

# A efetivação da inclusão no espaço escolar a partir da compreensão sobre as políticas públicas<sup>1</sup>

*The effectiveness of inclusion in school space from the understanding on public policies*

**Luiz Martins Junior\*<sup>1</sup>**

**Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins\*\*<sup>1</sup>**

**Geisa Lécia Kemper Bock\*\*\*<sup>1</sup>**

**Palavras-chave:**

Pessoa com deficiência;  
Educação especial;  
Inclusão.

**Resumo:** Os discursos de inclusão de pessoas com deficiência e as políticas de inclusão na Educação Básica são o foco de discussão deste artigo. Buscamos uma reflexão sobre a inclusão das pessoas com deficiência com base nas políticas da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. O objetivo foi o de elucidar uma reflexão teórica sobre as políticas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil, com foco para a questão do currículo, da universalização de acesso e direito a todas as pessoas com deficiência na escola. Nesse viés, este texto reserva-se aos arranjos epistemológico-metodológicos de cunho qualitativo e bibliográfico para entender o projeto político educacional e inclusivo no território brasileiro. Entre algumas considerações finais a serem ressaltadas, há de se destacar que as políticas de inclusão no território brasileiro são desenhadas por múltiplos conflitos, avanços, conquistas e mudanças que garantiram o direito e a democratização do acesso das pessoas com deficiência nos espaços públicos. Além disso, outro fio que se revestiu de sentido e significado no âmbito escolar é a importância da gestão de políticas educacionais voltadas para o investimento de formação continuada de todos os professores, da qualidade de recursos

---

<sup>1</sup> Recebido em 14/01/2019. Aceito em 27/05/2019.

\*<sup>1</sup> Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: luizmartins.jr@hotmail.com.

\*\*<sup>1</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: rosamiltzgeo@gmail.com.

\*\*\*<sup>1</sup> Mestre em Educação e doutoranda no curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: geisabock@gmail.com.

financeiros e humanos permanentes e, sobretudo, do redimensionamento da escola como um todo.

**Keywords:**  
Person with disability;  
Special education;  
Inclusion;

**Abstract:** *The discourses on the inclusion of people with disabilities and inclusion policies in Basic Education are the focus of discussion of this article. We seek a reflection on the inclusion of people with disabilities based on Special Education policies from the perspective of Inclusive Education. The objective was to elucidate a theoretical reflection on Special Education policies from the perspective of Inclusive Education in Brazil, focusing on the issue of curriculum, universalization of access and right to all people with disabilities in school. In this bias, this text reserves the epistemological-methodological arrangements of a qualitative and bibliographic character to understand the educational and inclusive political project in the Brazilian territory. Among some final considerations to be highlighted, it should be noted that inclusion policies in Brazil are drawn by multiple conflicts, advances, achievements and changes that have guaranteed the right and democratization of access for people with disabilities in public spaces. In addition, another thread that has become meaningful in the school context is the importance of managing educational policies geared to the investment of continuing education of all teachers, the quality of permanent financial and human resources, and, above all, the school as a whole.*

## Introdução

Falar de inclusão significa refletir sobre o lugar historicamente ocupado pelas pessoas com deficiência e as diferentes maneiras de tratamentos a que estas foram submetidas, muitas vezes de forma desumana, exacerbando o lugar das alterações e diferenciações das condições de origem genética (MARTINS, 2016), fatores condicionantes aos motivos e justificativas para diferenciar e excluir esses sujeitos. O movimento da inclusão, desse modo, expressa as lutas para que pessoas com deficiência sejam partícipes na sociedade e na busca do direito a uma vida digna.

O surgimento formal desse movimento situa-se na década de 1990, com a disseminação e deliberação de conferências e políticas internacionais, em especial a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jontiem, na Tailândia, e a *Conferência Mundial de Educação Especial*, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, da qual se originaram os documentos *Declaração de Salamanca* e a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, publicadas na Guatemala em 1999 (FERNANDES, 2013).

Esse conjunto de políticas internacionais influenciou fortemente a elaboração e a implementação de políticas públicas de inclusão no Brasil, dentre elas, a *Constituição de 1988*; a *Política Nacional de Educação Especial*, de 1994; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN n. 9.394, de 1996; e a *Resolução CNE/CEB n. 2*, de 2001. Particularmente, reforça-se a aprovação da política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que prevê o direito da pessoa com deficiência à Educação Básica e pública transversalizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. No escopo dessa política, preconiza-se o direito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todo(a) estudante que necessite de auxílio, como forma de garantir condições de acesso aos conhecimentos dos componentes curriculares.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as principais referências e a relação com os dispositivos legais que embasam a inclusão no âmbito das políticas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil. Chama-se a atenção para a questão do currículo flexível e adequado e a universalização de acesso escolar a todas as pessoas com deficiência. Não há pretensão de esgotar a temática, pelo contrário, entende-se que muitas discussões se fazem ainda necessárias em direção à construção de travessias possíveis.

A postura metodológica assumida nesta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, com enfoque na pesquisa bibliográfica, tendo um recorte de tempo transversal que possibilita a análise das diferentes políticas que embasaram as legislações ligadas à inclusão no Brasil desde os anos 1990. Sendo assim, a discussão está estruturada em duas partes principais: a primeira, centrada nas políticas da educação especial numa perspectiva inclusiva, e a segunda se detém aos desdobramentos e desafios da inclusão no espaço escolar.

