

A PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O IDEAL E O REAL DA ACESSIBILIDADE DOS DEFICIENTES VISUAIS E CADEIRANTES ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DO OESTE¹

Solange Bauer da Rosa Cenci²
Neli Bastezini Kronbauer³

RESUMO: O presente estudo tem por finalidade resgatar um pouco da história da educação especial, fazer um estudo da legislação, abordando a problematização da educação inclusiva, entre o ideal e o real da acessibilidade dos deficientes visuais e cadeirantes nos espaços das escolas públicas do município de São Lourenço do Oeste – SC. Constata-se a realidade destes alunos no ambiente físico das unidades escolares, nos espaços internos e externos, além de parques e os destinados à prática da educação física e as condições do transporte escolar. Tal iniciativa resultou da necessidade de avaliar os aspectos legais e sua aplicabilidade. Para tanto, utilizou-se o método investigatório com constatações *in loco*, no sentido de elucidar a realidade da acessibilidade nos espaços físicos para atender os alunos deficientes que frequentam o ensino regular na rede pública. Por fim, esta análise aborda a discrepância entre o ideal previsto na legislação e o real encontrado nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Acessibilidade. Legislação. Cidadania.

¹ O texto resulta de finalização do curso de especialização em Educação e a Interface com a Rede de Proteção Social, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ (2015) – Unidade Fora de Sede de São Lourenço do Oeste.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC (2000) – Extensão São Lourenço do Oeste, Pós Graduação em Teoria e Metodologia da Educação: Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ (2002) – Campus São Lourenço do Oeste. Servidora Pública Municipal de São Lourenço do Oeste. E-mail scenci@unochapeco.edu.br.

³ Mestre em Educação e Ensino pela Universidade do Contestado – UnC, em convênio com a UNICAMP. Professora da Gerência de Educação de São Lourenço do Oeste e da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. E-mail: nelibk@ibest.com.br

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 deu um novo rumo às políticas sociais do país, pois se fundamenta na cidadania e na dignidade da pessoa humana e garante o direito à igualdade e à educação de todos. E quando se fala de todos, também estão incluídas as pessoas com deficiência, que passam a ter a possibilidade de exercer sua cidadania, após um longo período da história, vivendo no abandono e no preconceito, excluídas da sociedade.

Movimentos mundiais foram fundamentais para o desenvolvimento de políticas sociais voltadas à Educação Especial. É importante destacar que, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação (KASSAR, 2011). E, em 1994, participou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca, Espanha, resultando na Declaração de Salamanca. A partir daí, um conjunto de ações nacionais foram tomadas, direcionando proposições acerca do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, implementando uma política de Educação Inclusiva.

Ademais, vários são os instrumentos legais que buscam modificar uma situação de descaso para com os deficientes, pois, em pleno século XXI, ainda são encontradas situações que não atendem estes alunos. Ressalta-se: “[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2013). Acrescenta-se, ainda, que vários são os aparatos legais que tratam da questão nos âmbitos nacional, estadual e municipal, mais especificamente nas últimas duas décadas, quando o assunto passa a ser objeto de reivindicações, mas que, na prática, poucos são os avanços na aplicabilidade da legislação em vigor.

Quando se trata especificamente desta problemática no município de São Lourenço do Oeste, e de acordo com o embasamento legal, a infraestrutura física das escolas da rede pública de ensino passa a ser objeto de estudo para avaliar o quadro atual. Ainda, quando o assunto é o ajustamento das condições necessárias ao melhor atendimento aos alunos com deficiência no que diz respeito à acessibilidade, o presente estudo objetiva avaliar a problematização da educação inclusiva: entre o ideal e o real da acessibilidade dos deficientes visuais e cadeirantes nos espaços das escolas públicas do município de São Lourenço do Oeste.

Para tanto, a pesquisa foi realizada no mês de maio de 2015, por meio de visita *in loco*, contemplando dezesseis escolas públicas estaduais e municipais, das áreas rural e urbana de São Lourenço do Oeste, que atendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos - EJA. É importante destacar que o Ensino Fundamental é municipalizado, como resultado de um processo ocorrido no final de 2011, de forma que, atualmente, os espaços físicos das escolas estaduais são compartilhados com as municipais. Assim sendo, a esfera municipal atende toda a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, a esfera estadual, o Ensino Médio e a EJA (Ensinos Fundamental e Médio).

