currículo escolar. O direito à educação de estudantes com deficiência pressupõe a flexibilização do currículo e dos processos avaliativos, considerando os tempos e estilos de aprendizagem dos alunos.

Ao discorrer sobre o processo de Educação Inclusiva, o informante da Secretaria de Estado da Educação representante da região Sul afirma que o processo de inclusão demanda romper com práticas excludentes que historicamente vitimaram a população com deficiência. Nas palavras do entrevistado: “Eu entendo que diferentes respostas pedagógicas precisam ser dadas respeitando [...] a maioria, mas também aquele que possui alta especificidade. Educação de verdade é pra todos, não pra quem cabe nesse “todos”, que é a maioria” (informação verbal). A concepção de Educação Inclusiva expressa sinaliza que as estratégias pedagógicas devem ser pensadas tanto para a maioria dos alunos quanto para aqueles que possuem alta especificidade, decorrente de algum tipo de deficiência. O termo “educação”, em sua amplitude, remete à questão do ensino e da aprendizagem; uma “educação de verdade”, como referencia o informante, é aquela que respeita as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos sujeitos da aprendizagem, por meio da utilização de estratégias diversificadas. Em complemento à contextualização da Educação Inclusiva em seu estado, o gestor aponta um desafio:

Eu diria pra você que aí nós ainda temos um nó, no seguinte sentido: primeiro, quando se fala numa deficiência intelectual, se fala, de fato, numa limitação que existe em várias formas [...] Os alunos aprendem? Aprendem, sem dúvida, aprendem tudo. Exatamente no mesmo tempo que os outros aprendem? Não, porque senão não existiria essa limitação. Então, de fato, existe uma limitação, e nós vamos precisar ter a coragem (e é isso que a gente está trabalhando nesse contexto) de falar sobre a terminalidade (informação verbal).

O primeiro aspecto a ser considerado no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, segundo o informante, é o próprio reconhecimento de que a deficiência intelectual se refere a uma limitação no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. A necessidade dessa consideração não seria no sentido de atestar a impossibilidade de

aprendizagem, mas, sim, no sentido de compreender que os processos de construção do conhecimento se realizam em tempos e ritmos diferenciados.

Esse aspecto direciona a introdução de um novo elemento na exposição do informante, relativo ao processo de terminalidade. Em virtude das especificidades no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual e da necessidade de estabelecer um tempo de escolarização, é preciso “ter coragem”, como diz o entrevistado, e definir princípios e orientações que possibilitem atestar a terminalidade dos estudos a esses sujeitos. A terminalidade é um assunto que está diretamente ligado à garantia dos direitos das pessoas com deficiência; por esse motivo, desafia e inquieta o gestor. Em sua opinião, a terminalidade é imprescindível para promover a igualdade de condições de acesso das pessoas com deficiência ao trabalho e aos demais direitos sociais.

As informações obtidas sobre a organização do processo de gestão com o informante representante da região Norte é expressa na seguinte exposição:

O estado trabalha de forma realmente a desenvolver todos os projetos, né. Todos os programas que lhe são, no caso, atribuídos [...] a gente tenta desenvolver, tenta executar, atualmente, todas as políticas que são pertinentes. A gente segue realmente as orientações do Ministério e a gente busca, também, recursos para que a gente realize um trabalho condizente, para que tenha realmente um trabalho de qualidade, envolvendo todos os alunos com deficiência e fazendo realmente a inclusão deles na escola (informação verbal).

Pode-se verificar que o representante da região Norte afirma que a gestão desenvolve suas ações na área da Educação Especial de forma a desenvolver os projetos e programas que lhe são atribuídos. A função executiva da gestão é destacada tanto no que se refere ao desenvolvimento de políticas específicas na área da Educação Especial quanto na função de captar recursos para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. A afirmação de que a gestão segue as orientações no Ministério da Educação remete para uma avaliação de que o trabalho desenvolvido está coerente com a política proposta em âmbito federal, dando a entender que seu dever está cumprido em relação à implementação da política de inclusão. O fato de seguir as orientações do MEC é considerado, pelo informante, como um fator determinante da qualidade de educação e da efetividade da inclusão de alunos com deficiência na escola.

Com o objetivo de conhecer o processo de implementação da Educação Inclusiva no contexto da Secretaria de Estado da Educação que representa a região Nordeste, destaca-se:

Eu volto lá para a base, eu volto pra a Educação Infantil. Eu acho que o grande desafio da política de inclusão é, hoje, a Educação Infantil, eu acho que o trabalho é preciso iniciar na Educação Infantil, mas iniciar fortalecido pra que esse aluno chegue no Ensino Médio o mais próximo possível do aluno sem deficiência. Então ele chega em iguais condições, porque ele já vem com uma boa base, e a gente

continua dando o apoio, e ele, quando chega ao Ensino Médio, já tem maturidade e já tem uma base sólida pra que [o] conclua bem (informação verbal).

