

# AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: um estudo de caso de uma escola da rede municipal de Picos-PI

Shearley Lima Teixeira; Paulo Fernando Mafra de Souza Junior

(SEME, UFPI, IESRSA, IEAf/UPE. E-mails: [shearleyvictor@hotmail.com](mailto:shearleyvictor@hotmail.com),  
[omfraom@gmail.com](mailto:omfraom@gmail.com) )

## RESUMO

Este estudo problematiza o conjunto das ações e atividades desenvolvidas pelo Estado em prol da educação brasileira, mais especificamente, aos educandos com deficiência. Considerando o aparato legal em que se fundamenta a perspectiva de inclusão, a partir da Declaração de Salamanca, o Brasil, enquanto país signatário, buscou criar políticas públicas e instrumentos que viabilizasse de fato a inclusão de pessoas com deficiência, iniciada pela Constituição Federal de 1988 e regularizada pela LDB 9394/96. A partir de então, vários instrumentos foram sendo instituídos para que esta modalidade inclusiva na educação regular se efetivasse de fato e de direito. É neste contexto, que este estudo se justifica, haja vista que, objetiva analisar e refletir o embasamento das relações dos sujeitos numa sociedade, onde os direitos e deveres de cidadania devem se imanar em prol de ideal comum: a formação do cidadão com ênfase na inclusão via educação.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação. Equidade. Equalização de oportunidades

## 1. INTRODUÇÃO

A educação na perspectiva da inclusão requer a superação de práticas historicamente naturalizadas no Brasil. A legislação vigente preconiza, a partir da Constituição Brasileira, à educação para todos. A nova LDB enquanto instrumento de normatização da educação nacional reza em seu Capítulo V o direito a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

A partir da promulgação da LDB 9394/96, várias políticas públicas e dispositivos legais foram surgindo para assentar a base da inclusão via educação. Apesar de notórias mudanças no cenário educacional, concernente a educação de pessoas com deficiência, foi na Lei 13. 146/2015 que a inclusão encontrou suporte legal para se efetivar de fato e de direito. A base nacional comum curricular sugere que competências e habilidades sejam desenvolvidas, indiscriminadamente, por todos os estudantes. Não obstante, faz-se necessário adentrar o interior da escola pública para que se possa cotejar a esfera legal e a realidade dos fatos.

(83) 3322.3222

[contato@cintedi.com.br](mailto:contato@cintedi.com.br)

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

Tal inquietação suscitou a realização de uma pesquisa, onde se contempla a perspectiva legal, e um estudo de caso que culminou neste construto em formato de artigo. Cujo objetivo é analisar e refletir o embasamento das relações dos sujeitos numa sociedade, onde os direitos e deveres de cidadania devem se imanar em prol de um ideal comum: a formação do cidadão com ênfase na inclusão via educação, e retratar a inclusão de pessoas com deficiências na sala regular, na maioria das escolas públicas de Picos.

A trilha metodológica percorrida compreendeu: pesquisa bibliográfica e um estudo de caso realizado numa sala de 3º ano de ensino fundamental da rede municipal de educação de Picos-PI. Após se cotejar o aporte legal e a realidade circundante, constatou-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se alcance a equidade e a equalização de oportunidades.

É preciso mais que boa vontade dos profissionais de educação ao acolher em suas salas de aulas comuns alunos com deficiência, urge a necessidade de investimentos na formação dos educadores e nas estruturas arquitetônicas das instituições, ou seja, a implementação de políticas públicas eficientes que viabilizem a verdadeira inclusão. É neste contexto que este estudo se justifica, haja vista, que sinaliza para as necessidades reais que façam com que a inclusão migre da dimensão utópica para a realidade.

## **2 Breve histórico da inclusão no brasil**

A ideia de inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino é recente, historicamente, a educação especial nasceu fortemente influenciada pelo viés da segregação, cuja gênese data de meados do século XIX e início do século XX, quando surgiram na Europa e Estados Unidos as escolas especiais.