Como técnica de pesquisa, utilizou-se a observação dos ambientes físicos, com roteiro acerca das necessidades ideais de acessibilidades específicas dos deficientes visuais e cadeirantes os quais são objeto deste estudo. Nas visitas às unidades escolares, o diálogo com os gestores das escolas tornou-se elemento imprescindível para alguns esclarecimentos.

2 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, no Período Imperial, a Educação Especial tem como marco fundamental a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente Instituto Benjamim Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação e Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro. Os mesmos foram fundados para atender as necessidades da burguesia da época. (SANTOS, s. a.).

Em 1926, no Rio Grande do Sul, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental e, em 1954, no Rio de Janeiro, criou-se a primeira APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. É um movimento que se destaca por seu pioneirismo.

De 1954 a 1962 surgiram outras APAEs, sendo que, doze das dezesseis existentes, eram em São Paulo. Pela primeira vez no país discutia-se a questão das pessoas com deficiência, com um grupo de famílias que trazia para o movimento suas experiências, como pais de deficientes e, em alguns casos, com técnicos da área.

Ainda, para uma melhor articulação de suas ideias, sentiram a necessidade de criar um organismo nacional, resultando na Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), fundada em 10 de novembro de 1962. Funcionou por vários anos em São Paulo, no consultório de Stanislau Krynsky. Em 1964, o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, então presidente do Brasil, apoiou a iniciativa para a aquisição de um prédio. Construiu-se, então, no terreno onde hoje se localiza a atual sede do Rio de Janeiro, sendo posteriormente

transferida para Brasília. A Federação, a exemplo de uma APAE, se caracteriza por ser uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional com duração indeterminada, congregando como filiadas as APAEs e outras entidades congêneres, tendo como sede a capital federal (FEAPAES-PR, 2006).

Com as APAEs abrem-se as portas para acolher o grande número de pessoas com deficiência que até então eram ignoradas e excluídas da sociedade. Após estas iniciativas, as instituições marcam o começo de um movimento que surgia, conquistando o apoio e a solidariedade dos órgãos públicos, privados e da comunidade em geral, criando infraestruturas e leis que amparavam os deficientes, pois contavam com pessoas influentes na direção destes movimentos, não só no âmbito nacional, mas, também, por meio de intercâmbio internacional (MARTINI; CENCI; SILVA, 1999).

Atualmente, a FENAPAES é composta por 23 Federações das APAEs nos Estados e mais de 2.143 APAEs, distribuídas em todo o País, que propiciam diariamente atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência. É o maior movimento social do Brasil e do mundo na sua área de atuação. As APAEs têm como missão a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social, por meio de ações articuladoras de prevenção, orientação, prestação de serviços e apoio às famílias (FENAPAES, 2015).

Para assegurar e desenvolver sua missão, além do atendimento educacional, que objetiva o progresso integral do aluno, nas áreas do conhecimento e do desenvolvimento, as APAEs contam com equipes multiprofissionais para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência, composta por assistentes sociais, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, psicólogas, fisioterapeutas, médicos neurologistas e psiquiátricos. Desenvolvem atividades de acessibilidade por meio da participação em atividades culturais, esportivas, lazer e também a inserção ao mundo do trabalho.

Diante disto, pode-se compreender o quanto foi relevante o trabalho destas instituições para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, ou seja, melhora a qualidade de vida, favorece o desenvolvimento global, ajuda na busca pela autonomia e oportuniza o exercício da cidadania.

2.1 Da educação especial para a educação inclusiva

No Estado de Santa Catarina, o movimento de inclusão foi desencadeado de forma mais consistente a partir de 1987, com a reformulação do sistema de ensino, que garantiu a

efetivação da política de integração da pessoa deficiente no ensino regular. Aliado à Proposta Curricular, cujo princípio orientador é sustentado pelos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, propõe a socialização do conhecimento, fruto da produção do homem, implicando, desta forma, em sua universalização. Sendo assim, a Proposta assume que, ou se escolariza a todos, ou não se trabalha para a socialização do conhecimento e, quando se fala todos, incluem-se aqueles que apresentam deficiências.

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (BRASIL, 2011 apud SANTA CATARINA, 2014, p.70, grifo do autor)

Um avanço significativo na Educação Especial ocorre após a Conferência de Salamanca, na Espanha, onde, de 7 a 10 de junho de 1994, reuniram-se mais de 300 participantes, com representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, para promover o objetivo da Educação para Todos. Esta conferência adaptou a Declaração de Salamanca postulando “Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais”. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos (UNESCO, 1994).