### **Marcos legais sobre a questão da inclusão no Brasil**

O propósito de inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes segmentos da sociedade não é algo novo, no entanto, ainda se constitui tema de grande complexidade que precisa estar presente na pauta dos debates contemporâneos. Há necessidade de se evoluir, passando dos discursos contundentes para a implementação de políticas públicas que resultem na garantia dos direitos da pessoa com deficiência, mostrando que, para além de um corpo com lesão, existe uma sociedade que produz, cotidianamente, desafios para a participação com autonomia. Para tanto, faz-se necessário deslocar a correção dos corpos dos sujeitos e adequar os espaços sociais para o acolhimento dessa variação humana (MARTINS, 2016).

As primeiras iniciativas brasileiras à organização de serviços para atendimento das pessoas com deficiência ocorreram com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamim Constant (IBC), e do Colégio Nacional para Surdos-Mudos, em 1856, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nesta perspectiva, Glat e Blanco (2007) destacam que, no período em questão, a compreensão de deficiência tinha por base o modelo clínico, com a submissão dos sujeitos a exames médicos, psiquiátricos e psicológicos realizados por profissionais da área da saúde, sob a ideia da correção dos corpos. Por isso, entendia-se como relevante a intervenção como forma de minimizar as marcas da lesão ou eliminá-las. Não se almejava, portanto, que pessoas com deficiência participassem dos ambientes acadêmicos, pois, para ingressar no convívio social e cultural, era preciso atingir um *ideal de normalidade*.

Ressalta-se que o modelo médico ou individualista busca nas pessoas as causas para seus problemas e tenta reabilitá-las para a vida em sociedade (DINIZ 2003, 2007; MARTINS, 2016). Nas instituições que seguiram esse modelo, privilegiavam-se atividades para a aprendizagem de comportamentos moldados às "ações de vida diária" (alimentar-se, vestir-se, etc.) e, juntamente, eram ofertadas atividades em oficinas "protegidas" de trabalho. Aos acreditados como capazes pelos profissionais indicados para tal fim, ofertavam-se atividades pedagógicas de alfabetização. Tais ações, oportunizadas nas instituições especializadas, foram percebidas como um grande avanço na educação e como uma das maneiras viáveis para a reabilitação dos sujeitos com deficiência. Desse modo, perpetuava-se uma prática que não permitia agência à pessoa com deficiência, limitando as interações e ações à percepção de *experts* que determinavam o que cada um poderia ou não fazer e onde cada um poderia ou não chegar, tudo isso desvinculado das escolhas individuais.

Em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que posteriormente consolidou-se como Secretaria de Educação Especial (SEESP)<sup>2</sup>, a Educação Especial foi institucionalizada no cenário político brasileiro. Todavia, continuava caracterizando-se majoritariamente como um sistema de ensino segregado, com profissionais e serviços específicos (PLETSCH, 2014).

De certa forma, o conceito de integração/inclusão chega ao Brasil, conforme lembra Miranda (2010), na década de 1970, opondo-se aos modelos de segregação e defendendo a ideia de possibilitar às pessoas com

---

<sup>2</sup> Em 2011, com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), os programas e políticas no campo da Educação Especial foram incorporados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

deficiência condições de vida o mais adequadas possíveis, assemelhando-se com as demais pessoas. Assim, as propostas das políticas públicas da década de 1980 foram norteadas pelos princípios da normalização, numa concepção caritativa de deficiência e pela integração ancorada numa concepção médica e individualista de compreender a deficiência.

Os eventos internacionais, como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, a *Declaração de Salamanca*, o *Encontro de Dakar* e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* foram significativos na organização, elaboração e implementação das políticas e diretrizes educacionais brasileiras. Em especial, é importante referendar neste cenário que a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais* teve como intuito analisar as mudanças fundamentais nas políticas necessárias ao fortalecimento do enfoque da educação para todas as pessoas, tornando-se, assim, um documento balizador de “princípios, políticas e práticas” no campo educacional da deficiência para os diferentes países (UNESCO, 2011).

Esses eventos tiveram repercussão no Brasil, influenciando o surgimento de um novo modelo educacional. Entre os marcos nacionais, destacam-se a LDB 9394/96; o Plano Nacional de Educação para Todos, de 2001; a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que instituiu diretrizes nacionais para a Educação Básica; o documento do Ministério Público Federal, “O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, editado em 2004 pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a partir da qual foi elaborada a Lei de Inclusão. Destaca-se, ainda, a Lei n. 12.711/2017, nomeadamente Lei de Cotas, que garante cinquenta por cento de vagas para pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior público. Tal lei garante a matrícula de todas as pessoas com deficiência e a implantação de projetos políticos pedagógicos de acessibilidade abertos à reversão das propostas pedagógicas comumente convencionais e segregadoras que elevam a exclusão dos acadêmicos com deficiência (FERNANDES, 2013).

Pode-se afirmar, no entanto, que houve fortalecimento da política inclusiva nos sistemas educacionais regulares a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O texto introdutório desse documento destaca o movimento mundial pela inclusão como uma “[...] ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 56).