BRUNO (2006) historicia a criação do Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, fundada por Valetin Hauy, em 1784, que dedicava-se à leitura tátil por meio do sistema de letras em relevo. Posteriormente, em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo, o conhecido sistema braille. “A educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente”. (Op. cit, p. 9).

Ainda de acordo com a citada autora, no Brasil, especificamente, no Rio de Janeiro em 1854, a primeira escola especial foi criada: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em seguida, 1857, foi fundando o Instituto Imperial de Educação de Surdos, também no Rio de

Janeiro. Influenciados pela educação europeia, ambos seguiam o paradigma de escola residencial e assim, se propagaram em todo o País.

Segundo Dota e Alves (2007), desde o século XVI médicos e pedagogos já idealizavam a educação de indivíduos tidos como ineducáveis, mas, focavam o cuidado, num viés meramente assistencialista e institucionalizado, oferecidas em asilos e manicômios. Totalmente segregados e morto para a sociedade, pois, “aquele que fica separado dos demais, isolado, privado da sua capacidade de agir, está socialmente morto. (MAZZOTA, 2008, p. 166).

Mazzota (2008), enfatiza que a complexidade envolta na problemática da identidade pessoal, da identidade social e mesmo das identidades nacionais, geralmente, advém da dualidade circunscrita na presença ou ausência da participação ativa, dignidade e respeito, ou seja, envolve a polarização da inclusão, exclusão/marginalização.

Em meados do século XX, segundo Bruno (2006), surgem na Europa e nos Estados Unidos as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental. No Brasil são criadas as APAES, destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial, e o Instituto Pestalozzi.

Importa ressaltar que, a educação Inclusiva tem como referencial a Declaração dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, na qual se reconhece:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...] (Art. 1.) [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. (ARANHA, 2006, p.14).

Inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, se propõe a consolidar as propostas da Declaração, com ênfase na liberdade e na dignidade. A partir de então, entende-se como “compromisso da escola comum introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo ser humano, incondicionalmente, tem direito a essa introdução”. (Batista e Mantoan, 2005, p.8)

A Declaração de Salamanca (proclamada em Salamanca na Espanha, em junho de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais) se harmonizando a Unesco, focou-se na atenção educacional aos alunos com necessidades especiais, estabelecendo princípios, política e prática da Educação Especial. O princípio fundamental da Declaração reza: “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas

condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”. (BRASIL, 2006 p. 18).

Nesse contexto, o Brasil, enquanto país signatário, reconhece o direito à educação para todos na perspectiva da inclusão. Em 24 de outubro de 1989, é sancionada a Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiências sua integração social, instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ao Ministério Público e Coordenaria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.

Em meio aos avanços nacionais voltados a inclusão, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, promulgada a 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. (Art. 1º) [...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral”. (Art. 3º). Corroborando o preceito constitucional do Artigo 208, o E.C.A. estabelece no Artigo 54, inciso III, a inserção das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, assim como o atendimento especializado.

Porém, é na LDB 93.94/96 que se vislumbra a inclusão via educação, conforme consta no capítulo V- Da educação Especial. O artigo 58 define a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O artigo 59, inciso I estabelece: organização específica de currículos métodos e técnicas e recursos educativos em conformidade com a necessidade do aluno. O inciso III do mesmo artigo faz referência à qualificação do professor para atendimento especializado.

O artigo 60 trata das atribuições aos órgãos normativos do sistema em relação às instituições que se ocupam da referida educação, bem como do apoio técnico e financeiro. No inciso IV do artigo 59, a LDB nº 9394/96 trata da educação específica voltada à inserção social: “educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo.”

Da promulgação da LDB 93.94/94 até a atualidade, vários dispositivos foram surgindo na esfera legal para que a inclusão ocorresse de fato e todas as crianças, jovens e adultos com deficiência tivessem assegurados seus direitos. Mas, foi na Lei nº 13.146/2015, como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que a inclusão de pessoas com deficiência encontra amparo legal irrestrito, conforme consta no seu artigo 1º:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que, ao longo da história, o Brasil tomou como natural as desigualdades educacionais relacionadas ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. As desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias são notórias.