O movimento de inclusão, uma vez desencadeado, constituiu-se para um repensar das políticas educativas, ressaltando a interação das características individuais dos alunos no ambiente socioeducacional. Desta forma, uma série de determinações legais, a partir da Constituição de 1988, passa a regulamentar os direitos da pessoa com deficiência, das quais se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece em seu Art. 4º, inciso III: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013).

Mais adiante, complementa o Artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa por uma atualização, integrando a proposta pedagógica da escola regular, direcionando suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional, ou seja, o atendimento especializado continua, porém, agora, na escola regular. Assim:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos políticos – pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola. (CARVALHO, 2004, p.73).

Assim sendo, efetivas ações devem acontecer para garantir o acesso, o ingresso e a permanência dos deficientes na escola para então falar de acessibilidade, o que é muito necessário, a começar com a remoção de barreiras e, efetivamente, garantir o processo de inclusão.

2.2 Da inclusão para a acessibilidade

Fundamentada nos princípios de igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) define a Educação Especial como a modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Ao estabelecer as diretrizes para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, este documento determina a garantia de acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação (BRASIL, 2013).

Uma questão muito importante diz respeito àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física ou sensorial, como os cadeirantes e os deficientes visuais que, em interação com diversos ambientes inacessíveis, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Neste sentido, a falta de acesso adequado aos prédios escolares, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação é o principal responsável para que os alunos sejam excluídos e não consigam se desenvolver de forma semelhante aos sem deficiência,

pois a existência de obstáculos físicos, “barreiras”, impede que o aluno siga o processo educativo de forma natural.

Apesar dos avanços no que se refere ao tratamento e educação dos deficientes, ainda hoje se percebe várias barreiras e falhas nas edificações que dificultam a passagem e acesso.

A acessibilidade refere-se ao direito que o cidadão tem de ter acesso aos lugares, às pessoas e às atividades humanas. É ter a possibilidade de interagir com o ambiente em que vive. Por isso, o acesso fácil ao espaço escolar é condição básica e primordial para a inclusão (RIBEIRO, 2004). Este princípio se faz ainda mais forte quando se reporta aos alunos com comprometimento da mobilidade, da coordenação motora, do senso de orientação que dificulta, ou impede, o acesso a determinados ambientes escolares com segurança e autonomia, como é o caso dos cadeirantes e dos deficientes visuais.

Ainda, Medeiro e Diniz (2004) referem-se ao exemplo utilizado por Morris (2001 apud Carvalho, 2010), quando exemplifica que não poder caminhar pode ser a expressão de uma lesão clinicamente diagnóstica, mas a deficiência que uma pessoa com essa lesão experimenta consiste na inacessibilidade a ela imposta pela organização social em que vive. Claro está que

[...] todos os deficientes experimentam a deficiência como restrição social, não importando se essas restrições ocorrem em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, se pela falta de material em Braille ou se pelas atitudes públicas hostis das pessoas que não têm lesões visíveis. (OLIVER, 1990 apud CARVALHO, 2010, p. 37)

Desta forma podemos considerar o quão importante é a acessibilidade para a sociedade, em se tratando de edificações escolares não adaptadas, bem como materiais didáticos e pedagógicos inadequados às deficiências. Sua inexistência exclui crianças e adultos do seu direito de compartilhar os espaços comuns de ensino e de aprendizagem previstos em lei.

3 A ACESSIBILIDADE E O EMBASAMENTO LEGAL

O direito de ir e vir são garantidos na Constituição Federal de 1988, no Art. 5º, e também é conferido a todo cidadão pela Declaração dos Direitos Humanos da ONU (1948).

Especificamente no que diz respeito ao direito à acessibilidade, a Constituição Federal (1988) estabelece no Artigo 227, parágrafo 2º. “A lei disporá sobre **normas de construção** de logradouros e dos edifícios de uso e de fabricação de veículos de transporte coletivo, **a fim**

de garantir acesso adequado às pessoas de deficiência.” E, ainda no Art. 244. “A lei disporá sobre a **adaptação** dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo **atualmente existente a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.**” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Atualmente, a acessibilidade é definida no Artigo 8º do Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, ambas sobre acessibilidade, com a seguinte redação:

Art. 8º. Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I – acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Desta forma, está garantido em lei que deve existir condição de utilização, com segurança e autonomia, de uma série de itens, pois permitem que as pessoas em situação de desvantagem diminuam suas dificuldades: espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, serviços de transporte e dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação.