Lembra-se que a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela ONU em 2006, surgiu inspirada no modelo social de compreensão da deficiência, deslocando a ideia da limitação presente na pessoa

para sua interação com o espaço social, ou seja, há um caráter relacional, segundo o qual o ambiente é definidor da experiência de cada pessoa. Dos desdobramentos da referida Convenção, no Brasil, foi promulgado o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, cujo Artigo 1º define o entendimento do Estado sobre pessoa com deficiência:

[...] pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas [...] (BRASIL, 2012, p. 149).

Na perspectiva inclusiva, é direito incondicional que as pessoas com deficiência possam viver de forma independente e tenham garantidas as condições de acessibilidade nos espaços onde convivem socialmente para participar plenamente de todos os aspectos da vida. De acordo com o Art. 24, da ONU, que trata sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, é fundamental “[...] efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (ONU, 2006, p. 76). Para isso, o mesmo artigo prevê que “[...] os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (ONU, 2006, p. 76). Isso significa que é responsabilidade de cada sistema de ensino proporcionar os ajustes necessários à participação de todas as pessoas, numa transversalidade dos níveis, etapas e modalidades de ensino.

A partir dessas normativas, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, da Justiça e a UNESCO lançaram o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, em 2009, envolvendo o Brasil na *Década da Educação em Direitos Humanos* prevista no *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. Para tal, o documento define ações para fomentar no currículo da Educação Básica temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem o processo de inclusão no ambiente escolar.

Mazzota (2002) enfatiza que o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* apresenta disposições legais e normativas sob uma acepção democrática da educação escolar, na premissa de não excluir nenhum sujeito devido à sua condição social. Elucida, também, o papel da educação especial em uma estrutura e proposta de ensino inclusivo para todos os indivíduos.

No campo da Educação Inclusiva, no período 2003-2010, foram realizados investimentos financeiros e elaboradas políticas públicas com o intuito de promover a inclusão social e educacional. Em especial, é importante destacar o *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à Diversidade*, implementado em diferentes municípios brasileiros, sob o objetivo de desenvolver a política de

Educação Inclusiva de pessoas com deficiência. Assim como o Programa Incluir, cujo objetivo foi o de garantir o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior (PLETSCH, 2014).

Com base nessa política, no ano de 2009, foi homologado o Parecer nº. 13 (BRASIL, 2012), que instituiu as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)* no ensino regular na modalidade de Educação Especial, em conformidade com o Decreto nº 6.571, de setembro de 2008, revogado pelo Decreto 7.611, de novembro de 2011, que dispõe sobre apoio financeiro e técnico aos sistemas públicos de ensino estaduais, do Distrito Federal e municipais que desenvolvem *Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2008).

No contexto da inclusão escolar, o AEE é vislumbrado, de um lado, como um espaço de complementaridade, suplementariedade, integração e aprendizagem dos estudantes da educação especial com os demais estudantes na rede de ensino regular. De outro lado, é importante afirmar que o papel do AEE no espaço escolar deve ser de parceria com o professor regular na reelaboração de práticas pedagógicas e da dinâmica do processo de ensino como um todo, bem como para a consultoria colaborativa na elaboração e organização do planejamento curricular. Significa dizer que o AEE não pode ser encarado como um lugar de substituição da Educação Regular, nem que ele seja responsável pela escolarização individualizada do estudante com deficiência (SILVA et al., 2016).

Vale ressaltar que as pessoas com deficiência, no período 2011-2016, obtiveram maior visibilidade e conquistas, tanto no plano das políticas públicas quanto no acesso aos setores públicos: mercado de trabalho, políticas públicas de permanência e concursos públicos em todos os níveis. Essa perspectiva foi regulamentada com a Lei 13.146, de 2015, *Lei Brasileira de Inclusão*, que preconiza o direito, a proteção e a segurança das pessoas com deficiência em todas as instâncias da vida pública na sociedade.

Observa-se que o processo de inclusão no território brasileiro tem avançado por meio de políticas educacionais, assim como tem levado muitas pessoas a estarem mais atentas às discussões relacionadas aos direitos dos cidadãos. Contudo, é importante destacar neste contexto que a inclusão escolar no Brasil aconteceu tanto com a participação efetiva de familiares quanto com as contribuições das unidades escolares. Esse movimento se deu de forma gradativa baseada em tomadas de decisões conjuntas e adaptação de escolas e docentes na direção de um processo inclusivo (NOGUEIRA, 2014).

Vale lembrar, ainda, sobre o contexto em questão, que desde 1990 ocorreu um movimento de incorporação da inclusão com participação de movimentos sociais, instituições filantrópicas, professores, pesquisadores e

organizações sociais que, embora com participação efetiva e intensa, não alcançaram o mesmo peso na tomada de decisões e de implementação das políticas escolares inclusivas. Diante dessa reflexão que expõe a concepção da inclusão, entende-se que ela é compreendida como processo planejado, gradativo e que deve ser compromisso de toda a sociedade, compartilhando responsabilidades com organizações governamentais e não-governamentais voltadas à garantia da dignidade da pessoa humana como fundamento de uma sociedade livre, democrática e justa.