Tal realidade requer das secretarias de educação e instituições escolares planejamento e decisões curriculares e didático-pedagógicas que considerem a necessidade de superação dessas desigualdades. Para que tal ocorra, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem realizar seus planejamentos com ênfase na equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diferentes, conforme recorte:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BNCC, 2018, p.15-16)

Entretanto, é pertinente a colocação de Almeida (2013) ao afirmar que inclusão não se restringe a receber o aluno com deficiência na sala de aula, há necessidade de formação para que o docente possa conhecer o tipo de deficiência, a história de vida do aluno e suas relações familiares. Assim, saberá como trabalhar com alunos e suas famílias. Não se pode exigir que o professor esteja apto a promover a inclusão, a gestão deve estar envolvida, e há que se contar com a iniciativa pública e privada, de políticas públicas, de investimento na formação dos envolvidos e não apenas dos professores.

### **3. Inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de ensino em Picos – PI: estudo de caso**

Partindo do pressuposto de que a inclusão não se restringe ao acolhimento do aluno na escola, surgiu a inquietação relacionada à inclusão de alunos com deficiências na escola

(85) 3522.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

pública. Para tanto, tomou-se como estudo de caso uma sala de aula da Escola Municipal Dr. Urbano Maria Eulálio, especificamente, a sala do 3º ano do ensino fundamental. O estudo ocorreu mediante observação contínua no decorrer do primeiro semestre letivo do ano de 2018, realizou-se também entrevista com a professora<sup>1</sup> e conversas com os alunos e responsáveis

A classe é composta por 31 crianças, faixa etária compreendida entre 9 e 12 anos. Segundo a professora, destas, apenas 12 conseguiam ler e reproduzir a escrita. Ao final do mês de junho, observou-se que 24 crianças já conseguiam ler e escrever, embora com dificuldades gramaticais e ortográficas. Das crianças leitoras, apenas 20 conseguem interpretar a mensagem escrita.

Ao ser interrogada sobre a defasagem de letramento da turma, a professora explicou que a maioria apresenta algum tipo de problema de aprendizagem. No ato da matrícula, a família não informa à escola ou apresenta laudos/pareces médicos. Ao proceder a avaliação diagnóstica inicial, a professora detectou os déficits de aprendizagem e procurou conversar com as famílias. As justificativas foram as mais diversas e a disposição para a busca de soluções nenhuma.

Conforme observação e interação com os responsáveis pelos alunos, foi possível constatar que eles culpabilizam a escola pelo insucesso de seus filhos, entendem como responsabilidade total do professor: o letramento, educação e compreensão de mundo. Cobram deste profissional atenção diferenciada, interruptamente, pois têm em mente que o professor é ao mesmo tempo educador, pai/mãe, cuidador, babá e mágico, ou seja, que ele está instrumentalizado para solucionar todos os problemas e atender as especificidades de cada aluno e de familiares.

Do ponto de vista da professora, a questão é bem mais complexa: Os alunos são vítimas de uma sucessão de omissão do poder público, da família e do próprio contexto social no qual se inserem. Quando se refere ao poder público, ela assevera que se as instituições escolares contassem com uma equipe multidisciplinar, o atendimento a essas crianças seria viável. No que concerne a família, percebe-se a vulnerabilidade social em que vivem a inabilidade e indisposição para lidar com tais vicissitudes e a cultura equivocada de que apenas a escola é responsável. Segundo ela, enquanto se perde tempo na procura de culpados,

---

1 Ana Maria Coutinho Feitosa, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UESPI, especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Faculdade Internacional de Curitiba – Facinter; Poetisa e escritora com obra publicada pelo Clube de Leitores, disponível em: [https://clubedeautores.com.br/book/252337--PROMESSAS\\_DE\\_AMOR\\_\\_OUTROS\\_POEMAS#\\_W25JkdKjU](https://clubedeautores.com.br/book/252337--PROMESSAS_DE_AMOR__OUTROS_POEMAS#_W25JkdKjU)

os alunos são prejudicados. “Há que se fazer tudo que está ao nosso alcance para que as crianças possam trilhar o caminho da dignidade e da cidadania.”