Ainda, o Artigo 8º do mesmo Decreto Federal citado acima, traz a definição de barreiras, e as diferentes barreiras existentes:

[...]

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classifica em:

- a) barreiras arquitetônicas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transporte;
- d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa. (BRASIL, 2004).

E, para as edificações escolares, regras específicas foram estabelecidas pelo Decreto nº 5.296/04 que determina:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004).

Legalmente, a questão da acessibilidade no Brasil foi tratada a partir da Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Este define o conjunto de orientações normativas que visam a garantir o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, e categoriza as diversas deficiências existentes em função do grau de comprometimento físico. Estabelece, também, os princípios e as diretrizes para a política nacional e promove a equiparação de oportunidades, acesso à educação e ao trabalho, habilitação e reabilitação profissional entre outros capítulos dos Direitos Humanos (CORDE, 2005 apud NUNES, 2010, p. 271).

Ainda, a acessibilidade plena para as pessoas com deficiência física ou com dificuldade de locomoção é tratada nas seguintes Normas Brasileiras: a) NBR 13994 - Elevadores de passageiros - elevadores para transporte de pessoas com deficiência; b) NBR 12892 - Projeto, fabricação e instalação de elevador unifamiliar; e c) NBR 9050 - Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaços, Mobiliário e Equipamentos Urbanos, editada em maio de 2004. Segundo Audi e Manzini (2006, apud NUNES, 2010), essas normas deveriam, inclusive, orientar a construção de prédios escolares, em conformidade com a LDB n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No âmbito estadual, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina baixou a Portaria n° 16, de 24 de maio de 2006, publicada no Diário Oficial n° 17.890, em 25 de maio de 2006, a qual:

[...] dispõe sobre requisitos à acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida aos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, de todos os níveis e modalidades, integrantes do Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2006).

A Portaria define no seu Artigo 1° que os estabelecimentos de ensino deverão adequar-se para a acessibilidade, tomando como referência a Norma Brasileira n° 9.050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT.

Ainda, no mesmo artigo, parágrafo único, consta:

Parágrafo único:

I – em relação às pessoas com deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação e acesso a todos os espaços de uso coletivo;
- b) construção de rampas com corrimão ou colocação de elevadores;
- c) instalação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeiras de rodas;
- d) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- e) instalação de bebedouros, lavabos, telefones públicos e balcões de atendimento em altura acessível aos usuários de cadeiras de rodas;

- f) adaptação e/ou adequação do mobiliário escolar (carteiras, mesas escolares e cadeiras);
 - g) reserva de vaga em estacionamento das unidades escolares ou proximidades.
- II – Em relação aos alunos com deficiência visual:
- a) colocação de piso tátil nas áreas de circulação coletiva;
 - b) utilização de sinalização tátil de alerta para identificação de mobiliários de uso coletivo tais como: bebedouros, telefones públicos e extintores de incêndio;
 - c) substituição de barreiras dinâmicas por barreiras estáticas com sinalização tátil de alerta para: lixeiras, bancos de espera, capachos, cavaletes e outros;
 - d) empregar o sistema Braille e alto contraste para alunos com baixa visão na identificação das escolas e seus ambientes internos. (SANTA CATARINA, 2006).

Não podemos deixar de referenciar o Plano Nacional de Educação - PNE, decênio 2014-2024, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual está composto por 20 metas nacionais, que servem de base para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais de educação. No que diz respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, assim estabelece a Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Além disso, é importante lembrar que, neste processo, cada ente federativo tem suas responsabilidades definidas na Constituição Federal de 1988.

Art. 211. [...]

1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2014).

Vale lembrar que o envolvimento de cada esfera com as metas é diferenciado, pois alguns entes federativos têm mais responsabilidades que outros com determinadas etapas ou modalidades de ensino. Mas, para atingir a meta nacional, todas as esferas devem se mobilizar para promover a universalização, com acessibilidade ao ambiente físico e aos recursos didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2014).

No estado de Santa Catarina, o Plano Estadual de Educação (decênio 2015-2025), em sua versão preliminar, tem suas metas e estratégias alinhadas ao Plano Nacional de Educação, repetindo o disposto na Meta 4, acima citada, acrescida de:

[...] termos do Art. 208, inciso III, da Constituição Federal, do Art. 163 da Constituição Estadual e do Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, e nos termos do Art. 8º do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, até o último dia de vigência desse Plano (SANTA CATARINA, 2014).