### **Inclusão escolar e o cuidado linguístico: um caminho necessário**

Pensar na construção de uma sociedade inclusiva a partir do âmbito escolar requer também o cuidado com as representações linguística, simbólica e nominativa para as pessoas com deficiência. Na linguagem, expressa-se, voluntária ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação. É sabido que ainda podemos encontrar fortes expressões, advindas do modelo médico, como Necessidades Especiais, Excepcional e Pessoa Portadora de Deficiência, em dispositivos legais, pesquisas defendidas por autores desta área, livros, revistas, jornais, programas de televisão e rádio, apostilas, reuniões, palestras, placas informativas dos espaços públicos e até nos discursos escolares.

Esse conjunto de expressões possibilitou ampliar o repertório de outras terminologias de caráter negativo que discriminam, rotulam, segregam e excluem os estudantes com deficiência. Trata-se, por exemplo, das expressões aleijado, débil mental, retardado, pessoas com problemas, surdo-mudo, mudinho, ceguinho, aleijadinho, doidinho, incapacitados, lentos, atrasados, carentes culturais, excepcionais, incapazes, anormais, entre outras (FERNANDES, 2013). Entende-se que essas designações devem ser combatidas e abolidas. Sob o ponto de vista humano e inclusivo, esses termos e tratamentos, ainda em uso popularmente, cientificam e politicamente devem ser eliminados do convívio social, acadêmico e escolar para que, de fato, se possa avançar no sentido de um processo inclusivo.

Diante disso, considera-se como válido o termo "Pessoa com Deficiência", tendo em vista que seu sentido é menos excludente, marginalizado e ofensivo do que as demais terminologias corriqueiras. A respeito do uso da expressão "Pessoa com Deficiência", importa destacar o Modelo Social, cuja referência é a de que a deficiência é fruto das desvantagens ou restrições provocadas pela sociedade: efeito da opressão social imposta a indivíduos com características físicas, mentais ou sensoriais atípicas.

Nessa perspectiva, Diniz cristaliza dois argumentos essenciais traduzidos pela visão sociológica de tradição marxista frente ao modelo social. O primeiro estava ligado à aceção de que o "[...] corpo lesado não determinaria,

tampouco explicaria, o fenômeno social e político da subalternidade dos deficientes [...]” (2007, p. 98), ou seja, a deficiência é um fenômeno sociológico e a lesão, uma expressão da biologia humana isenta de sentido.

A expressão “Pessoa com Deficiência” é adotada internacionalmente e também no País, já que o Brasil é um dos países signatários da *Convenção Internacional da ONU pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência*. Essa Convenção, ratificada em solo brasileiro em 10 de julho de 2008, pelo Decreto Legislativo n. 186/08, encontra-se vigente com força constitucional, conforme disposto no Art. 5º, §§ 1º e 3º da Constituição pátria. Trata-se do primeiro documento de Direitos Humanos do Século XXI e, nele, optou-se por utilizar expressamente a denominação “Pessoa com Deficiência”, entendendo ser esta a forma mais precisa para identificar e contemplar o anseio de seus signatários, o que, inclusive, já vinha sendo preconizado fortemente pelo movimento social das pessoas com deficiência no Brasil.

Desse modo, a denominação “Pessoa com Deficiência” é considerada atualmente como a forma mais objetiva de se identificar uma pessoa, sem a tentativa de excluir ou esconder a ocorrência de uma condição ou maneira de ser próprias, pois coaduna com a premissa do movimento social das pessoas com deficiência – “Nada sobre nós sem nós”. Tal terminologia ganha relevância pelo fato de ser escolhida por pessoas que experienciam a deficiência de fato, ou seja, são as próprias pessoas com deficiência utilizando-se de seu protagonismo nas definições de suas histórias.

### **Entrecruzando os olhares: inclusão, escola e currículo**

Falar de inclusão escolar de pessoas com deficiência ainda é bastante desafiador e cercado por muitos entraves, embora saiba-se que ao longo da história tenham ocorrido avanços significativos. Sobre esse aspecto, Damázio (2005) considera que as dificuldades do processo de inclusão dos estudantes com deficiência são decorrentes, principalmente, da forma como a escola tem estruturado suas propostas educacionais. Desse modo, pensar uma escola nos moldes da inclusão escolar requer ir além de práticas integradoras, que têm se limitado a fazer algumas mudanças no contexto educacional. Noutras palavras, é preciso pensar na transformação da escola e das práticas pedagógicas, porém, considerando primeiramente o potencial dos estudantes com deficiência (DAMÁZIO, 2010).

A educação inclusiva pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais e é concebida como direito humano. Conforme Valle e Connor (2014, p. 76), “[...] o que está faltando é a compreensão fundamental da inclusão como equidade educacional [...]”. Muitos sujeitos, por terem uma maneira diferenciada de lidar com o conhecimento e de se comunicar, têm sido

privados de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Para que a inclusão seja efetiva e vivenciada nos espaços escolares, faz-se necessário uma prática diária das pessoas que usam e ocupam esse lugar, pois a inclusão “[...] é um sistema de crenças no âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado [...]” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 84). Uma sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem na qual estudantes necessitam cultivar os valores da colaboração em detrimento da competição. Conforme destaca Ferreira, a inclusão envolve:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor (FERREIRA, 2005, p. 44).