A seguir, apresenta-se uma breve análise do perfil dos alunos que por questões éticas terão seus nomes preservados e são identificados pelas letras do alfabeto.

**Aluno A** – retido duas vezes no mesmo ano, não alfabetizado e apresenta comportamento semelhante a pessoas diagnosticadas com déficit de atenção/hiperatividade.

**Aluna B** - Retida duas vezes no mesmo ano - um caso importante é o de uma menina que tem uma irmã gêmea matriculada na escola, na classe do 5º Ano e aparenta uma diferença em idade cronológica de pelo menos 5 anos. Observa-se claramente que a criança apresenta problemas de desenvolvimento físico, psicossocial, cognitivo e motor, pois não retém informações e não atende as regras básicas de convívio, mostrando-se agressiva quando contrariada, nunca está disposta a participar das tarefas e demonstra indiferença às atividades realizadas em classe e até na recreação. Em conversa com a mãe, a professora sugeriu que ela buscasse ajuda especializada para que a criança pudesse alcançar um nível satisfatório de desenvolvimento cognitivo e social.

**Aluno C**– retido duas vezes no mesmo ano, não alfabetizado, pouco sociável, apático em relação às atividades e acontecimentos na sala de aula. Não é agressivo, porém apresenta comportamento similar às pessoas com déficit de atenção.

**Aluno D** – não alfabetizado, apático, tem dificuldades de entender até os combinados de rotina, tem dificuldade de autorregulação. Segundo a avó, o neto tem autismo, (ou seja, tem transtorno do espectro autista – TEA). Ao ser inquirida sobre o grau se leve ou moderado, nível 1 ou 2, ela apenas informou que é 50%, indagada sobre como obteve tal informação com porcentagem (não usual) ela disse que foi com um médico.

**Aluna E** – não alfabetizada, quieta, tímida e ainda não demonstra interesse em participar das atividades propostas.

**Aluno F** – retido duas vezes no mesmo ano, inicialmente não conseguia ler, não realizava as tarefas, aparentando desânimo e cansaço, mas participa ativamente dos momentos de recreação, embora demonstre agressividade, use palavras pouco cordiais e lance mão de meios físicos para atingir seus objetivos.

**Aluna G** – não alfabetizada, apresenta desassistência por parte da família, tem dificuldade de compreensão até nas tarefas mais simples, às vezes parece se distanciar da realidade e tem dificuldade de controlar as emoções, quando contrariada recorre às lágrimas, demonstra carência constante. A avó informou que a criança é órfão de mãe e vive com o pai e a avó.

**Aluno H** – Lê, mas não escreve, apresenta sintomas de disgrafia, tem dificuldade de concentração e socialização, raramente realiza as atividades propostas.

**Aluna I** - retida duas vezes no mesmo ano, nível de desenvolvimento social, verbal e fonológico incompatíveis com a idade cronológica.

**Aluno J**- retido duas vezes no mesmo ano, não alfabetizado, apenas no final do semestre letivo conseguiu decifrar o código escrito e interpretar a mensagem, apresenta comportamentos compatíveis com pessoas diagnosticadas com TDAH, visto que, demonstra agressividade, provoca os colegas, usa de meios físicos para atingir seus objetivos e usa palavras inapropriadas para idade em diversas situações.

**Aluno K** - retido duas vezes no mesmo ano, não alfabetizado, desassistido pela família, não é assíduo, demonstra total apatia as atividades propostas, apresenta dificuldade de autorregulação e desinteresse por todas as atividades desenvolvidas na escola, costuma não aceitar as normas de convívio e aparenta falta de interesse por tudo que é realizado na escola.

**Aluno L** - Não alfabetizado, apresenta sinais evidentes de disgrafia, tem dificuldade de atenção e socialização, evita diálogo e contatos com os colegas e só interage com a professora quando solicitado. A mãe afirmou que o filho tem transtornos psicológicos que se agravaram após a morte do pai.