A meta é complementada pela estratégia 21, no item 4.1, que diz: “Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (SANTA CATARINA, 2014).

No município de São Lourenço do Oeste, a acessibilidade de deficientes nas escolas está contemplada no documento base do Plano Municipal de Educação (decênio 2015-2025), também respeitando o disposto da Meta 4 dos PNE e PEE/SC, com a seguinte redação:

Incentivar a universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do Art. 208, inciso III, da Constituição Federal, do Art. 163 da Constituição Estadual e do Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 56 186/2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, e nos termos do Art. 8º do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, até o último dia de vigência desse Plano. (SÃO LOURENÇO DO OESTE, 2015).

A meta desdobra-se nas seguintes estratégias:

4.7 Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

4.8 Promover a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

4.19 Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização de estudantes da Educação Especial, matriculados na rede pública de ensino, a oferta da educação bilíngüe libras/língua portuguesa em contextos educacionais inclusivos e garantia da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, informações, nos materiais didáticos e nos transportes. (SÃO LOURENÇO DO OESTE, 2015).

Neste embasamento legal, observam-se as premissas necessárias para os espaços educacionais que, uma vez estabelecidos na Lei Maior, todas as esferas devem atender estes dispositivos para que se efetive o direito à educação para todos, sem nenhum tipo de discriminação, atendendo as demandas dos alunos com deficiência que encontram barreiras de acesso à participação no ensino regular.

No que tange à promoção da universalização da educação, há a necessidade de adequar os espaços escolares com base nas normas e legislações vigentes, de forma a garantir a autonomia e a independência dos alunos com deficiência no seu cotidiano escolar, mais especificamente de deficientes visuais e cadeirantes.

Conforme o que ora foi apresentado, se faz necessário investigar os espaços das escolas públicas do município de São Lourenço do Oeste, a fim de constatar as reais condições no que se refere à acessibilidade dos ambientes físicos para os alunos deficientes visuais e cadeirantes e para os vindouros. Neste sentido, segundo Sasaki (2010) ambiente físico são todas as coisas construídas que cercam o ser humano: edificações, espaços urbanos, equipamentos urbanos, mobiliário, aparelhos assistivos, utensílios e meios de transporte. Assim, nos apropriamos do conceito de Sasaki e prosseguimos na investigação.

4 METODOLOGIA

As dezesseis unidades escolares da rede pública de São Lourenço do Oeste contam, em 2015, com 5.357 alunos, abrangendo as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Destes, 40 são declarados deficientes, sendo 4 cadeirantes e 2 com baixa visão que frequentam o ensino regular.

Quanto à localização das escolas, na área rural, estão na Linha Santa Inês e nas sedes dos Distritos de São Roque e de Presidente Juscelino e, no perímetro urbano, localizam-se no centro e nos bairros. Destas, nove são unidades exclusivas da esfera municipal e três são unidades compartilhadas entre Estado e Município. Cabe ratificar que, no ano de 2011, o Município firmou acordo com o Governo Estadual e municipalizou todo o Ensino

Fundamental, recebendo 1.715 alunos. Devido a esta realidade e à necessidade de espaço físico por parte do Município, o Estado disponibilizou parte da estrutura física de três escolas, razão pela qual compartilham seus espaços. Ainda por questões de reformas, uma escola municipal funciona nas dependências da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Campus São Lourenço, em caráter provisório.

Na presente pesquisa, a avaliação se deu de forma ampla, optando-se em não nominar as unidades escolares. Buscou-se conhecer a realidade quanto às principais questões voltadas à problematização da educação inclusiva entre o ideal e o real da acessibilidade dos deficientes visuais e cadeirantes nos espaços das escolas públicas do município. Tomou-se por base questões como: as ruas e calçadas de acesso em frente às escolas; existência de transporte escolar com veículos adaptados, pontos de ônibus e vagas preferenciais aos deficientes nas entradas das escolas; locais de entrada dos alunos às escolas e áreas administrativas; condições de corredores e salas de aulas; refeitórios; bibliotecas; sanitários; auditórios; áreas de recreação, esportes, parques infantis; e existência de sistema de orientação sinalizadora para os deficientes visuais. Vale ressaltar que a avaliação dos ambientes físicos leva em consideração os aspectos qualitativos, uma vez que uma análise quantitativa não permitiria parâmetros de resultados uniformes, pois cada unidade escolar possui suas particularidades, como época de construção e modalidade de ensino.