Nota-se que a efetivação da escola na perspectiva da educação inclusiva está ligada a um trabalho pautado na defesa dos princípios e valores éticos, como na projeção dos ideais de cidadania e justiça, delineada a uma proposta que visa à promoção de práticas pedagógicas voltadas para a individualidade do estudante e suas necessidades peculiares de aprendizagem.

Um dos caminhos para a concretização de uma educação inclusiva é a acessibilidade em seu sentido mais amplo, ou seja, transpor as barreiras arquitetônicas, atitudinais, sensoriais, entre outras que impedem ou limitam a participação do estudante com deficiência nas práticas do cotidiano escolar. Para tal, nesse sentido é importante reunir e avaliar as mais diversas fontes de informações, tanto sobre as características dos estudantes, como sobre as condições do contexto escolar e da comunidade na construção de diretrizes políticas e de práticas inclusivas que de fato viabilizem o acesso à educação de qualidade (SOUZA, 2013).

Dentre as barreiras, a primeira delas é a “acessibilidade arquitetônica”, sendo fundamental assegurar que nenhuma pessoa tenha seu acesso negado aos espaços educacionais. Isso condiz a uma construção acessível, baseada nos princípios do Desenho Universal<sup>3</sup>, que permite não somente a participação de estudantes com deficiência, mas a de seus familiares e de toda a comunidade no processo educativo (WB, 2005).<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> O *Desenho Universal* é uma proposta que visa a concepção de objetos, equipamentos e estruturas do meio físico destinados à utilização pela generalidade das pessoas, sem recurso a projetos adaptados ou especializados (NUERNBERG, 2008).

<sup>4</sup> Encontra nesta publicação uma discussão sobre acessibilidade, de que não se deve ser confundido com projetos de design, mas, sim, atender a funcionalidade.

Desse modo, requer adequações no ambiente, de maneira que possibilitem o acesso de toda a comunidade escolar aos diferentes espaços da escola. Conforme Carneiro, “[...] a eliminação dos obstáculos arquitetônicos ambientais existentes na escola depende do grau de conscientização dos gestores frente ao significado desses obstáculos e das atitudes decorrentes, para sua superação [...]” (2007, p. 44). Essa ideia evidencia o lugar relevante da gestão para a incorporação de uma cultura inclusiva, visto que o desejo, os esforços e a vontade política dos gestores têm implicações diretas, seja para captar recursos para adequação arquitetônica, seja para o uso dos existentes e disponíveis para esse fim.

Outro empecilho à inclusão são as “barreiras atitudinais”, referentes às atitudes dos envolvidos no processo educacional para com as pessoas com deficiência, visto que um dos principais obstáculos para a consolidação da cultura inclusiva é o pouco conhecimento sobre as possibilidades de vida do sujeito com deficiência. Conforme lembra Souza (2013, p. 12), “[...] é fundamental a construção de atitudes positivas, através do redimensionamento da forma pela qual a diversidade é assumida e do papel social do estudante com deficiência [...]”. As concepções de deficiência definem práticas pedagógicas e, em algumas situações, podem apoiar atitudes preconceituosas e capacitistas. Assim, refletir sobre essas concepções pode resultar em atitudes mais acolhedoras à diversidade humana e no reconhecimento da fragilidade inevitável de todos os sujeitos. Conforme entende Carneiro (2007, p. 55), “[...] a predisposição dos professores frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos existentes [...]”.

Nesse sentido, faz-se necessário libertar o estudante da condição de solitário responsável por seu insucesso escolar e abandonar, definitivamente, as rotulagens a que está sujeito. É importante situar que a eliminação das barreiras de aprendizagem depende do contexto nos quais elas se apresentam e/ou são produzidas, removendo a carga de se fazer a inclusão dos estudantes com deficiência, elevando a compreensão ao patamar da interseccionalidade das questões identitárias de cada estudante e, com isso, eliminar as múltiplas facetas das barreiras atitudinais. Uma pessoa não é apenas resultado de suas características de funcionalidade humana, mas é atravessada de diferentes características. A experiência da deficiência é singular, pois é marcada por tantas outras características, como sexo, gênero, classe social, idade, cultura etc.

Nesse engajamento, uma situação decisória no processo de uma cultura inclusiva nas escolas é recriar as práticas pedagógicas, bem como ressignificar as concepções curriculares em suas diferentes dimensões (planejamento,

metodologias, estratégias de ensino, tempo e espaço de aprendizagem e, principalmente, avaliação); as quais, por sua vez, devem estar vinculadas ao processo histórico-cultural e às questões interseccionais dos sujeitos partícipes no espaço escolar.

De diferentes maneiras, sugeriram-se, ao longo da história, práticas que fossem condizentes com o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência. Na lógica da normalização, pautada no modelo caritativo, as pessoas eram segregadas e bastava a aprendizagem para a vida diária; com o movimento de integração, fundamentado na concepção médica, as práticas precisavam ser corretivas e atingir um ideal de normalidade. Para tanto, as adaptações curriculares foram difundidas e incorporaram o cotidiano docente. O currículo adaptado aparece na Constituição Federal do Brasil, como:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com deficiência. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, possível de ampliação, para que atenda realmente a todos os estudantes (BRASIL, 1998, p. 33).