O resumo do perfil dos alunos denota que apesar da observância do preceito constitucional que assegura o acesso e permanência do aluno na escola, preferencialmente, nas escolas públicas, ainda não se pode afirmar que exista a tão famigerada equidade e equalização de oportunidades de aprendizagem. O que compromete o exercício da cidadania e, futuramente, a equidade social e oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Verifica-se que há negligência por parte da família e da gestão escolar e que, apesar da boa vontade dos professores, não é possível haver inclusão de fato sem o comprometimento de todos.

Não obstante os diálogos com familiares, sugestões da professora sobre a necessidade de ajuda especializada, nenhuma das famílias demonstraram interesse em buscar tal ajuda, alegando que é responsabilidade da escola. Logo, nenhuma criança tem laudos ou pareceres médicos que possa respaldar a solicitação da sala AEE, ou pelo menos, um cuidador para atender a demanda da sala de aula.

Inquirida sobre como trabalhar nesse universo de especificidades sem nenhuma ajuda, a professora informou que não é tarefa fácil, mas se as crianças estão em estado de abandono, quer pela família, quer pelo poder público, alguém ter que fazer algo por elas. Partindo desse princípio, diversifica a prática, pesquisa, inventa e reinventa cotidianamente, para que possam



construir conhecimentos e desenvolver capacidades e habilidades inerentes a faixa etária e fase escolar, na perspectiva da equidade.

Ao longo do estudo, observando a rotina da sala de aula, constatou-se que a professora faz um momento de acolhida que começa com o “Boa tarde” seguido da pergunta: “O que temos de bom para hoje?”. Na sequência há um momento de partilha (agradecimentos, desabafos, inquietações, etc) quem tem algo a dizer levanta a mão. A professora sempre finaliza com a seguinte declaração: “toda criança tem direito a ser amada, respeitada e protegida”, portanto, eu amo e respeito cada um, e, o meu dever é tentar proteger você até de você mesmo! E pede que cada criança repita : “Eu sou uma criança amada!”. Em algumas ocasiões as crianças fazem fila para receber abraços e entregar bilhetes e desenhos.

Ela utiliza com estratégia para acalmar a turma a música. Às vezes leva um pequeno aparelho de som, coloca uma música para eles ouvirem e em seguida apresenta a letra para que cantem, habitualmente, pergunta: “O que vamos cantar hoje?” Dentre as várias músicas duas agradam mais a turma: *Era uma vez* (música de Kell Smith) e *Espalhar amor* (música de Reginaldo Manzotti com participação de Simone E Simária).

Observou-se também que a professora recorre com muita frequência a atividades em duplas, para que os alunos se ajudem mutuamente.

Perguntou-se a professora que estratégia foi utilizada para alfabetizar as crianças que se encontravam no nível pré-silábico e não diferenciavam nem as vogais das consoantes. Ela explicou que durante dois meses, dois dias na semana, reunia os alunos no contraturno e realizava atividades de letramento por meio de palavras geradoras e músicas infantis.

Além disso, adotou como atividade de rotina, rodas de leituras e empréstimo de livros infantis. Atividade caixa mágica, onde a caixa de livros é aberta, os livros são espalhados sobre a mesa, e por ordem alfabética os alunos são chamados a escolher o que querem ler.

Importa aqui ressaltar que, quando necessário, a professora é enérgica, zela pelo mínimo de disciplina possível e exige que as crianças cumpram os combinados, chama os pais quando percebe negligência, chama atenção da gestão quanto às responsabilidades da instituição, e adota uma postura, paradoxalmente, respeitosa e carinhosa. Em conversa com algumas colegas da escola, foi possível perceber que ela é reconhecida como a “encantadora de crianças.”