Configura-se como pesquisa de campo, ou seja, todas as escolas do município foram visitadas. Quanto à técnica de pesquisa utilizou-se a observação. Também se aplicou o questionário aos gestores escolares, mas com o intuito de confirmar a realidade observada e de buscar outras informações não evidentes. Os dados e as informações coletadas foram analisados a partir do que prevê a ABNT NBR 9.050/2005 (Norma Brasileira de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos), e o Decreto Federal nº 5.296/2004, que fala da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

5 ANÁLISE DOS DADOS

As visitas realizadas e os questionários foram analisados não na perspectiva de julgar o certo e o errado, mas, a partir das legislações em vigor, verificar como as estruturas se apresentam e se são, ou não, suficientes para garantir a acessibilidade com segurança aos espaços educativos e, conseqüentemente, à educação.

No que diz respeito às **vias de acesso até o portão de cada escola**, duas possuem pavimentação asfáltica, com rebaixamento do passeio em relação ao plano da rua. Em uma delas foi constatada a existência de piso tátil para deficientes visuais. Nas demais, a pavimentação é feita de pedras irregulares, ou seja, calçamento e pedra britada, não oferecendo, portanto, condições de acesso autônomo aos deficientes.

Quanto às **vagas preferenciais, pontos de ônibus e veículos de transporte escolar**, constatou-se que apenas uma escola possui espaço de estacionamento reservado para deficientes. Contudo, em todas as escolas existem pontos de ônibus aos alunos que se utilizam de transporte escolar gratuito, realizados por veículos do próprio município ou terceirizados. Por outro lado, nenhum veículo está devidamente adaptado ao transporte de deficientes. Nas unidades em que há cadeirantes, constata-se que estes são carregados pelos próprios motoristas do transporte escolar até a entrada da escola.

Nos **acessos interno principal e à área administrativa** foi identificado, na maioria das unidades, a existência de dois acessos de entrada e, em aproximadamente metade delas, a estrutura está adequada aos cadeirantes para se locomoverem autonomamente nos ambientes internos. Já nas outras unidades observou-se a presença de degraus com medidas em desacordo com a NBR 9.050/2005. Ainda sobre esta situação, apenas em quatro escolas os cadeirantes conseguem acessar a área administrativa. Quanto às adaptações para alunos deficientes visuais, nenhuma escola possui mapa e piso tátil direcional que guie os alunos com deficiência visual até sua localização.

No tocante aos **corredores e salas de aula**, com exceção de uma, nas demais unidades observou-se que os mesmos são amplos e não causam nenhum tipo de dificuldade de circulação. Porém, no que diz respeito à entrada das salas de aula, somente em duas unidades escolares não existem degraus.

Nas escolas observadas, os **refeitórios** são localizados em espaços amplos, com mesas comunitárias. Porém, não foram verificadas quaisquer adaptações para atender cadeirantes, a partir das dimensões determinadas pela legislação. Ainda, para o acesso ao refeitório, três unidades apresentam degraus e, em uma delas, o refeitório fica no pavimento inferior, com escadaria íngreme.

Apenas três escolas possuem **auditórios**, mas sem nenhum tipo de adaptação para cadeirante, mesmo assim, em dois deles as portas são estreitas e com degraus. Ainda, em uma unidade há escadas no acesso e, internamente, o espaço foi construindo em forma de anfiteatro (vários níveis internos) sem rampa, o que torna impossível um cadeirante circular com autonomia e segurança.

Nas **bibliotecas**, os espaços internos são localizados em áreas pequenas (na maioria dos casos em salas de aula adaptadas para esta finalidade), com diminutos corredores entre as estantes de livros e mesas de estudo, dificultando muito a circulação de cadeirantes. Também, em algumas unidades, a dependência localiza-se em pavimentos superiores, com escadarias e sem rampas ou elevadores.

Em nenhuma das unidades da rede pública existem **sanitários** que atendam criteriosamente as dimensões estabelecidas pela NBR 9050/05. Em três escolas foram realizadas adaptações, como a ampliação da largura das portas e a colocação de barras de apoio. Contudo, observou-se que em duas outras com sanitários adaptados, os mesmos estão servindo de depósito de materiais, dado que, na oportunidade, não há alunos deficientes matriculados. Ainda, em uma escola que possui aluno cadeirante, o banheiro é chaveado e a chave é pendurada a uma altura em que o cadeirante não consegue alcançá-la.