Como refere o informante, o grande desafio para a implementação da política de inclusão refere-se à oferta do apoio especializado desde a Educação Infantil. Nessa perspectiva, pode-se observar que o gestor afirma a necessidade de que a oferta do apoio especializado seja organizada e desenvolvida com intencionalidade pedagógica definida, de forma a acompanhar todo o processo de escolarização dos alunos com deficiência. A efetivação dessa ação possibilitaria aos estudantes da Educação Especial avançar progressivamente em seus estudos, alcançando o Ensino Médio com habilidades e competências semelhantes ou “mais próximas” às dos alunos sem deficiência, na perspectiva do gestor. Portanto, a oferta de apoio especializado, entendido como recursos e serviços de acessibilidade, é indicada como condição imprescindível para o acesso à escolarização, e, conseqüentemente, para a implementação da política de inclusão no sistema de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados possibilitou verificar a predominância do argumento de que o apoio especializado é condição *sine qua non* para o acesso de estudantes com deficiência à escolarização. Nesse contexto, foram considerados como apoio especializado a oferta de Atendimento Educacional Especializado, os recursos e os serviços da Educação Especial, organizados e disponibilizados para a promoção da acessibilidade aos estudantes da Educação Especial.

É importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado tem a função de complementar ou suplementar à escolarização dos alunos da Educação Especial. Vale ainda destacar o art. 5º da Resolução n.º 4/2009, que estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deverá ser realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, podendo ser realizado também em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com as Secretarias de Educação.

Os recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência compreendem materiais, equipamentos ou instrumentos que promovam o acesso ao currículo². Quanto aos

² Pode-se destacar como exemplos: a escrita no sistema Braille; a produção de materiais em alto relevo; a utilização de *laptops* com sintetizadores de voz ou com *softwares* acessíveis; o uso de calculadoras sonoras e do sistema de cálculo soroban para alunos com cegueira; a ampliação de materiais; a produção de cadernos com pauta ampliada e a utilização de lápis e canetas com ponta porosa para alunos com baixa visão; a comunicação em Libras e a produção de materiais acessíveis em Libras e em língua portuguesa para alunos com surdez; a acessibilidade arquitetônica; a adaptação de materiais pedagógicos e mobiliários; a utilização de

serviços da Educação Especial, estes incorporam a atuação de profissionais especializados, a exemplo de intérpretes de Libras, professores de Libras, instrutores de Libras, transcritores e revisores em Braille, profissionais de apoio, cuidadores, monitores, guia-intérprete, entre outros.

Os informantes das cinco Secretarias de Estado da Educação participantes da pesquisa partilham da perspectiva de que a oferta do apoio especializado no sistema de ensino é fundamental para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, compreensão que se traduz de diferentes formas nos sistemas de ensino pesquisados. O representante da região Sudeste afirma que o Atendimento Educacional Especializado oferecido aos estudantes deve ter vinculação com o currículo. O principal desafio consiste na forma como a Educação Especial se organiza para garantir a acessibilidade aos conteúdos curriculares, tendo em vista o direito à educação dos estudantes com deficiência e a exigência do cumprimento desse direito por parte das famílias. No caso do representante da região Centro-Oeste, a afirmação de que as condições de permanência e de aprendizagem constituem o desafio do sistema de ensino reafirmam a relevância do apoio especializado. O gestor aponta a necessidade de transformação na perspectiva avaliativa dos processos de aprendizagem, no sentido de considerar as especificidades dos sujeitos com vistas à efetividade do direito à educação. No caso do representante da região Sul, a preocupação com a organização de um sistema de ensino que contemple todas as Necessidades Educacionais Específicas dos estudantes com deficiência é assinalada como desafio. Para além dessa questão, a terminalidade específica e a certificação também emergem na fala do informante, como processos que demandam aperfeiçoamento, concebidos, nessa perspectiva, como instrumentos de cidadania. Na região Norte, foi possível verificar que a fala do gestor deteve-se sobre os aspectos administrativos da organização da Educação Inclusiva no sistema de ensino. Há referência aos programas implementados pelo MEC, o que leva à compreensão de que a estrutura de apoio especializado disponibilizada pelo estado é prioritariamente organizada por meio do estabelecimento de parcerias com o governo federal. Por fim, o informante da região Nordeste destaca a importância da organização de um sistema de ensino que tenha previsto, em sua estrutura, o apoio especializado desde a Educação Infantil. Na perspectiva do gestor, quanto mais estímulos tiverem os estudantes da Educação Especial, melhor será o desenvolvimento desses sujeitos.

O processo de análise das entrevistas dos gestores estaduais permitiu a identificação de dois tipos de orientação: a Educação Inclusiva como direito e a Educação Inclusiva como dever. A Educação Inclusiva como direito remete aos direitos fundamentais da condição humana, como essência da garantia do direito à educação às pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a acessibilidade consiste em um direito fundamental para a dignidade das

ponteiras de cabeça, acionadores e *mouses* adaptados para alunos com deficiência física; e a elaboração de atividades pedagógicas e produção de materiais para estímulo das funções cognitivas superiores para alunos com deficiência intelectual.

pessoas com deficiência, visto que assegura as condições para a participação dos diferentes espaços em igualdade de condições. A Educação Inclusiva na perspectiva do dever focaliza o cumprimento das normativas, colocando em segundo plano o sujeito de direitos e suas características, e compreende a deficiência como um atributo do ser humano. A gestão, nessa perspectiva, fica restrita à captação de recursos e à priorização da execução burocrática da política pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 186, de 9 julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>>. Acesso em: 10/12/2014.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 10/12/2014.

_____. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html>. Acesso em: 10/12/2014.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 10/12/2014.

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

IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10/12/2014.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf . Acesso em: 10/12/2014.

OLIVEIRA, L. M. B. *Cartilha do censo 2010*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília, 2012.

ZARDO, Sinara Pollom. *Direito à educação: a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2012.

Recebido: 10/12/2014

Aprovado: 11/12/2014