No entanto, as adaptações foram incorporadas na prática como minimizações no currículo para estudantes com deficiência. O professor, ao fazer seu planejamento, comumente estabelece um para os chamados “normais” e outro para o estudante com deficiência. Essa situação perdura em muitas escolas brasileiras, pois as mesmas aderiram à “[...] mudança estrutural obrigatória, mas a sua implementação específica recria a exclusão” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 76). Não bastam leis que obriguem mudanças estruturais nos currículos se as concepções ou atitudes no momento do planejamento não são revisitadas.

Nessa perspectiva, o documento intentava (BRASIL, 1988) para que as mudanças curriculares não tratassem das metodologias de ensino e aprendizagem, nem da organização do espaço físico da sala de aula, ou mesmo do clima escolar. A ideia era repensar os objetivos de aprendizagem de maneira ampla. Significava relacionar os conteúdos com sua essência e sequência de elucidação, por essas reflexões incluírem determinadas estratégias didáticas que viabilizam a aprendizagem dos estudantes, respeitando seu ritmo, modo de aprender, suas limitações biológicas, habilidades, desejos e emoções.

Nesse alinhamento, na perspectiva inclusiva, outras designações surgiram para não se confundir com as antigas práticas, como currículos flexíveis, customizáveis, ou ainda diversificação curricular. Conforme Souza (2013, p. 19), o currículo precisa abarcar todos os estudantes e suas possibilidades de:

[...] inserção social; ser balizado por princípios de não discriminação, apreciação da diversidade e da tolerância; ter a questão dos direitos humanos e da criança, como também dos deveres, como parte do conteúdo curricular, os materiais didáticos e os métodos de ensino adequados e relevantes (SOUZA, 2013, p. 19).

Observa-se que os apontamentos realizados por Souza balizam suas análises para a defesa, o respeito e a valorização da pessoa com deficiência no âmbito social e educacional. Sobretudo, nesse processo, o professor torna-se o eixo central na elaboração do planejamento escolar e na organização das práticas pedagógicas a partir da exploração dos diferentes tipos de recursos didáticos que atendam às necessidades e especificidades de cada estudante.

Outro tópico relativo ao currículo remete à importância do sistema linguístico, por exemplo, a Língua de Sinais a ser utilizada em sala de aula, como também outros recursos de comunicação alternativa-aumentativa. Esses sistemas de comunicação e informação entre os pares envolvidos no processo educativo são imprescindíveis para que a aprendizagem aconteça firmemente (PLETSCH, 2014). A escolha de recursos e estratégias de ensino adequadas às condições de participação dos estudantes é essencial para que haja uma prática docente ética e equitativa quanto ao acesso ao conhecimento.

A incorporação da experiência da deficiência nos currículos e conteúdos escolares é outra questão a ser evidenciada. Böck e Nuernberg (2018) indicam que é importante dar visibilidade ao tema deficiência no currículo como um tema do cotidiano humano, ou seja, a representatividade da produção científica e cultural de pessoas com deficiência precisa ser referenciada nos contextos educacionais. Não são poucas as pessoas com deficiência que contribuíram para os campos da arte, da física, da matemática e da literatura, dentre outras áreas de conhecimento. Esse é outro modo de romper com o deficientismo<sup>5</sup> que opera no imaginário de muitas pessoas.

Em consonância com essa perspectiva, outro aspecto que ganha relevância e importância para Souza (2013) é o processo de avaliação dos estudantes com deficiência no processo educativo. A esse respeito, a autora complementa que a participação da família é fundamental, pois é no cotidiano do estudante que é possível mensurar o impacto do que foi aprendido no sistema de ensino. Quanto à avaliação, Souza (2013) aponta alguns indicativos de como avaliar os estudantes com deficiência a partir de seu entrelaçamento com as atividades propostas pelo professor em sala de aula:

[...] o procedimento da avaliação contínua, por meio de relatórios, para constante apreciação de cada tópico previamente estabelecido

---

<sup>5</sup> Preconceito pela deficiência, na qual as características físicas antecedem o conhecimento real do sujeito.

do processo educacional, permitindo ponderar os métodos de ensino, como também, as necessidades ajustes ao ritmo ou estilo de aprendizagem; e a da utilização de portfólios, cujo conteúdo é a produção do estudante em seu processo, o estabelecimento e a avaliação de metas, trabalhos diários, auto-avaliação e observações diárias docentes (SOUZA, 2013, p. 25).

Carvalho acrescenta que:

Avaliação deve ser contínua e permanente, como rotina, inserida no projeto político-pedagógico. Estabelecer, semanal ou quinzenalmente, reuniões entre as equipes de professores, orientadores pedagógicos e educacionais, direção e famílias para avaliação do trabalho realizado e delineamento das ações futuras, trata-se de prática saudável e urgente (CARVALHO, 2000, p. 88).

Entende-se que o rigor dos elementos apontados na proposta das autoras tem como foco desejável a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito. Sobretudo, situa caminhos para o professor realizar a avaliação, por meio de diferentes estratégias didáticas que considerem as condições desse sujeito e, principalmente, respeitem seu modo de aprender. Desse modo, o professor precisa viabilizar a aprendizagem por meio da criatividade e da flexibilidade de planos e atividades à medida que as reações dos estudantes ofereçam novas pistas, oportunizando um clima favorável de participação e aprendizado. Carvalho (2000) complementa que a utilização de diferentes instrumentos pedagógicos pelo professor em sala de aula remove barreiras de aprendizagem, como também contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes do estudante no ambiente escolar.