Em relação às **áreas de recreações, esportes e parques infantis**, a situação também é diversa. Na maioria das escolas, as áreas de recreações são amplas e cobertas, com rampas e corrimões, possibilitando a circulação de cadeirantes. Já para as áreas esportivas, como quadras e ginásios, os acessos são limitados, uma vez que é necessário realizar rotas mais longas até os espaços e, em alguns casos, são bastante íngremes. Por fim, os parques infantis das escolas são totalmente inacessíveis aos cadeirantes, além de não terem brinquedos adequados às deficiências e não possibilitarem a transição de cadeiras de rodas, pois, geralmente, são instalados em ambientes com mureta e em solo com areia fofa.

Quanto à **sinalização e à orientação para alunos com deficiência visual**, em nenhuma escola constatou-se qualquer meio de acessibilidade. Em dependências internas, os acessos aos diversos ambientes não possuem piso tátil direcional, contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas cegas ou com baixa visão. Também não existem placas com letras grandes e contrastes de cor que indicam os caminhos a seguir e, ainda, nas portas dos ambientes faltam placas com letras em relevo ou em Braille para identificar sua respectiva finalidade aos usuários com deficiência visual.

Conforme constatado nos tópicos descritos acima a presente avaliação possibilita ter uma visão das reais condições vivenciadas pelos alunos que dependem de acessibilidade no seu cotidiano. Contudo, esta avaliação não esgota a amplitude desta problemática.

Justifica-se também que esta investigação não se preocupou em especificar se em qualquer unidade escolar visitada existe ou não alunos com deficiência matriculados, pois se entende que a cada ano letivo a realidade se configura de forma diferenciada, podendo, ou

não, ter alunos inclusos ou usuários que necessitam de acessibilidade. Neste sentido, a análise ocorreu de forma abrangente, mostrando apenas a realidade atual.

No entanto, corrobora-se as asserções anteriores de que o debate sobre os direitos humanos, a igualdade e o direito de todos à educação apresenta-se como uma problemática do século passado e, também, como desafio atual. Além disso, a inclusão dos deficientes na rede regular de ensino passou efetivamente a ser considerada pela legislação brasileira a partir da Declaração de Salamanca, ainda em 1994.

Notório é que, nas últimas décadas, as leis apresentam todos os aparatos necessários para atender a Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência. No entanto, quando se depara com a realidade dos espaços físicos das unidades escolares públicas encontra-se um cenário voltado para a exclusão.

Em São Lourenço do Oeste a realidade não é diferente, pois está muito aquém do que seria a condição ideal, visto que as unidades escolares que apresentam certas condições de acessibilidades no ambiente físico, ou tiveram, ou têm alunos com deficiência, o que exigiu adaptações “mínimas” necessárias.

Por outro lado, os recursos oriundos do governo federal destinados à acessibilidade nas escolas são aplicados, na sua maioria, em móveis e em materiais didáticos pedagógicos para as deficiências. Programas e recursos para a temática são importantes, mas não bastam. Os gestores locais das unidades escolares precisam também de informações, de orientações e de profissionais da área de engenharia e arquitetura abertos a diálogos voltados às necessidades de cada realidade local, bem como de um sistema eficiente para acompanhar e fiscalizar.

Observou-se que as iniciativas quanto à acessibilidade do ambiente físico são meramente paliativas, pois, ao verificar o princípio da qualidade, ou se tem ou não se tem, não existindo meio termo. Logo, o mesmo princípio é aplicado à acessibilidade.

Em se tratando dos conceitos de acessibilidade nas unidades escolares, pode-se estendê-los não apenas aos alunos, mas também à comunidade escolar, ou seja, acessibilidade aos familiares, aos profissionais da área da educação, aos visitantes, uma vez que as escolas são requisitadas para eventos de caráter público, como concursos, eleições e avaliações do Enem.