Questionada sobre a parceria da unidade mantenedora e da gestão da escola, a professora, resignada, esclarece que se a criança não tem um parecer médico, um laudo de especialistas, nada que respalde um requerimento à Secretaria de Educação relacionado ao envio de um cuidador ou a reabertura da sala de AEE (ativa em anos anteriores, quando

existiam crianças diagnosticadas), nada pode ser feito. Só sublinha o quão proveitoso seria a intervenção de psicopedagogos, psicólogos etc, ao tempo que lamenta as oportunidades negadas a essas crianças.

Sobre o que poderia ser feito para reverter esse quadro de exclusão, ela apresenta as seguintes sugestões: Formação para os professores, equipe multidisciplinar (composta por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogo terapeuta ocupacional, assistentes sociais) para assistir o aluno e, em alguns casos a própria família, instalação das salas de AEE com profissionais qualificados, cuidadores para as turmas que tivessem alunos com deficiências, sala de música, redução de alunos por turma (uma sala de aula que comporta 20 alunos tem 31), espaço lúdico com jogos que promovessem a interação dos alunos e aprendizagem relativas ao convívio social.

Por último, perguntou-se a professora sobre as frustrações relacionadas ao seu trabalho com a turma, ela afirmou se sentir impotente diante da demanda das especificidades e acrescentou: “nós professores e a escola somos deficientes, as crianças não! Elas só precisam de um sistema educacional qualificado para oportunizar conhecimento de forma inclusiva que promova equidade de fato”.

É perceptível que o conceito de inclusão foi apreendido, se por um lado, esta não acontece como deve ser, por outro lado existe a vontade, o esforço, o empenho o que corrobora a assertiva de Wayne Sailor (1991) citado por Almeida (2015): “A questão fundamental é a atitude. Se é algo que você deseja fazer, você começa a procurar meios de consegui-lo. Se é algo que você não deseja fazer, você começa a procurar desculpas para não fazê-lo.”

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após cinco meses de estudo sobre a inclusão preconizada pelas leis, e a experiência de cotejar o direito assegurado com a realidade inclusiva de uma escola pública municipal, tem-se o retrato da inclusão de fato na maioria das escolas do Município de Picos, depreende-se que a inclusão está se trilhando um caminho, mas a distância existente entre a teoria e a prática ainda é impactante.

Observa-se na escola tomada como campo de estudo que a inclusão é de total responsabilidade do professor, ou seja, que esta não ocorre de fato, o que se percebe é a inserção de crianças com deficiências ou transtornos de aprendizagem acomodadas numa sala

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br  
**www.cintedi.com.br**

comum, super lotada, sob o comando de apenas um adulto que faz malabarismos para incluir as crianças em atividades de rotina e diversificam a prática objetivando algum tipo de construção de conhecimento.

Para que se cumpra que reza a Lei 13.146/2015 “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. E se desenvolvam as competências e habilidades previstas na BNCC na perspectiva da inclusão, da equidade e equalização de oportunidades via educação, há que se investir em políticas públicas de modo a estruturar as instituições escolares e instrumentalizar os profissionais da educação, a fim de que a inclusão possa migrar da dimensão utópica para realidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Receber aluno com deficiência na sala de aula**. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/receber-o-aluno-com-deficiencia-na-sala-de-aula-nao-significa-inclusao.html>. Acesso em 17 de julho de 2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. 2ª ed. MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília. 2006.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília. MEC, SEESP, 2005

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em 15/07/2018.

BRASIL, **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da criança e do Adolescente. Brasília, 2002.

BRASIL, Cordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853compilado.htm). Acesso em: 30 de julho de 2018.

BRASIL, Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei 13.146/2015, Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html). Acesso em: 07 de jul. 2018

BRUNO, Marilda Moraes Garcia, **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. [4.ed] MEC, Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2006.

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br  
**www.cintedi.com.br**



# III CINTEDI

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Disponível em:

DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maria. Educação especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista científica eletrônica de psicologia – ISSN: 1806-0625**. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/psicologia08/pages/resenhas/edic08-anov-revisao03.pdf>>. Acesso em 13. JUL. 2018.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira**. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/identidade.htm>>. Acesso em: 15. jul. 2018.