Uma das abordagens que emergem nas pesquisas no campo da educação inclusiva refere-se ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o qual proporciona um *framework* que antecipa as necessidades de remoção de barreiras e de implementação de facilitadores visando a participação de maior número de estudantes em cada sala de aula. O diferencial dessa perspectiva é que comumente não são pensadas adequações nos currículos que antecedam a chegada de um estudante com deficiência. O DUA indica que o uso dos recursos e estratégias diferenciadas deve ser constante, pois todas as pessoas possuem características distintas para aprender. A acessibilidade, portanto, não deve ser reduzida pelos diagnósticos de deficiência, compreendendo que mesmo os sujeitos com diagnósticos idênticos possuem características peculiares para sua permanência em espaços de aprendizagem formal.

A consolidação da inclusão escolar é um processo dinâmico e gradual, que envolve cooperação, solidariedade, respeito às diferenças e valorização das diferenças, bem como um currículo significativo baseado nas características

sociais, econômicas e culturais dos estudantes. Para tanto, pensar em inclusão, em termos gerais, é elevar “[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (MANTOAN, 2002, p. 34).

Entende-se que o processo de inclusão nos espaços escolares tem forjado seus caminhos e convidado a todos os envolvidos com a educação a repensar e ressignificar suas práticas e atitudes. Sendo assim, essas mudanças possibilitam entendimentos menos preconceituosos em direção a uma sociedade democrática. A escola inclusiva é aquela que acolhe a todos, implicando num sistema que reconheça as diferenças individuais, respeitando as peculiaridades e necessidades de qualquer sujeito com qualidade pedagógica (CARVALHO, 2004).

Para a construção de uma cultura inclusiva no espaço escolar é preciso uma nova abordagem de currículo, que coadune com as premissas de acolhimento à variação humana sem distinção, compreendendo as intersecções de todas as características identitárias dos sujeitos. A existência de um currículo comum, flexível, customizável a todos os estudantes possibilita a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades escolares. Conforme Martins et al. (2003), o currículo inclusivo pressupõe uma abordagem que substitua o modelo tradicional consubstanciado na avaliação do estudante por prescrição e ensino especializado, para uma abordagem focalizada na sala de aula e na avaliação das condições do ensino e da aprendizagem.

Neste cenário, a parceria do professor de salas regulares de ensino com os profissionais que atuam na Educação Especial torna-se significativa e frutífera para o êxito dos trabalhos na escola inclusiva. O apoio de especialistas, unificando os dois sistemas de ensino e os adequando às necessidades de todos os estudantes, potencializando as formas de intervenção, de aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo, adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e a participação efetiva da família são ações fundamentais para essa caminhada no espaço escolar.

### **Considerações finais**

Essa discussão revela não só as contradições, mas, acima de tudo, a complexidade do processo que envolve a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, particularmente no âmbito dos projetos políticos pedagógicos dirigidos ao ensino, formação e currículo que abarquem a cultura inclusiva. É fato que, assim como estudos atuais na área da educação, ensino e formação, artigos e livros publicados relacionados à inclusão escolar de pessoas

com deficiência indicam que os obstáculos para atender adequadamente a esses estudantes na Educação Básica permanecem, dentre eles, a falta de recursos didáticos adaptados; ausência de propostas pedagógicas; necessidade de uma redefinição das questões conceituais curriculares; falta de conhecimento dos professores sobre inclusão e, principalmente, investimento permanente de políticas públicas de formação continuada, tanto para os professores do ensino regular quanto do AEE.

Considerando esse conjunto de questões, que implicam no processo de inclusão, entende-se que o movimento da inclusão deve assumir metodologias e recursos didáticos que perpassem a dinamicidade e colaborem para a construção do conhecimento com as pessoas com deficiência. A inclusão nessa perspectiva pode impactar nas práticas clichês/tradicionais que majoritariamente levam à exclusão das pessoas com deficiência. Outra mudança importante no espaço escolar é a ideia de currículo ligado aos aspectos culturais e sociais dos quais os estudantes estão imbuídos. O currículo na perspectiva da inclusão, a partir dessa discussão teórica, precisa estar organizado e projetado sob um bem comum e desejável a todos/as estudantes. Mas, para isso ocorrer, há necessidade de articular práticas pedagógicas flexíveis, abertas e adequadas para amarrar os conteúdos que tenham total relevância para a diversidade de estudantes que fazem parte do núcleo escolar.

Isso significa dizer que os conteúdos curriculares e temas transversais devem estar comprometidos com a compreensão da realidade de todos(as) para que, de fato, esses sujeitos consigam aprender de acordo com diferenças, ritmo, jeito, desejo e interesse que lhes são próprios. Para além desse respeito ao sujeito e seu modo de participar, é necessário valorizar a experiência da deficiência enquanto parte do currículo, tais como os apontados por Bock e Nuernberg (2018), ao indicarem que a produção cultural das pessoas com deficiência, sua representatividade no mundo da ciência, da política, das artes e dos esportes deve adentrar o currículo e o planejamento dos professores.