6 CONCLUSÃO

Ao se observar as condições de acessibilidade dos espaços físicos das escolas públicas do município de São Lourenço do Oeste, constata-se que há ainda muito a fazer para se alcançar uma democracia abrangente e verdadeira. Evidente está que a legislação brasileira, em todas

as esferas, contempla as pessoas com deficiência, garantindo seus direitos ao acesso a edifícios e a construções públicas, porém, a realidade nos mostra que esses espaços não foram, e, muitas vezes, não são projetados para a diversidade e, conseqüentemente, não se encontram condizentes com o discurso da Educação Inclusiva. Notável é a presença de obstáculos e barreiras físicas, como falta de sinalização para os deficientes visuais e de rampas de acesso aos ambientes escolares, além da não adequação destes às deficiências.

Portanto, a simples falta de acesso aos espaços físicos, infelizmente, proporciona a exclusão das pessoas com deficiência, ou seja, a elas é negado o direito constitucional de ir e vir. Então, é inquestionável a acessibilidade física nas escolas públicas, efetivando-se como um item muito importante para que a Educação Inclusiva efetive-se, por se tratar de justiça e de respeito às diferenças.

Como análise final, considera-se que o objetivo proposto no estudo foi alcançado, pois, entre o real e o ideal, a lacuna é perceptiva, necessitando, portanto, de vontade política dos gestores públicos em solucionar esta problemática. Em outros segmentos da sociedade é comum ver os ambientes em boas condições de acessibilidade. Daí a questão: por que ainda as unidades escolares não recebem a devida atenção, haja vista constituírem-se em segmentos da sociedade onde se dá o exercício da cidadania?

THE PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN THE IDEAL AND THE REAL ACCESSIBILITY OF THE VISUALLY IMPAIRED AND WHEELCHAIR IN SÃO LOURENÇO DO OESTE'S PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT: The following study aims to recover the special education's history; study the legislation; discuss the problems with inclusive education, between the ideal and the real accessibility of blind and wheelchair in Sao Lourenço do Oeste – SC's public schools. It is noticed the student's reality in the physical space of these schools, the inside and outside areas, playgrounds, designed areas for the practice of the Physical Education classes, and the school buses conditions. This initiative resulted from the necessity to evaluate the legal aspects and its applicability. Therefore, it was used the investigative method with *in loco* researches, in order to elucidate the accessibility's reality in physical spaces to fit the disabled students that attend the regular education in public schools. Lastly, it is discussed the discrepancy between the ideal situation foreseen in the legislation and the real one found in schools.

KEYWORDS: Inclusive Education. Accessibility. Legislation. Citizenship.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 08 maio 2015.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 08 maio 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 08 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.786, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 03 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 08 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa Escola Acessível**. Brasília - DF. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP, 2013.

Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>
Acesso em: 15 jun. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 176 p.

FEAPAES-PR. Federação das Apaes do Estado do Paraná. **Um pouco de história dos movimentos das Apaes**. Curitiba – PR, 2006. Disponível em
<<http://www.apaep.org.br/artigo.phtml?a=77>>. Acesso em: 01 jun. 2015

FENAPAES-BRASIL. Federação Nacional das Apaes. **O que fazemos?** Brasília – DF.
<<http://www.apaebrazil.org.br/#/oquefazemos>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41. p. 61-79. jul./set. 2011. Editora UFPR.

MARTINI, Eli Dolores; CENCI, Solange Bauer da Rosa; SILVA, Odimarca. **Educação Especial: diferença, deficiência, necessidades educacionais especiais**. Uma Reflexão. Projeto de Prática de Ensino de 2º Grau. 6º período Pedagogia. São Lourenço do Oeste-SC. 1999. Professores Orientadores: Roberto Deitos e Maria de Lurdes Pertille.

NUNES, Leila d'Oliveira de Paula; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. A educação especial e a questão da acessibilidade. In BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 301 p.

RIBEIRO. Solange Lucas. **Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – PEE/SC, decênio 2015-2024, versão preliminar 2**. Florianópolis, 2014. Disponível em:
<<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/plano-estadual-de-educacaoosc-versao-preliminar>>. Acesso em: 25 maio 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 16 de 24 de maio de 2006**. Dispõe sobre requisitos à Acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida aos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, de todos os níveis e modalidades, integrantes do Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Disponível em:
<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=137&Itemid=174>. Acessibilidade Folder. Acesso em: 10 maio 2015.

SANTOS, Rodrigues Capellini. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. São Paulo, s/d.

SÃO LOURENÇO DO OESTE. Santa Catarina. **Lei nº 2.227, de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – decênio 2015-2025, e dá outras providências.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2010. 180 p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre necessidades educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.