As reflexões e os pontos que entrecruzam as políticas da Educação Especial na perspectiva da inclusão, as proposições pedagógicas e as práticas curriculares atravessam o ambiente escolar por meio do discurso, do comprometimento e da responsabilização do bom desempenho e da aprendizagem do estudante com deficiência, estando, isso, a cargo do professor da Educação Especial. Para se pensar num espaço e tempo que se declaram inclusivos é de fundamental importância despolitizar e desresponsabilizar unicamente o profissional da Educação Especial pelo sucesso escolar do estudante com deficiência. Não se trata de tirar sua responsabilidade, mas de ampliá-la para os demais profissionais envolvidos com a Educação, o ensino, a formação e, principalmente, com a inclusão desses estudantes. Não se faz

inclusão na sala especial ou no AEE. Ela ocorre no cotidiano escolar e é marcada por distintas histórias de vida, que vão além da característica de deficiência.

O percurso traçado neste artigo propicia uma reflexão sobre a constante ressignificação de nomenclaturas e concepções que pautaram as políticas públicas no cenário brasileiro e o quanto cada momento histórico marcou vidas de pessoas com deficiência. Ater-se a isso pode desvelar o quanto cada pessoa, nos espaços sociais que ocupa, tem a possibilidade de ampliar ou limitar as condições para a participação do outro. É preciso combater políticas capacitistas e segregacionistas, pois a história já revelou o quanto diferentes sujeitos foram subjugados e negligenciados em diferentes quesitos de suas vidas. Aproximar a escola de uma cultura inclusiva que respeita e valoriza a diferença poderá ser uma das respostas para a consolidação de uma sociedade mais justa e de real vivência dos direitos humanos.

### Referências bibliográficas

- BOCK, G. L. K., NUERNBERG, A. H. 2018. As Concepções de Deficiência e as Implicações nas Práticas Pedagógicas. *Revista do VII Congresso da Educação Básica – COEB*. Florianópolis: PMF, pp. 01-10.
- BRASIL. 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.
- BRASIL. 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro, pp. 01-15. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9737&interna=6](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=9737&interna=6)>. Acesso em: 15/08/2018.
- BRASIL. 2012. *Pessoa com Deficiência: Legislação*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Brasília: SDH-PR/SNPD.
- CARNEIRO, M. S. C. 2007. *Deficiência Mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS, pp. 44-55.
- CARVALHO, R. E. 2000. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação.

- CARVALHO, R. E. 2004. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- DAMÁZIO, M. F. M. 2005. *Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos*. In: Anais do II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília: MEC, SEESP.
- DAMÁZIO, M. F. M. 2010. Educação Escolar de Pessoas com Surdez - Atendimento Educacional Especializado em Construção. *Revista Inclusão*, Brasília, MEC, v. 5.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca-Espanha. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 18/12/2018.
- DINIZ, D. 2003. *Modelo social da deficiência: a crítica feminista*. *Série Anis*, Brasília, v. 28, pp. 01-08, julho.
- DINIZ, D. B. L. 2007. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, D; BARBOSA, L; SANTOS, W. R. 2009. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, pp. 64-77, dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: 15/06/2018.
- FERNANDES, S. 2013. *Fundamentos para educação especial*. Curitiba: InterSaberes.
- FERREIRA, W. B. 2005. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? *Revista da Educação Especial*, n. 40, pp. 40-46, outubro.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. 2007. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, pp. 15-35.
- MANTOAN, M. T. E. 1998. Ensino Inclusivo - educação (de qualidade) para todos. *Integração*, Brasília, v. 7, n.19, p. 72-72.
- MARTINS, B. S. 2016. *Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade*. Coimbra: Almedina.
- MARTINS, E. A. et al. 2003. *A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?* Natal: EDUFRN.

- MARTINS, L. J. 2016. *O uso da oficina pedagógica no ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina.
- MAZZOTTA, M. J. S. 2002. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Editora Mackenzie (Cadernos de Pós-Graduação).
- MIRANDA, C. R. S. 2010. *Educação inclusiva e escola: saberes construídos*. Londrina. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina.
- NOGUEIRA, R. E. 2014. A Disciplina de Geografia na Escola Inclusiva. In: MARTINS, R. E. M. W. (Org.) *Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- NUERNBERG, A. H. 2008. Contribuições de Vygotsky para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá-PR, v. 13, n. 2, pp. 307-316. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>>. Acesso em: 16/08/2018.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. 2006. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF: ONU, p. 76.
- PLETSCH, M. D. 2014. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Editoras NAU/EDUR.
- SANTA CATARINA. 2004. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina*. São José: FCEE.
- SANTA CATARINA. 2006. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Florianópolis: Cogen.
- SOUZA, F. F. 2013. *Políticas de Educação Inclusiva: análises das condições de desenvolvimentos dos alunos com Deficiência na instituição escolar*. Campinas-SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação.
- UNESCO. 2000. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar, Senegal, 26- 28 de abril. Declaração de Dakar. 2000. Brasília: Unesco, Consed, Ação educativa, 2001. 70p. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>>. Acessado: 18/12/2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. 2011. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. 2014. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGH.

WB. 2005. *Education for All: The Cost of Accessibility*. Education Notes. Washington, DC: WB. Disponível em: <[siteresources.worldbank.org/.../\\_EFAIncludingPortuguese.doc](http://siteresources.worldbank.org/.../_EFAIncludingPortuguese.doc)>.